



Ostfalia

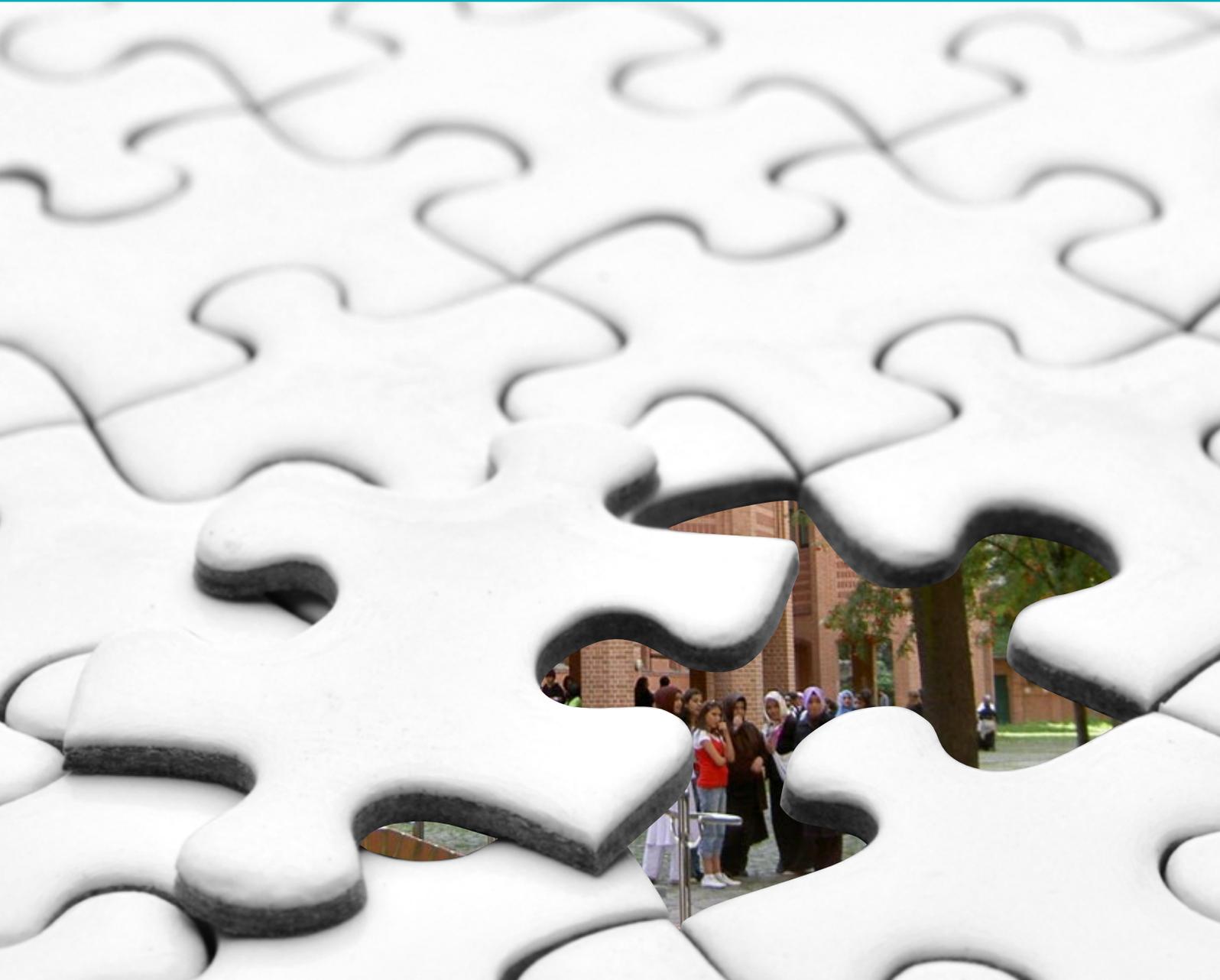
Hochschule für angewandte
Wissenschaften

Fakultät Soziale Arbeit

Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt

Dokumentation der Fachtagung
vom 7. Juni 2018

Christine Baur | Christine Krüger | Franziska Homuth (Hgg.)



Inhalt

03 Vorwort

06 Grußwort I

Prof. Dr. Kortendieck

08 Grußwort II

Prof. Dr. Baur

VORTRÄGE

10 Multiprofessionalität im Magnetfeld Schulsozialarbeit

Prof. Dr. Busche-Baumann

24 Schulischer Alltag zwischen Kooperation und Konflikt

Prof. Dr. Baur

36 Perspektiven auf Diversität in segregierten Schulen

Dr. Krüger

44 Studentische Projektarbeit

46 Sozialarbeit in schulischer Verant- wortung – Multiprofessionalität

Dipl.-Soz. Erbe

52 Kooperation – (Macht-)Mittel oder Möglichkeit? Empirische Erkundungen zur Positionierung der Schulsozialarbeit an Inklusiven Schulen

Prof. Dr. Kunze & Reinisch (M.A.)

64 Dokumentation und Qualitäts- sicherung in interdisziplinären Beratungsteams

Dipl.-Soz.Arb. Gröpler

76 Impressionen

78 Impressum



Vorwort

**Prof. Dr. Christine Baur, Dr. Christine Krüger und
Dipl.-Soz. Franziska Homuth**

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

– Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fakultät Soziale Arbeit

Vorwort des Tagungsteams

Multiprofessionelle Kooperationen in Schulen gewinnen mit dem Ausbau der Ganztagschulen und zunehmenden bildungspolitischen Herausforderungen an Bedeutung. Das Fachpersonal (seien es Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen oder Erzieher*innen) gestaltet und moderiert den schulischen Alltag und wird dabei mit Differenzerfahrungen konfrontiert, die eine Rückwirkung auf die Kooperationen haben.

Die unter der Leitung von Prof. Dr. Christine Baur im Juni 2018 durchgeführte Fachtagung „Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt“ an der Fakultät Soziale Arbeit der Ostfalia Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel stellte aktuelle Forschungsergebnisse zu multiprofessionellen Kooperationen, Entwicklungen in der bildungspolitischen Steuerung und Instrumente der Qualitätssicherung vor.

Die von den Referent*innen gesetzten Impulse boten Gelegenheit zur Diskussion und regionalen Vernetzung von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen.

Schließlich eröffnete die Tagung Projektstudierenden der Sozialen Arbeit an der Ostfalia Hochschule die Möglichkeit, ihre Praxisprojekte an Schulen und kooperierenden Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung vorzustellen, zu diskutieren und im Austausch mit dem Fachpublikum neue Perspektiven zu entwickeln. Damit wurde die Fachdiskussion zurück in die Ausbildung der Studierenden der Sozialen Arbeit getragen.

Dieser Tagungsband fasst die Argumentationsstränge und die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen der Vortragenden zusammen, unser herzlicher Dank geht daher ganz besonders an die Referent*innen, die ihre Fachvorträge und Überlegungen der Teilnehmenden noch einmal zusammengefasst haben.

Nach den Grußworten des Dekans Prof. Dr. Georg Kortendieck und der Tagungsleiterin Prof. Dr. Christine Baur entwickelte Prof. Dr. Maria Busche-Baumann (HAWK Hildesheim) den Gedanken des „Magnetfeldes Schulsozialarbeit“ unter der Prämisse, dass unterschiedliche Bildungsprogrammatiken entscheidend beeinflussen, wie Multiprofessionalität im Arbeitsfeld Schule umgesetzt werden kann, und welchen Kräften Schulsozialarbeiter*innen, aber auch Lehrkräfte dabei ausgesetzt sind. Sie nutzt die Feldtheorien von Kurt Lewin und Pierre Bourdieu zur Veranschaulichung der – z.T. diametralen – Anforderungen, die an in Schule Arbeitende gestellt werden, und entwirft individuelle und kollektive Antworten darauf aus Sicht von Schulsozialarbeiter*innen.

Die beiden folgenden Artikel von Prof. Dr. Christine Baur und Dr. Christine Krüger (Ostfalia Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel), stellen die Ergebnisse des 2018 abgeschlossenen Forschungsprojektes „Diversität an Schulen – zwischen Kooperation und Konflikt“ vor. In der Vergleichsstudie zweier deutscher Bundesländer (Niedersachsen und Berlin) werden die strukturellen und bildungspolitischen Bedingungen der jeweiligen Bundesländer für die Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperationen am Mikrokosmos zweier Schulen analysiert. Weiterhin wird untersucht, welche Perspektiven Schulleiter*innen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und weitere päd. Fachkräfte auf Diversität im Umgang mit einer äußerst heterogenen Schüler*innenschaft entwickeln.

Prof. Dr. Baur geht insbesondere auf die unterschiedliche Wahrnehmung multiprofessioneller Kooperation an Schule durch Angehörige unterschiedlicher Professionen ein und die Einflüsse, die die verschiedenen bildungspolitischen Rahmungen in diesen Bundesländern auf die Gelingensbedingungen von Multiprofessionalität haben.

Dr. Christine Krüger analysiert zum einen, in welcher Weise Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen Zuschreibungen nutzen, um Schüler*innen zu positionieren, und widmet sich darüber hinaus den Dynamiken, die Fachkräfte verschiedener Professionen entwickeln, wenn sie multiprofessionell im heterogenen Feld Schule agieren.

Die Bedeutung professionsübergreifender Kooperationen wird durch Dipl.-Soz. Knuth Erbe, Sozialoberrat des Niedersächsischen Kultusministeriums, erneut aufgegriffen. Er zeichnet in seinem Artikel „Sozialarbeit in schulischer Verantwortung – Multiprofessionalität“ nicht nur die Entwicklungen nach, die in Niedersachsen zur Verabschiedung des Erlasses „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ führten, sondern erweitert sie um Ausführungen zum aktuellen Stand der Umsetzung der niedersächsischen Strukturreform.

Mit der multiprofessionellen Zusammenarbeit von Schulsozialarbeiter*innen und Sonderpädagog*innen befasst sich der Artikel „Kooperation – (Macht-)Mittel oder Möglichkeit? Empirische Erkundungen zur Positionierung der Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen“ von Prof. Dr. Katharina Kunze und M.A. Rosa Reinisch (Georg-August-Universität Göttingen). Dieser bietet einen differenzierten Einblick in die Kooperationsdynamiken von Professionen unter dem Paradigma der Inklusivität an Schulen. Anhand von zwei Fallbeispielen werden Herausforderungen der berufsgruppenübergreifenden Kooperation von Schulsozialarbeiter*innen und Sonderpädagog*innen illustriert. Die Autor*innen konstatieren eine „strukturelle Zuständigkeitsdiffusität“, die sich aus der Tatsache ergibt, dass sich die Handlungsfelder von Sonderpädagogik und Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen überschneiden.

Im letzten Fachbeitrag dieses Bandes geht Dipl.-Soz.arb. Karl Gröpler (Ostfalia Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel) auf die Bedeutung fundierter Dokumentationen als qualitätssicherndes Instrument für Beratungssituationen in der Schulsozialarbeit ein. Am Beispiel des Schulzentrums Westhagen in Wolfsburg argumentiert er, wie einerseits die Nutzung von Beratungsteams als Reflexionsmöglichkeit und andererseits die Entwicklung praxisnaher Dokumentationstechniken zur Qualitätsentwicklung von Schulsozialarbeit beitragen können.

Diese Tagung konnte nur stattfinden durch die tatkräftige Unterstützung einer Vielzahl von Personen und Institutionen. Ein besonderer Dank geht an die Referent*innen, die beteiligten Studierenden, das Dekanat und seine Mitarbeiter*innen sowie die Teilnehmer*innen, die mit anregenden Diskussionen die Fachtagung wesentlich geprägt haben.



Prof. Dr. rer. pol. Georg Kortendieck

Dekan

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

– Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fakultät Soziale Arbeit

Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt

Herzlich Willkommen zur Fachtagung

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Gäste und liebe Studierende,

ich freue mich, dass die Bedeutung dieser Fachtagung durch die zahlreich anwesenden Expert*innen unterstrichen wird und begrüße die Vertreter*innen des Kultusministeriums, der Landesschulbehörde, viele Fachkräfte aus Schulen, Verwaltung und Jugendhilfeeinrichtungen, Kolleg*innen aus der Wissenschaft und Studierende unserer Hochschule, die – zum Teil direkt durch ihre Vorarbeit – zum Gelingen dieser Tagung beitragen werden. Neben den fachlichen Vorträgen soll diese Tagung auch die Möglichkeit zum Dialog und zum Erarbeiten gemeinsamer wie bereichernder Perspektiven bieten.

Der Gedanke an Profession, insbesondere der Profession Sozialer Arbeit, ist etwas, was mich als Nicht-Sozialarbeiter immer wieder aufs Neue beschäftigt und auch herausfordert. Der Begriff professionellen Handelns ist für die meisten, wie für mich, positiv besetzt, drückt er doch kompetentes, wissensbasiertes und gekonntes Handeln aus. Professionalität wird oft in einem Atemzug mit dem Begriff Profession genannt, und diese als Grundlage professionellen Handelns gesehen. Für mich als Ökonom im Feld der Sozialen Arbeit stellen die Professionen – die Soziale Arbeit wie die Pädagogik wie aber auch die Ökonomie – sehr unterschiedliche Leuchten auf, die das Feld unserer Arbeit ausleuchten. Eine starke Lampe vermag viel Licht ins Dunkel zu bringen, sie wirft aber auch entsprechende Schatten. Darum sind viele Lichter besser und ergiebiger, als nur eines, als nur eine Profession. Für mich gehört zum professionellen Handeln dazu, die Schatten der eigenen Profession zu sehen, zu reflektieren und die anderen Professionen zu respektieren.

Ich bedanke mich ganz besonders bei meinen Kolleginnen Christine Baur, Christine Krüger und Franziska Homuth für die umfangreichen Vorarbeiten, und wünsche Ihnen auf dieser Tagung erhellende Gedanken, Beiträge und Diskussionen, die die Beteiligten in der Schule weiterbringen und ihnen eine helle Zukunft weisen.



»Professionelles Handeln ist, die Schatten der eigenen Profession zu sehen, zu reflektieren und andere Professionen zu respektieren.«

Tagungsleiterin Prof. Dr. phil. Christine Baur

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

– Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fakultät Soziale Arbeit

Sehr geehrte Damen und Herren,

die soziale Spaltung der Stadt zeigt sich – nach der neuen deutschlandweiten Studie des Wissenschaftszentrums Berlins – in Quartieren und Bildungseinrichtungen. Immer mehr Eltern wandern an Privatschulen ab und die staatlichen Schulen sind in der Pflicht, Übungsstätten für Demokratie und soziale Kohäsion zu sein. Bildungspolitiken machen aus der Not eine Tugend. So wird die Heterogenität und Diversität in Schulen, sei sie kultureller, religiöser oder schichtspezifischer Prägung, einerseits als Herausforderung, andererseits als gewinnbringende Voraussetzung für innovative Lehr- und Lernmodelle gesehen.

Im schulischen Alltag zeigen sich diese Herausforderungen überwiegend auf zwei Ebenen: Zum einen der Ebene der Fachkräfte in ihrem Verhältnis zu den Schüler*innen und deren Familien, zum Anderen der Ebene der multiprofessionellen Kooperation.

Brandbriefe aus Schulen oder der Ruf nach Wachschutz an Grundschulen zeigen die Not und die mangelnden Handlungskonzepte im Umgang mit schwierigen Lehr- und Lernverhältnissen in Schulen auf. Das gilt für Berlin wie auch für Niedersachsen. In Hannover hatten sich in einigen Stadtteilen Eltern in Brandbriefen beschwert, dass normaler Unterricht kaum noch möglich sei. In den Klassen säßen nahezu nur noch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen, mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten.

Der Umgang mit Heterogenität zeigt sich daher als eine zentrale Herausforderung für die Kooperation der verschiedenen Fachkräfte in Schulen und dies nicht nur in Schulen in schwieriger Lage. Ergebnissen der Ganztagsforschung zufolge ist die enge multiprofessionelle Kooperation notwendig, um die Bildungschancen insbesondere der benachteiligten Schüler*innen zu fördern.

Im Rahmen der Fachtagung wird danach gefragt, welchen Beitrag die Schulsozialarbeit, weitere pädagogische Fachkräfte, die Lehrkräfte und Schulleitungen und übergeordnet die Bildungspolitik zu einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation und damit zur Qualitätsentwicklung von Schulen leisten können.

Viele Studien zur Qualitätsentwicklung in Schulen ignorieren bisher den Beitrag der Sozialen Arbeit und der weiteren pädagogischen Fachkräfte zu Schulentwicklungsprozessen. Diese Fachtagung will mit den verschiedenen Perspektiven auf Kooperation und Multiprofessionalität einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke leisten.

»Viele Studien zur
Qualitätsentwicklung
in Schulen ignorieren
bisher den Beitrag
der Sozialen Arbeit.«





»Multi-
professionalität
ist das Einfache,
was sich schwer
realisieren lässt.«

Prof. Dr. rer. pol. Maria Busche-Baumann

*Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/
Göttingen (HAWK), Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit*

Multiprofessionalität: Erkundungen im Magnetfeld Schulsozialarbeit

Einleitung und Problemstellung

Mich locken Einladungen zu Vorträgen, wenn sie mir auch die Begegnung mit Praktiker*innen, insbesondere Schulsozialarbeitenden und Engagierten im Handlungsfeld Schule und Jugendhilfe ermöglichen. Das ist immer ein gedankliches Reizklima. Ich kann prüfen, ob meine wissenschaftliche Arbeit Praxisrelevanz und Lebensnähe hat.

Seit dem letzten Jahr häufen sich die Anfragen zum Thema multiprofessionelles Arbeiten in der Schulsozialarbeit. Wie kommt das? Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, bzw. in und mit der Schulsozialarbeit ist seit Jahrzehnten ein zentrales Thema in Wissenschaft und Praxis. Festzumachen ist dies auch an der Vielzahl der hierzu erschienenen Publikationen (z.B. Hartnuß/Maykus 2004, Busche-Baumann 2015). Nun werden in Niedersachsen vermehrt Tagungen und Fortbildungen zu multiprofessionellem Handeln angeboten. Dies hängt sicherlich auch mit dem 2017 in Kraft getretenen Erlass „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ zusammen (vgl. RdErl. MK vom 01.08.2017), der „Zukunftsoffensive Bildung – Ganztagschule“ durch die aktuelle Landesregierung (vgl. RdErl. d. MK Fassung vom 26.04.2017) und der Aufgabe, dass fortan alle öffentlichen Schulen inklusive Schulen sind (vgl. NSchG 2018, § 4).

Die Jugendhilfe muss auf diese Veränderungen reagieren, in Folge derer Fachkräfte der Sozialen Arbeit zukünftig mehr, als in der Vergangenheit mit und am Ort Schule arbeiten. Zusammenarbeit – wie auch immer sie genannt wird: ob nun mono-, multi- oder transprofessionell – gehört für Fachkräfte der Sozialen Arbeit in vielen Arbeitsfeldern zum fachlichen Standard und ist eine alltägliche Anforderung. Die Zusammenarbeit Schule – Jugendhilfe bzw. Schulsozialarbeit stellt hier insoweit eine Besonderheit dar, da ihr eine ca. hundertjährige – nicht immer spannungsfreie – Geschichte zugrunde liegt, die bis heute nachwirkt. Beide Bereiche haben sich durch die in der Weimarer Republik gelegten rechtlichen Grundlagen getrennt und in Abgrenzung voneinander entwickelt. Nichteinmischung galt daher lange als Prinzip. Die gegenseitige Öffnung, das auf-

einander Zugehen und miteinander Arbeiten hat sich erst im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studien vermehrt entwickelt und ist somit relativ jung. In beiden Einrichtungen und Professionen gehört es jedoch noch nicht überall zum fachlichen Standard. So ist z.B. im kürzlich aktualisierten niedersächsischen Schulgesetz (vgl. NSchG Stand 2018) dieser Anspruch nicht formuliert. Auf Erlassebene hingegen ergab eine Recherche in der Datenbank www.schure.de zwei Fundstellen. Zum einen in der Neufassung des Erlasses „Die Arbeit in der Ganztagschule“. Dort heißt es im Punkt 3.8 Multiprofessionelle Zusammenarbeit:

„Personen, die an der Gestaltung der Ganztagschule beteiligt sind, z.B. Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie außerschulische Partner nach Nr. 3.7, arbeiten vertrauensvoll zusammen.“ (RdErl. d. MK Fassung vom 26.04.2017) Damit haben wir erste Kriterien, was, aus schulischer Sicht, multiprofessionelles Handeln auszeichnet:

- a) **es ist erforderlich für die Gestaltung einer Ganztagschule,**
- b) **verschiedene Berufsgruppen sind daran beteiligt, und**
- c) **es basiert auf Vertrauen.**

Die zweite Fundstelle zum multiprofessionellen Handeln findet sich im Erlass „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“. Dort heißt es im Punkt 2. 3: „Die Aufgabe sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung wird von sozialpädagogischen Fachkräften im Landesdienst wahrgenommen. Sie unterstützen die Schulleiterin oder den Schulleiter bei der Wahrnehmung ihrer oder seiner Aufgaben (nach § 43 NSchG) sowie die Lehrkräfte im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit“ (RdErl. MK vom 01.08.2017). Weiter ist im Punkt 5.1 formuliert: „Die sozialpädagogischen Fachkräfte arbeiten mit den Beratungslehrkräften zusammen. Ihre jeweiligen Aufgaben (z.B. in multiprofessionellen Beratungsteams) werden in einem schulischen Beratungskonzept niedergelegt“ (ebd.).

Hier lassen sich zwei weitere Kriterien für multiprofessionelles Handeln aus schulischer Sicht ableiten:

- d) **alle sozialpädagogischen Fachkräfte im Landesdienst und alle Lehrkräfte an allen Schulen in Niedersachsen, an denen sozialpädagogische Fachkräfte beschäftigt sind, haben die Aufgabe, multiprofessionell zusammen zu arbeiten und**
- e) **multiprofessionelle Beratungsteams verschriftlichen ihre Arbeit in einem Konzept.**

Die Formulierungen wirken auf den ersten Blick einfach. Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, dass die identifizierten Kriterien lediglich eine kleine Schnittmenge bilden mit der wissenschaftlichen Definition von multiprofessionellem Handeln (vgl. Speck 2011). Dagegen wäre einzuwenden, dass die Theorie ja stets einen Utopieüberschuss enthält und nicht 1:1 in die Praxis umgesetzt werden kann. Doch dieser Erlass vom 01.08.2017 lässt Vieles offen, z.B. die Proportionen der verschiedenen Fachkräfte und die damit verbundene Frage der Deutungshoheit.

Das ist wichtig, denn an Schulen herrscht ein besonderes Kräfteverhältnis zugunsten von Lehrkräften, die dort die Hauptgruppe von Beschäftigten bilden. Aber das Spektrum der Fachkräfte an Ganztagschulen weitet sich – 2014 waren im Durchschnitt 1,7 sozialpädagogische Fachkräfte an niedersächsischen Schulen vertreten (vgl. Busche-Baumann u.a. 2014: 12). Seitdem sind vermehrt Neueinstellungen durch die niedersächsische Landesschulbehörde vorgenommen worden. Im Gegenzug dazu haben einige Kommunen ihr Personal in der Schulsozialarbeit abgebaut (z.B. Wolfsburg). So dass die Relation Schulpädagog*innen und Sozialpädagog*innen sich wahrscheinlich dennoch zu Gunsten der zuletzt genannten Berufsgruppe erhöht hat. Konkrete Zahlen liegen hierzu jedoch nicht vor.

Zusammengenommen mit der Problematik, dass auch strukturelle Rahmenbedingungen, wie z.B. ausgewiesene Zeiten für multiprofessionelles Handeln an Schulen wenig oder nicht vorhanden sind, gilt es nun auf Tagungen, sich genauer mit dem Gegenstand zu befassen, d.h. die Voraussetzungen für multiprofessionelles Handeln herauszuarbeiten und bestenfalls Handlungsempfehlungen zu entwickeln. Dabei soll erstens geklärt werden, warum sie notwendig ist und zweitens wie eine multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingen kann.

Dazu will ich gerne beitragen. Ich schreibe hier meine Gedanken zum multiprofessionellen Arbeiten nieder und greife die sozialwissenschaftlichen Feldtheorien von Kurt Lewin (1951) und Pierre Bourdieu (1998) auf, weil sie Erklärungsmuster für die Komplexität menschlichen Verhaltens entwickelt haben. Lewins Arbeiten beziehen besonders Motivationen und Spannungen als mögliche Deutungsoption für menschliches Handeln ein. Diese Spannungen verortet er in einem dynamischen Feld, in dem unterschiedliche Kräfte auf das Verhalten der Individuen einwirken. Bourdieu hebt in seiner Feldtheorie die dialektische Spannung zwischen Struktur und Habitus auf und sucht nach deren Zusammenhängen.

Ich möchte an dieser Stelle von einem „Magnetfeld Multiprofessionelles Handeln“ in der Schulsozialarbeit sprechen, um deutlich zu machen, dass es sich um ein Spannungsfeld handelt. Ob die Zusammenführung von Elementen aus diesen Theorien zu mehr Erkenntnis über das Verhalten der Individuen im Magnetfeld Multiprofessionelles Handeln in der Schulsozialarbeit führen wird, werden weitere Forschungen zeigen. Hier handelt es sich um ein Gedankenexperiment.

Dabei sind Vereinfachungen unvermeidlich. Das heißt jedoch nicht, dass ich mich auf 280 Twitter-Zeichen reduziere. Ich bin darauf bedacht, Anregungen zu geben, gedankliche Impulse. Sie als Leser*innen können dann selbst prüfen, ob meine Gedanken praxisrelevant sind und auswählen, was zu Ihnen passt.

Aus den obigen Ausführungen leite ich die These ab: „Multiprofessionalität ist das Einfache, was sich schwer realisieren lässt.“ Die dahinterliegende Komplexität möchte ich leicht, aber nicht ohne Gewicht, in drei Schritten entfalten: Über allem steht die Hauptfrage: Wie wäre es, multiprofessionell zu handeln?

Bewusst habe ich den Konjunktiv gewählt. Ich will aufzeigen, dass multiprofessionelles Handeln ein Prozess ist, der uns stetig herausfordert und nicht an einem Punkt abgeschlossen werden kann – vergleichbar mit Bildung als lebenslangem Prozess.

Diese Hauptfrage eröffnet ein Feld von Unterfragen, die im Mittelpunkt meines Beitrags stehen:

1. **Was ist multiprofessionelles Handeln und weshalb sollten wir multiprofessionell handeln?**
2. **Was bedeutet multiprofessionelles Arbeiten im Magnetfeld Schulsozialarbeit?**
3. **Was müssten wir tun, um in der Schulsozialarbeit multiprofessionell zu sein?**

Machen wir uns also jetzt zusammen auf den Weg und denken über die erste Frage nach. Gehen Sie mit?

1. Was ist multiprofessionelles Handeln und weshalb sollten wir multiprofessionell handeln?

Im beruflichen Leben müssen wir alle anscheinend professionell sein; wer Dinge unprofessionell angeht, macht sich unmöglich. Deshalb bieten etwa Entsorgungsfirmen

professionelles Fäkalienmanagement an. Es gibt professionelle Mähtechniken, Zahnreinigungen, Hundehütten. Lediglich in entweder sehr alternativen oder aber sehr elitären Milieus ist man gelegentlich noch stolz darauf, gerade nicht professionell zu sein, sondern amateurhaft. Aber niemand kann genau sagen, was „professionell“ eigentlich heißt (vgl. Terhardt 2011: 202). In der Wissenschaft, in der Praxis, im Alltag wird der Begriff „Professionalität“ äußerst heterogen und beliebig benutzt. Er kann alles und nichts bedeuten. Und nun auch noch kombiniert mit ‚multi‘. Wie können wir dies klären? Versuchen wir es einmal. Wenn Sie als Lesende im Feld der Schulsozialarbeit tätig sind, so ist Kooperation Ihr tägliches Geschäft. Doch wie steht's mit der multiprofessionellen Kooperation? Was verstehen Sie darunter? Gehen Ihre Gedanken in eine ähnliche Richtung, wie ich mich jetzt an den Begriff herantaste?

Einige Kriterien haben wir schon aus den Erlassen (siehe Punkt 1) entnehmen können. Danach ist multiprofessionelles Arbeiten erforderlich für die gelungene Gestaltung einer Ganztagschule. Verschiedene im Lehrgeschäft tätige Berufsgruppen sind daran beteiligt, andere – die nicht als professionell gelten – nicht, wie z.B. Hausmeister*innen und Reinigungskräfte an Ganztagschulen, aber auch Eltern und Schüler*innen. So haben alle sozialpädagogischen Fachkräfte im Landesdienst und alle Lehrkräfte an allen Schulen in Niedersachsen, an denen sozialpädagogische Fachkräfte beschäftigt sind, die Aufgabe, multiprofessionell zusammen zu arbeiten. In ausgewählten Bereichen sind die multiprofessionellen Teams aufgefordert, ihre Arbeit in einem Konzept zu verschriftlichen. Grundlage der Arbeit bildet gegenseitiges Vertrauen.

Diese Kriterien decken sich mit den von Speck (2011) veröffentlichten Elementen von multiprofessioneller Kooperation. Seine Begriffsannäherung geht jedoch darüber hinaus. Er hat sie seiner Forschung zu professioneller Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen zugrunde gelegt.

Danach sind beim multiprofessionellen Arbeiten a) verschiedene Berufsgruppen (Professionen bzw. Disziplinen) beteiligt, die b) als Akteur*innen in einer bestimmten Konstellation im Team c) notwendige Arbeitsprozesse kooperativ und zusammen verrichten (vgl. Speck 2011: 185). Das klingt doch machbar, oder? Im pädagogischen Bereich werden Begriffe wie multiprofessionelle Kooperation, multiprofessionelle Zusammenarbeit, multiprofessionelle Arbeit oder multiprofessionelle Teams synonym verwendet. So auch in diesem Artikel.

Prägend für multiprofessionelles Arbeiten ist nach Speck

- das unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei personenbezogenen Berufsgruppen an einem Ort,
- ein relativ hoher Spezialisierungsgrad der beteiligten Berufsgruppen,
- eine detaillierte Abstimmung der Handlungsvollzüge für die konkreten Arbeitsaufgaben, bzw. einen konkreten Fall sowie
- ein kontinuierlicher und zeitlich umfangreicher fachlicher Austausch während der Handlungsvollzüge.

Nicht ausgeschlossen seien dabei hierarchische Beziehungen zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Berufsgruppen (vgl. Speck 2011: 186). Dies ist vorsichtig formuliert. Im Feld der Schulsozialarbeit werden hierarchische Beziehungen von sozialpädagogischen Fachkräften häufig erlebt und artikuliert. Die Forderung nach einer Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften ‚auf Augenhöhe‘, die zuweilen wie eine Monstranz in Texten und auf Fachtagungen hochgehalten wird, ist ein Beleg dafür. Und zeigt gleichzeitig: Die Kriterien für multiprofessionelles Arbeiten klingen einfach, ihre Anwendung scheint schwer realisierbar zu sein.

Doch weshalb sollen wir uns dann dieser Mühe unterziehen und multiprofessionell handeln? Und was bringt das überhaupt? Welche Ziele lassen sich in der Schulsozialarbeit multiprofessionell besser erreichen als monoprofessionell? Wie ist es überhaupt dazu gekommen, dass wir allgemein und speziell im Rahmen von Schulsozialarbeit inter-, trans- und multidisziplinär zusammenarbeiten sollen? Ist das eine Anforderung aus dem letzten Jahrhundert oder ein Phänomen des 3. Jahrtausends?

Ursprünglich entstand Arbeitsteilung durch die Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Menschen wurden dazu gebracht, „ihr integriertes Leben aufzugeben. Du säst also nicht mehr den Samen aus, arbeitest das ganze Jahr hart und wartest auf die Ernte im Herbst, sondern tust nur noch eine Sache, die mit anderen Menschen nicht in Beziehung steht, wobei Du allerdings davon leben kannst“ (vgl. Ai-Weiwei 2018).

Dieser Doppelcharakter von menschlicher Isolation versus materiellem Gewinn prägt seitdem unser Arbeitsleben und hat im Anthropozän des neoliberalen Wirtschaftens nochmals eine Steigerung erfahren. Obwohl wir heute individualisierter leben, als jemals zuvor, sind die Bilder und Aussagen des Films „Modern Times“ aus dem Jahre 1936 nach wie vor treffend: Charlie Chaplin hat die Folgen der Arbeitsteilung für den Menschen in den Mittelpunkt gestellt. In unvergesslichen Szenen zeigt er uns, dass Fließ-

bandarbeit keine Fachlichkeit erfordert, kaum Absprachen, sondern viel Funktionieren im Takt. Wer das nicht aushält, wer aus der Reihe tanzt, bekommt Ärger.

Die Arbeitsteilung – auch mit dem Begriff Taylorismus verknüpft – hat sich im 20. Jh. weiterentwickelt. Nicht nur in der Industrie, sondern auch im Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbereich, ja, in allen Bereichen. Das Wissen, die Anforderungen an die Professionen sind stets komplexer geworden, so dass z.B. die Allgemeinmedizin in viele Spezialgebiete aufgefächert ist. Wir Menschen haben 29 Organe und viele unauffindbare, ja manchmal auch unbegreifliche Phänomene, wie die Seele – für alles gibt es Fachärzt*innen: der Mensch als Ganzes gerät dabei aber manchmal aus dem Blick. Das kennen Sie sicherlich auch. Ein*e Ganzheitsmediziner*in muss uns dann erneut zusammensetzen und erst sie oder er findet dann – vielleicht – unsere Krankheitsursache.

So ist es auch im pädagogischen Feld. Eine ganzheitliche Erziehung und Bildung umfasst den Leib, die Seele und den Geist. Pestalozzi hat zu Beginn des 19. Jh. seinen pädagogischen Ansatz symbolisch in der Dreiheit von „Kopf, Herz und Hand“ veranschaulicht. Dieses Ganzheitliche ist durch Professionalisierung und Spezialisierung in einzelne Blickrichtungen und Aufgaben aufgeteilt worden.

Deutlich zu machen ist dies am größten pädagogischen Beruf: dem Lehrberuf. Dessen Aufgaben, Selbstverständnis und Professionalität hat sich in den letzten 50 Jahren stark gewandelt. Mein Lehrer in der Volksschule hat uns in fast allen Fächern unterrichtet, kannte uns und unsere Familien und nahm am Dorfleben teil. Sein Blick auf uns als Ganze Kinder war ihm selbstverständlich.

Durch die Einführung des Fachlehrprinzips, die Akademisierung und Professionalisierung hat sich das besonders in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts verändert. Seitdem sind Lehrkräfte in zwei Schulfächern fachwissenschaftlich qualifiziert. Pädagogik studieren Lehramtsstudierende im Begleitstudium mit unterschiedlichem Umfang je nach Schulstufe. Der Schwerpunkt ihres Arbeitsauftrages liegt in der Wissensvermittlung, der Qualifikation von Schüler*innen. In meiner Lehrtätigkeit an einem Gymnasium war dies jahrelang meine vorrangige Aufgabe. Auch im Grundschul-lehramt erhält dieser Auftrag zu Ungunsten anderer, wie Erziehung und Integration, mehr und mehr Bedeutung.

Im 21. Jh. hat sich das Verständnis des Lehrerberufs angesichts neuer Steuerungsinstrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Bildungsstandards, Vergleichsstudien, Lernstandserhebungen, Inspektionen etc.) weiter verändert. Die „Neue Steuerung“ nach dem Modell des New Public Management auf der Basis des Neoliberalis-

mus verändert den Arbeitsplatz von Lehrkräften weiterhin und damit auch sie selbst und ihr Verhältnis zu diesem. Unterschiedliche Wissenschaftler*innen, wie z.B. Terhardt (2011), sehen in dieser Entwicklung die Gefahr einer Deprofessionalisierung. Ist der Lehrberuf auf dem Weg zu einem marken- und marktgerechten Technikberuf? Da kommen mir wieder Bilder von Chaplin in den Blick. Betriebswirtschaftliches Kosten- und Effizienzdenken führt dazu, dass ein Teil der Lehrkräfte sich von dieser Entwicklung überfordert fühlt, unzufrieden ist und das Feld verlässt durch Krankheit und Frühpensionierung. Sie beobachten diese Entwicklungen sicherlich auch in Ihren Schulen. Sie kennen das.

Im pädagogischen Feld hat sich die Soziale Arbeit in den letzten 50 Jahren ebenso stark entwickelt, diversifiziert und professionalisiert. Sozialpädagogik und Sozialarbeit bilden die beiden Wurzelstränge (vgl. Schilling 1997), die in den 1990er Jahren zur Sozialen Arbeit zusammengeführt wurden. Auch die Soziale Arbeit erfuhr im Laufe der Zeit eine fortschreitende funktionale Ausdifferenzierung und Spezialisierung. Fast jedes soziale Problem hat heutzutage seine/ihre Soziale Arbeit: Flüchtlings- und Schulsozialarbeit, Klinische Sozialarbeit, Soziale Arbeit mit Drogenabhängigen oder Strafgefangenen, um nur einige Bereiche zu nennen. Mit Einsetzen des Bologna-Prozesses im 21. Jh. ist die Integration zugunsten spezialisierter Studiengänge insbesondere in der Kindheitspädagogik und spezialisierten MA-Studiengänge zurückgegangen.

Ich muss hierauf nicht näher eingehen, da Sie die Entwicklung Ihres Berufes und speziell das Handlungsfeld Schulsozialarbeit mit ihren vielen Begriffen und Spezialisierungen ja kennen. Nur ein Satz dazu: Becker-Lenz u.a. (2015) identifizieren auch in der Sozialen Arbeit Herausforderungen, Einschränkungen, ja, Bedrohungen für das professionelle Handeln durch den Einfluss neoliberaler Politik. Im Handlungsfeld Schulsozialarbeit sehe ich auch durch die Trägerschaft Schule ein Risiko für die fachliche Handlungsautonomie – ein wesentliches Kriterium für Professionalität (vgl. Busche-Baumann 2016).

Wir haben somit auf der einen Seite eine jahrzehntelange zunehmende Spezialisierung und Professionalisierung in den pädagogischen Berufen und auf der anderen Seite einen damit verbundenen, kleiner werdenden Zuständigkeitsbereich mit rückläufiger fachlicher Handlungsautonomie. Diese beiden Entwicklungen führen zu einer bipolaren Spannung im Arbeitsleben. Es ist nur allzu verständlich, ja auch notwendig, dass Angehörige der unterschiedlichen Berufe ihre mühsame erreichte Professionalität und ihr spezifisches Profil gegenseitig voneinander abgrenzen, um für ihre Profession einen Claim, ein eigenes Arbeits-



feld, abstecken zu können. Ebenso ist es erforderlich, mit anderen Professionen – eben multiprofessionell – zusammenzuarbeiten, weil jede Profession für sich genommen, hochgradig spezialisiert und – um eine andere Sichtweise zu gewinnen, andere Erklärungen zu hören oder Hilfskonzepte zur Kenntnis zu nehmen – auf andere angewiesen ist. Doch das ist häufig – neudeutsch gesprochen – eine Herausforderung.

Bei aller Spezialisierung und abgegrenzten Berufsbezeichnungen ist es z.B. an vielen Schulen offen, welche Aufgaben Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende, Erzieher*innen, Heilpädagog*innen, Sonderpädagog*innen, Schulpsycholog*innen, Ergotherapeut*innen, Logopäd*innen, pädagogische Mitarbeiter*innen, Schulbegleiter*innen, Integrationshelfer*innen und andere Fachkräfte im Bereich Inklusion innehaben. Damit ist auch – in einem ersten Zugriff und sicherlich nicht vollständig – das erweiterte und spezialisierte Spektrum des pädagogischen Fachpersonals benannt, das zunehmend an einer Schule vertreten ist. Die Angehörigen der verschiedenen Professionen und Berufe schauen dabei mit einem eigenen und besonderen Blick auf Kinder und Jugendliche, bzw. Schüler*innen.

Dieser besondere disziplinäre Blick, die verinnerlichte Haltung der Arbeitsteilung und das getrennte fachliche Handeln sollen seit dem neuen Jahrtausend zum Wohle von Kindern und Jugendlichen möglichst zusammengeführt werden. Die Ergebnisse der PISA-Studien seit 2000, der 12. Kinder- und Jugendbericht (2005), die darauffolgenden Analysen und eine Vielzahl von Fachpublikationen (z.B. Otto/Rauschenbach 2008) münden in der Vision: dem Abbau soziale Bildungsbarrieren durch Multiprofessionalität. In dem Verständnis, dass Bildung mehr als Schule ist, soll fortan an Schulen die formelle mit der nonformellen und informellen Bildung zu einer ganzheitlichen Bildung zusammengeführt werden. Multiprofessionelles Arbeiten soll den lebensweltlichen Hintergrund von Kindern und Jugendlichen aufnehmen und die Aufmerksamkeit auf den ganzen Prozess biographischer Entwicklung richten, um des ganzen Menschen willen. Ziel ist es, auf diese Weise die herkunftsbedingte Benachteiligung zu reduzieren. Ob diese Wirkung durch multiprofessionelles Handeln erzielt werden kann, ist noch nicht nachgewiesen.

In den Schriften Bourdieus ist durchgängig eine große Skepsis gegenüber einer Reduzierung der seit den 1960er Jahren bekannten, sozialschichtabhängigen, ungleichen Verteilung im Bildungssystem zu lesen. Für ihn deutet im „Gegenteil alles darauf hin, dass es [gemeint ist Schule, die Autorin] einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung ist, indem es der so-

zialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht [...]“ (Bourdieu 2018: 7). Folgerichtig spricht er dann auch von einer „Illusion“ (ebd. S. 186) der gleichen Bildungschancen. Die Frage, ob diese, in den 1960er Jahren entwickelten, Thesen im 21. Jh. verworfen oder zurückgerufen werden sollten, vermag ich an dieser Stelle nicht zu beantworten.

Die Überwindung bzw. Reduzierung der vielfach wissenschaftlich nachgewiesenen und sich hartnäckig haltenden Bildungsungleichheit nach der sozialen Herkunft und Bildungsarmut in der Bundesrepublik ist jedoch aus pädagogischen, humanistischen und nicht zuletzt aus politischen Gründen ein Auftrag für uns an jedem Tag.

Wenn multiprofessionelles Arbeiten hierfür ein Beitrag leisten kann, dann sollten wir uns zusammen auf den Weg machen. Doch Vorsicht: Wir betreten ein Magnetfeld. Schauen wir uns an, welche Kräfte sich hier entwickeln können, um deren Dynamik zu verstehen.

2. Was bedeutet multiprofessionelles Arbeiten im Magnetfeld Schulsozialarbeit?

Ein Element multiprofessionellen Arbeitens ist das unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei personenbezogenen Berufsgruppen an einem Ort mit einem Ziel. Im Fall der Schulsozialarbeit wäre es das Ziel der Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem.

Nun unternehme ich den Versuch, diesen ‚Ort‘ als ein ‚Feld‘ im Sinne von Kurt Lewin (2012) und Pierre Bourdieu (1998) zu erkunden. Mit seinen Überlegungen zur Feldtheorie konstruierte Lewin in den 30er Jahren des 20. Jh. einen psychodynamischen Ansatz, um menschliches Verhalten erklären zu können. Er sah Menschen als stark zielorientierte Wesen, die konstant mit Spannungen konfrontiert sind und ständig versuchen, diese abzubauen. Die Übertragung des Feldbegriffs aus der Physik – Newtons Mechanik, Einsteins Relativitätstheorie – auf die Geistes- und Sozialwissenschaften wurde von Ernst Cassirer in den 20er Jahren des 19. Jh. initiiert, von Lewin zu einer Feldtheorie entwickelt, die Bourdieu weiterentwickelte (vgl. Müller 2016: 72). Ich kann diese Theorien hier nicht in ihrer Komplexität erläutern. Mit einem ersten Blick auf die Grundstruktur des Feldes nach Bourdieu kann es aber gelingen, Anregungen zu geben, das Feld multiprofessionelles Arbeiten in der Schulsozialarbeit aus dieser Perspektive zu betrachten und in seiner Dynamik zu verstehen.

Ein Feld beschreibt meist eine Energieverteilung, die erst dann wirksam wird, wenn etwas ‚mit ihr geschieht‘. Erst das Eintreten eines Körpers in das Gravitationsfeld, wie zum Beispiel das Einbringen einer Kompassnadel in ein Magnetfeld, lassen den Charakter und die Wirkung des Feldes deutlich werden.

Auf unser Thema bezogen heißt das: Sie als Schulsozialarbeiter*in treten in das Magnetfeld, z.B. an der Charlie-Chaplin-Grundschule ein, mit dem Auftrag, Chancengleichheit herzustellen und dabei multiprofessionell zu arbeiten. Sie stehen dann in einem Spannungsfeld, das von den Polen positiv und negativ konfiguriert wird. Nicht alle sind möglicherweise davon überzeugt oder darüber informiert, dass multiprofessionelles Arbeiten hierfür ein geeigneter Ansatz ist. Die Beobachtung von Zug- und Druckkräften im Feld können menschliches Verhalten besser erkennen lassen. Schauen wir uns das genauer an.

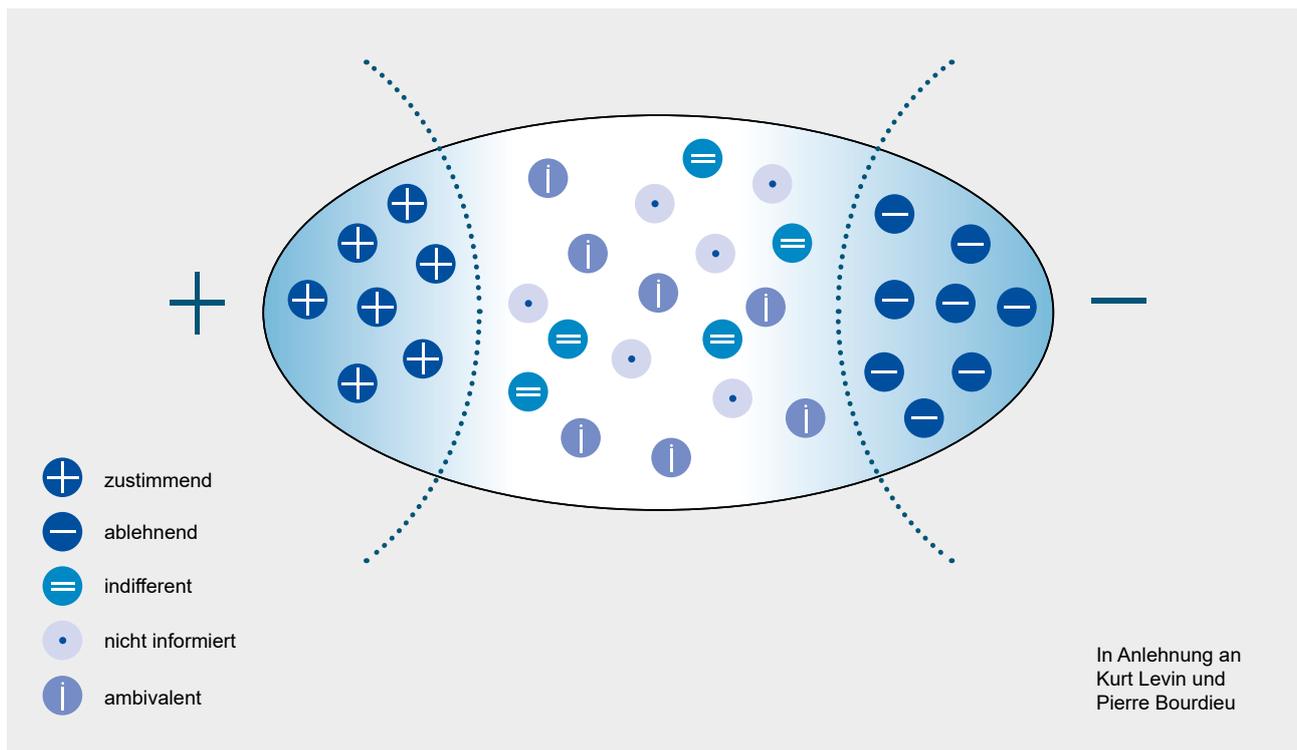
Felder sind nach Bourdieu autonome Gebilde, in denen jeweils eigene Regeln und Regelmäßigkeiten gelten. Dies begründet Bourdieu mit der Geschichte des Feldes, womit er in Anlehnung an die Formulierung von Sigmund Freud das „kulturell Unbewusste“ in den Blick nimmt (vgl. Müller 2016: 73) und in die Reflektion holen will.

Um dieses besondere Feld z.B. an der Charlie-Chaplin-Grundschule zu verstehen, ist es also in einem ersten Schritt wichtig, die Positionen der sich im Feld befindlichen Individuen zu beobachten, zu lokalisieren und die eigene Position zu reflektieren.

Wir haben es hier mit einem Feld zu tun, in dem es folgende Positionierungen zur Aufgabe bzw. zur Aufforderung, multiprofessionell mit der Schulsozialarbeit zu arbeiten, gibt: zustimmend, ablehnend, indifferent, nicht informiert, ambivalent. Weitere Positionen sind denkbar, ja wahrscheinlich, wie informiert, aber nicht interessiert usw. Die Realität ist komplexer, als hier vereinfacht abgebildet werden kann.¹ Diese Aufzählung soll beispielhaft zeigen, dass diverse Positionen mit unterschiedlicher Intensität existieren.

Doch wie kommt es zu den unterschiedlichen Positionierungen im Feld? Bourdieu erklärt diese mit seinen Ausführungen zu Kapitalsorten und Habitus. „Analytisch gesprochen wäre ein Feld als ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen zu definieren. Diese Positionen sind in ihrer Existenz und auch in den Determinierungen, denen die auf ihnen befindlichen Akteure oder Institutionen unterliegen, objektiv definiert und

Magnetfeld multiprofessionelles Handeln in der Schulsozialarbeit an der Charlie-Chaplin-Schule





zwar durch ihre aktuelle und potentielle Situation (situs) in der Struktur der Distribution der verschiedenen Arten von Macht (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen (herrschend, abhängig, homolog usw.).“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 127). Anders ausgedrückt definiert Bourdieu das soziale Feld als eine Konfiguration von Relationen zwischen Positionen von Individuen. Die Positionen sind durch die Verteilung der verschiedenen Arten von Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales, symbolisches) bestimmt.²

Müller (2016) hat dies kompliziert klingende Zitat allgemein erläutert. Daran orientiere ich mich und übertrage es in neun Punkten auf unser Feld.

1. Nach Bourdieu ist die soziale Welt relational strukturiert. Deshalb interessieren in erster Linie die Positionen in unserem Feld und deren Relationen zueinander. Zu fragen wäre: Wer verfügt über welche Art von Kapital, in welchem Umfang und in welcher Kombination? Über Interaktion und Kommunikation und soziale Beziehungen wird dies intersubjektiv erfahr- und sichtbar und erschließt dadurch die dahinterliegenden Positionen zu multiprofessionellem Arbeiten und deren Relationen.

2. Damit kann die Konfiguration von Positionen und Relationen in unserem Feld strukturell gefasst werden. Dies beugt auch der Gefahr vor, die jeweiligen Positionen im Feld zu sehr auf sich persönlich zu beziehen. Hin und wieder berichten mir sozialpädagogische Fachkräfte in der Schulsozialarbeit enttäuscht über die aus ihrer Sicht zu geringe Bereitschaft von Lehrkräften zur Zusammenarbeit. In den Schilderungen schimmert dann auch ein Anschein des eigenen Versagens durch. Eine strukturalistische Betrachtungsweise des Feldes kann einer vorschnellen, sub-

jektiven Schlussfolgerung vorbeugen und kommt möglicherweise zu anderen Erkenntnissen.

3. Das Feld ‚Multiprofessionelles Arbeiten in der Schulsozialarbeit‘ grenzt sich von anderen Feldern in der Schule ab, da es hier um eine spezielle Sache geht. Im Feld ‚Gendersensibles Arbeiten‘ wird z.B. nach einer anderen Logik gekämpft und gestritten. Jedes Feld hat eigene Regeln und Regelmäßigkeiten. Diese gilt es zu erkennen.

4. Diese eigenen Regeln, also der Ausdruck von ‚Auto-Nomie‘, sind jedoch auch relativ. Kein Feld – auch das Feld multiprofessionelles Arbeiten nicht – operiert vollkommen losgelöst von anderen Feldern. Fachliche Handlungsautonomie muss stets in Bezug zu Abhängigkeit gedacht werden. Wenn externe Anstöße – wie die, weiter oben genannten, neuen rechtlichen Grundlagen – zu einer Veränderung im Handeln führen sollen, so hat dies im hierarchischen System Schule Auswirkungen auf die sich selbst gegebenen und ungeschriebenen Regeln im Feld ‚Zusammenarbeit‘. Welche Auswirkungen das sind, variiert von Schule zu Schule.

5. Dies hängt auch mit der jeweiligen Konfiguration durch den aktuellen Kräftestand in einem Feld zusammen. Der Kräftestand bemisst sich an der Kapitalausstattung im Zusammenspiel mit den geltenden Regeln im Feld und an den Strategien und Praktiken der Feldteilnehmer*innen. Alle Teilnehmenden verfügen, wie im Spiel, über Karten und ‚Trümpfe‘, d.h. über eine bestimmte Menge an den jeweiligen Arten von Kapital, deren Wert je nach Feld variiert. Welche Karten und Trümpfe sind in Ihrem Magnetfeld Multiprofessionalität verteilt? Welche besitzen Sie – über welche verfügen Sie nicht?

6. Die innere Dynamik des Feldes folgt meist einer chiasmatischen Struktur mit zwei entgegengesetzten Polen und einer entsprechenden Akteurs- und Kapitalstruktur. In unserem Feld sind das die Pole ‚Befürworter*innen multiprofessionellen Arbeitens‘ versus ‚Ablehner*innen multiprofessionellen Arbeitens‘.

7. Felder sind in der Sprache von Bourdieu Magnetfelder, Kräftefelder, Spielfelder, in denen sich Energie, Zeit, Stärke, Macht, Kapital, Aufmerksamkeit und Einsatz konzentrieren. Zentrale Interessen stehen hier auf dem Spiel. Welche sind dies im Feld multiprofessionelles Arbeiten in der Schulsozialarbeit?

8. In einem Feld herrscht nach Bourdieu stets Kampf. Kampf um Anerkennung, um Ressourcen, um Macht, um die Durchsetzung eigener Sichtweisen und Interessen. Die Akteur*innen konkurrieren um bessere Positionen gegeneinander. Im pädagogischen und insbesondere im sozialpädagogischen Bereich werden die Themen Macht und Kampf eher – wenn es geht – umgangen. Staub-Bernasconi's Verdienst ist es, die Kategorie Macht in die Professionstheorie Soziale Arbeit einbezogen zu haben. Die Feldtheorie bietet die Möglichkeit, hieran anzuknüpfen und Machtverhältnisse zwischen Vertreter*innen unterschiedlicher Berufe an Schulen als Normalität zu verstehen und sachlich zu analysieren. Es gilt z.B. zu erkennen, auf welche Strategien Feldteilnehmer*innen zurückgreifen, um ihre Interessen verfolgen zu können. Arbeiten sie darauf hin, die Spielregeln – die Wechselkurse zwischen den Kapitalarten – zu verändern? Welche Kapitalart steht im Feld Multiprofessionelles Arbeiten in der Schulsozialarbeit hoch im Kurs? Das soziale Kapital: die Beziehungen? Geht es darum, bestimmte Kapitalsorten zu entwerten, die auf der Macht der Konkurrenz beruhen, damit die Kapitalart, die man selbst besitzt – z.B. der eigene Bildungsabschluss – aufgewertet wird? Werden Monopole aufgebaut (z.B. mit der Strategie, Teilnehmer*innen aus dem Feld ausschließen mit Äußerungen wie z.B.: Frau Freitag ist keine richtige Pädagogin.)?

9. Besonders inspirierend und in der Praxis hilfreich habe ich Bourdieus Definition des Feldes als Spielfeld erfahren. Die Vorstellung von einem Spiel und Spieler*innen bringt Leichtigkeit in das Arbeitsleben. Einsatz, Strategie, Motivation wollen bedacht sein, werden aber unbeschwerter. Ähnlich wie jedes Spiel ein Einverständnis aller Teilnehmenden bezüglich des Sinns des Spiels voraussetzt – z.B. eine Fußballmannschaft, die sich einig ist, dass sie Tore schießen will – so kann ein Feld erst durch einen gemeinsamen Glauben an die Sinnhaftigkeit dessen, was dort gespielt wird, entstehen, einer Überzeugung,

dass das, was auf dem Spiel steht wichtig und erstrebenswert ist. Keine*r kann auf Dauer mitspielen, dem/der es am rechten Glauben an das Spiel ‚Multiprofessionelles Arbeiten‘ fehlt. Gibt es ein (Ein)-Verständnis in Ihrem Magnetfeld über die Sinnhaftigkeit von multiprofessionellem Arbeiten? Wollen alle mitspielen? Wie ist es mit Ihnen selbst?

Die innere (hier: multiprofessionelle) Ausgestaltung des Feldes (hier: Schulsozialarbeit), die Strategien, die bestimmte Akteure in einem bestimmten Feld wählen, hängen nach Bourdieu nicht allein vom Umfang und der Struktur seines Kapitals ab, sondern auch vom Habitus der einzelnen Teilnehmer*innen.

Der Begriff Habitus hat in der philosophischen und soziologischen Tradition vielschichtige Bedeutungen wie Anlage, Haltung, Erscheinungsbild, Gewohnheit, Lebensweise. Bourdieu bezeichnet Habitus als den Niederschlag früherer Erfahrungen des Individuums. Er besteht aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die ein System von Dispositionen bilden, die das individuelle und kollektive Handeln strukturieren (vgl. Schwingel 1998: 54).³

Der Habitus bestimmt demnach meinen Blick auf mich selbst, auf Andere und auf die Welt. Ich suche passende Orte, Ereignisse, Menschen, Informationen, um meinen Habitus immer wieder zu bestärken und damit zu verstärken. Bourdieu schreibt dem Habitus eine Trägheit zu, eine Tendenz auch von sozialen Gruppen, in ihrem Sosein zu verharren. In seinem, in den 60er Jahren des 20. Jh. geschriebenen, Aufsatz „Das System der Funktionen des Bildungssystems“ spürt er den in französischen Schulen vermittelten Bildungshabitus nach. Da für die multiprofessionelle Arbeit in der Schulsozialarbeit ein Nachdenken hierüber notwendig ist, gestatten Sie mir, an dieser Stelle ein längeres Zitat von Bourdieu:

„Seiner besonderen Funktion verdankt das Schulsystem eine spezifische Tendenz zur Autonomie und damit auch ein besonders ausgeprägtes Beharrungsvermögen. Genau wie die Kirche hat die Schule die spezifische Aufgabe, die Bewahrung und Vermittlung eines aus der Vergangenheit ererbten Kulturcorpus zu organisieren und darüber hinaus die Individuen durch eine anhaltende >Indoktrination< dauerhaft zu prägen. Dazu vermittelt sie einen Bildungshabitus, das heißt Schemata des Denkens, Bewertens, Wahrnehmens und Handelns (die all jenen Menschen gemeinsam sind, die dieselbe Erziehung durchlaufen haben, und die daher dazu geeignet sind, deren intellektuelle und moralische Integration zu gewährleisten). Wenn die Schule, wie Durkheim bereits anmerkte, zuweilen konservativer als die Kirche erscheint, dann deshalb, weil es ihr ge-

lingt, sich institutionelle Ressourcen zu sichern, über die die Kirche nur in jenen Gesellschaften und zu jenen Zeiten eine umfassende Verfügungsgewalt besaß, in denen sie das Unterrichtsmonopol innehatte, das heißt, als das religiöse und schulische System in ihrer Wirkungsmacht zusammenfiel. In den meisten Gesellschaften besitzt die Institution Schule heute als einzige – durch eine über den gesamten Bildungsweg anhaltende Wirkung – die vollständige Verfügungsgewalt über die Auswahl und Ausbildung all jener, denen sie die Aufgabe ihrer Bestandssicherung anvertraut.“ (Bourdieu 2018: 344)

Fast 50 Jahre liegen zwischen dieser Aussage und den Bildungsreformen der 70er Jahre des 20. Jh. und der 00er Jahre des 21. Jahrhunderts. Bis heute sind diese nicht abgeschlossen. Ein Beharrungsvermögen, eine konservative Tendenz, eine Bestandssicherung ist dabei durchgängig wahrnehmbar, trotz aller Ausnahmen. Dies hängt nicht nur mit den einzelnen, in Schule arbeitenden Individuen – zu meist Lehrkräften - zusammen, sondern liegt in der Dialektik zwischen ihrem (Bildungs-)Habitus und dem jeweiligen Feld begründet. Habitus und Feld müssen stets zusammengedacht werden. Bezogen auf das ‚Magnetfeld des multiprofessionellen Arbeitens in der Schulsozialarbeit‘ eröffnet diese Denkweise ein besseres Verständnis der anderen und der eigenen Positionen. Dabei ist weiter davon auszugehen, dass der Habitus träge ist. In der Werbung gab es vor Jahren den Slogan „Ich will so bleiben wie ich bin!“ Das trifft, populär ausgedrückt, Bourdieus wissenschaftliche Erkenntnis. Es ist nicht ungewöhnlich, dass alltäglich der Habitus mit den Strukturen sozialer Felder abgestimmt wird, weil der Habitus dazu neigt, sich vor Krisen und kritischer Befragung zu schützen, indem er sich ein Milieu schafft, an das er soweit wie möglich vorangepasst ist (vgl. Bourdieu 1987: 114).

Zusammengenommen kann hieraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Kapitalsorten plus Habitus die Praxis im Feld multiprofessionellen Handelns in der Schulsozialarbeit vorrangig reproduzieren.

Doch ist eine Weiterentwicklung, eine Veränderung möglich? Wie kommt das Papier – die weiter oben erwähnten Gesetze, Erlasse, Professionstheorien – in die Praxis? Bourdieu konstatiert, Leibniz zitierend, dass wir „in Dreiviertel unserer Handlungen Automaten sind“ (Bourdieu 1982: 740). Für eine sich selbst als reflexiv verstehende Profession Soziale Arbeit muss das ein Impuls, ja ein Auftrag zum Nach-, Vor- und Weiterdenken in Richtung Multiprofessionalität sein.

Lassen Sie uns den im Habitus auch angelegten Raum für Innovationen ausschöpfen und ausweiten. Dazu ist es notwendig, bezogen auf unser Thema, dass sich alle im Feld befindlichen sozialpädagogischen Fachkräfte ihren Habitus zumindest teilweise bewusstwerden lassen. Damit lassen sich Schritte zur Weiterentwicklung von Multiprofessionalität in der Schulsozialarbeit anstoßen. Aus meinen langjährigen wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnissen resultierend, erläutere ich im Folgenden zentrale Reflexionserfordernisse für multiprofessionelles Arbeiten im Magnetfeld Schulsozialarbeit. Ich lade Sie ein, diese Gedanken mitzugehen und würde mich über eine Rückmeldung Ihrer Lese Früchte freuen.

3. Was müssten wir tun, um in der Schulsozialarbeit multiprofessionell zu sein?

Selbsterkenntnis

Auch wenn die Strukturen und die ökonomischen Ressourcen am Arbeitsplatz nicht optimal sind, besteht eine Möglichkeit, mit der gemeinsamen Arbeit in menschlicher Vielfalt zu beginnen. Bei mir selbst. Ich mit mir. Bei uns selbst als plurale Wesen. Wir haben uns selbst stets dabei. Wir sind Teil des Magnetfeldes. Durch Denken, durch Reflektion unserer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster besteht die Chance, Bereiche unseres Habitus bewusstwerden zu lassen; nicht überwiegend automatisch nach erworbenen Mustern zu handeln, sondern Möglichkeiten der eigenen Entwicklung auszuschöpfen. Durch Denken unser Sein verändern und unsere (Arbeits-)Welt zu einem schöneren Ort machen.

Bei sich selbst beginnen – das ist der wichtigste Denkschritt. „Erkenne – oder vielleicht besser – kenne dich selbst“ so hat Hannah Arendt die berühmte Formulierung des apollinischen Orakels zu Delphi übersetzt (Arendt 2016: 54). Für die politische Philosophin ist „Das Mit-sich-selbst-Sprechen [...] nicht bereits Denken, aber es ist die politische Seite alles Denkens: dass sich selbst im Denken Pluralität bekundet“ (Arendt 2003: 484). Der dahinterliegende Gedanke ist so einfach wie überzeugend: Wir Menschen sind vielfältig in unseren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern. Die Tatsache, dass ich mit-mir-selbst-Sprechen kann, zeigt, dass ich mindestens zwei bin. Ich mit mir Zwei in Einem.

Für die Reflektion des Selbst ist es notwendig, diese Pluralität zu erkennen; Stärken, Sonnen-, aber auch Schwächen und Schattenseiten anzunehmen; nicht mit mir selbst in Widerspruch leben und um die Begrenztheit der eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsfähigkeit wissen. Nur wenn ich mit mir selbst zurechtkomme, bin ich auch geeignet für das Leben und Arbeiten mit Anderen für das multiprofessionelle Arbeiten. Nur wenn ich meine eigene Pluralität anerkenne, kann ich die Vielfalt von anderen Menschen tolerieren und mir die Vielfalt der Menschen und der Welt erschließen und anerkennen.

Die Erkenntnis über die innere Vielstimmigkeit des Menschen hat Schulz von Thun (Pörksen/Schulz v. Thun 2015) aufgegriffen und in der Metapher „Inneres Team“ ausgedrückt. Die inneren Teammitglieder können sich – ähnlich wie die Mitglieder im Magnetfeld – polar gegenüberstehen: Die Eifrige versus der Gelassenen, die Gesundheitsbewusste versus der Genuss-süchtigen. Zwischen diesen Polen ergeben sich Wertekonflikte. Wie gehe ich hier mit meinem eigenen Selbst um? Schicke ich ein Teammitglied in die Verbannung, mauere ich es ins innere Gefängnis ein? Das rächt sich meistens im Laufe des Lebens. Und so auch in der Arbeitswelt.

Die Metapher vom inneren Team drückt auch eine Parallelität zwischen dem Seelenleben und dem Arbeitsleben aus, weil in beiden Welten gilt: Wer sich übergangen fühlt, wird sich rächen, wird eine Entscheidung blockieren, ausbremsen, zumindest nicht wirklich mittragen und nach Kräften für schlechte Laune sorgen. Das-Sprechen-mit-sich-Selbst und Anderen, die Aussprache, die Würdigung aller Stimmen, führt das innere und äußere Team zu einem gedeihlichen Betriebsklima (vgl. ebd. S. 87).

Die Vorstellung von der Pluralität des Menschen (Sokrates, Arendt) und die Metapher vom „Inneren Team“ (Schulz von Thun) eröffnet uns große Chancen für den Umgang mit uns selbst und Anderen.

Die Philosophie, die Selbsterkenntnis als höchstes Ziel philosophischen Fragens und Forschens ansieht, bietet vielfache Anregungen für Fragen an sich selbst, wird aber in den Studiengängen Soziale Arbeit kaum gelehrt. Deshalb habe ich hier einige Anregungen gegeben. Zusammen mit den Reflexionstheorien und -methoden für die Praxis der Sozialen Arbeit (vgl. z. B. Ebert/Klüger 2018) kann so die Selbsterkenntnis und die Reflexion des Habitus angeregt werden.

Denken kann nur jede*r selbst. Die Chance zu nachdenklicher Einsamkeit wird im 3. Jahrtausend geringer, muss hart errungen werden. Alleinsein ist in unserem Zeitalter kaum positiv konnotiert. Ein Minimum des Mit-sich-selbst-Alleinseins bedarf einer Standfestigkeit, einer Abwehr

gegenüber den Verlockungen der Medien-, Freizeit- und Konsumwelt und des ausfransenden Arbeitslebens. Ein Mit-sich-selbst-Alleinsein ist notwendig für ein tiefgehendes Selbstgespräch, für eine Zwiesprache mit mir. In dem Nach- und Weiterdenken hierüber mit Anderen liegt die Aussicht auf gedankenvollen Erkenntnisgewinn. Das Denken zu zweit – mit Anderen –, die Fähigkeit, die Dinge vom Standpunkt des Anderen aus zu sehen, eröffnet Fremd-erkenntnis.

Fremderkenntnis

Denken, Reflexion mit dem Ziel der Erkenntnis beginnt gemäß dem dialogischen Credo von Nietzsche, zu zweit: die Wahrheit beginnt zu zweit. Das erfordert die Begegnung mit den Anderen. Das erfordert für multiprofessionelles Arbeiten, dass der professionelle Habitus bestenfalls gemeinsam mit Angehörigen der eigenen und von anderen Professionen reflektiert wird. „Die Austreibung des Anderen“ ist jedoch nach dem Philosophen Han (2016) ein Merkmal unseres Anthropozäns. „Die Zeit, in der es den Anderen gab, ist vorbei. [...] Die Negativität des Anderen weicht heute der Positivität des Gleichen“ (ebd.: 7). Das Gleiche ist nicht so anstrengend, einfacher. Beispiele: Gleichgesinnte Friends und Follower zu akkumulieren, ohne je einem Anderen begegnet zu sein, glättet das Leben. Oder bezogen auf unser Thema: Fachtage und Konferenzen zur Schulsozialarbeit (2014, 2016 HAWK in Hildesheim, 2018 HS in Wolfenbüttel) finden unter Gleichen statt: Schulsozialarbeiter*innen sind unter sich. Und umgekehrt: auf der Tagung „Integration durch Bildung“, (Friedrich-Ebert-Stiftung, Hannover 2018) waren Lehrkräfte unter sich. Obwohl zu allen Veranstaltungen multiprofessionell eingeladen wurde. Wird schon die Begegnung gemieden und eine Auseinandersetzung so verhindert? Oder um mit Han zu sprechen: „Jede Form von Verletzung durch Andere wird gemieden“ (Han 2016: 34). Auf Nachfragen hierzu antworten mir dann hin und wieder Schulsozialarbeitende „wir müssen das erst mal unter uns klären“. Lehrkräften geht es wahrscheinlich ähnlich. Dem Gleichen fehlt jedoch der dialektische Gegenpart, die dialektische Spannung. Es entwickelt sich ein gleichgültiges Nebeneinander, eine formlose Masse.

Ohne Interesse an der oder dem Anderen ist multiprofessionelles Handeln nicht möglich. Dazu ist es wichtig anzuerkennen, dass wir zwar alle dasselbe sind, nämlich Menschen, aber dies auf die merkwürdige Art und Weise, dass keiner dieser Menschen je einem anderem gleicht. Multiprofessionell handeln heißt, von der Annahme auszugehen, „dass sich die Welt jedem Menschen verschieden

eröffnet, je nach seiner Stellung in ihr und dass die Gleichheit der Welt, ihre Gemeinsamkeit, ihre Objektivität sich daraus ergibt, dass sich ein und dieselbe Welt jedem anders eröffnet und dass, trotz aller Unterschiede zwischen den Menschen und ihren Stellungen in der Welt, du und ich beide Menschen sind“ (Arendt 2016: 48). Wichtig ist, Andere nicht so machen zu wollen, wie man selber ist. Bei manchen älteren Ehepaaren ist diese Tendenz auch äußerlich zu beobachten: beide tragen einen grauen Kurzhaarschnitt, beige Jacken und ihre Gesichter spiegeln das gleiche Geschlecht. Diese Resonanz kann auch Zeichen der positiven Identifikation sein. Wenn wir uns den Sinn für die Individualität des Anderen offenhalten, dann bleibt Zusammenarbeit eine fortdauernd inspirierende Erfahrung von Differenz zum beiderseitigen Wohl. Jeder hat das Monopol auf seine Sicht der Welt. Die Fähigkeit, die Dinge vom Standpunkt des Anderen aus zu sehen, ist die professionelle Basis par excellence für multiprofessionelles Arbeiten.

Wenn dazu noch die Fähigkeit kommt, die verschiedensten Arten von Wirklichkeiten zwischen den Kolleg*innen mit ihren unterschiedlichen Verständnissen kommunikativ zu vermitteln, so wird der ganze Mensch erkennbar, ja die Gemeinsamkeit der Welt, bzw. des Feldes.

Multiprofessionelle Kooperation in der Schulsozialarbeit ist notwendig – auch als Korrektiv: Weil wir als endliche Erkenntniswesen fundamental fehlbar sind, bleiben wir in unserem Handeln und Urteilen auf das Regulativ anderer Menschen angewiesen. Eine so verstandene Skepsis gegenüber unseren eigenen Urteilen wird zur Basis für eine reflexive Profession, einer dialogischen Offenheit, nicht unseres wechselseitigen Misstrauens, nicht der monologischen Spaltung. Sie ist eine Weise, unsere geistige Gesundheit zu pflegen, anstatt trotzig auf eigenen Ideen zu beharren. Es ist diese Haltung der Offenheit, des Vertrauens, die wir heute am dringendsten brauchen. Düngen wir unser Magnetfeld Multiprofessionalität in der Schulsozialarbeit immer wieder damit, so kommen Positionen in Bewegung und wir bewegen uns aufeinander zu.

Beim Multiprofessionellen Handeln geht es ums Ganze!

Nicht eine tayloristische Arbeitsteilung mit viel Nebeneinander oder Nacheinander, nicht um lästige Aufgaben abzugeben oder Um-des-Zeitgeistes-willen, sondern um des ganzen Menschen Wohlergehen ist multiprofessionelle Arbeit notwendig und auf der Basis eines reflexiven Habitus auch möglich. Multiprofessionelle Arbeit ist nicht der beste Weg, sondern der einzige.

- 1 Beispiele für differenzierte Feldpositionen sind bei Lewin 2012 (S. 163 ff) einzusehen
- 2 Kurzgefasst (mit der Gefahr, zu stark zu vereinfachen) bedeutet 1) Ökonomisches Kapital: direkt in Geld konvertierbar, Eigentum, Einkünfte, 2) Kulturelles Kapital: a) inkorporierter Zustand (Aneignung und Akkumulation an die jeweilige Person gebunden), b) verobjektivierte Kultur (materielle Aneignung von kulturellen Gütern wie Bilder, Instrumente), c) institutionalisierte Form (Bildungsabschlüsse, Bildungstitel), 3) Soziales Kapital: Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen über Beziehungen, gegenseitigen Kennens und Anerkennens. Braun/Wetzl 2006 haben die Kapitaltheorie auf die Schule und die Schulsozialarbeit bezogen. Dort finden sich ausführlichere Erklärungen (S. 21ff).
- 3 Das Habituskonzept durchzieht alle ethnologischen und soziologischen Untersuchungen Bourdieus. Er entwickelte es im Laufe seiner wissenschaftlichen Arbeit stets weiter. Hier ist nicht der Raum, die Theorie ausführlicher vorzustellen. Deshalb der Verweis auf einige ausgewählte Titel aus der umfassend vorliegenden Fachliteratur (vgl. Bourdieu 2018, Schwingel 1998, Müller 2016).

Literatur

Arendt, Hannah (2016): Sokrates. Apologie der Pluralität, Matthes & Seitz, Berlin.

Arendt, Hanna (2003): Denktagebuch 1950 bis 1973, Erster Band, hrsg. Von Ursula Ludz und Ingeborg Nordmann, Piper, München Zürich.

Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.)(2015): Bedrohte Professionalität – Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit, Springer VS, 26. Aufl., Wiesbaden.

Bourdieu, Pierre (2018): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes, Konstanz: UVK.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M.

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule, Ernst Reinhardt Verlag München Basel.

Busche-Baumann, Maria/Becker, Matthias/Rainer, Heike/Oelker, Stefanie (2014): Einblick – Schulsozialarbeit in Niedersachsen, Hrsg: HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst, Hildesheim, https://www.ess-hameln.de/_media/files/213-einblick-in-die-schulsozialarbeit-nds.pdf (10.12.2018).

Busche-Baumann, Maria/Becker, Matthias/Rainer, Heike (2015): Einblick – Schulsozialarbeit in Niedersachsen, Dokumentation Fachtag November 2014, hrsg. von HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst, Hildesheim, http://elearn.hawk-hhg.de/projekte/160/media/Dokumentation_Fachtag_25.11.14.pdf (10.12.2018)

Busche-Baumann, Maria/Rainer, Heike (2017): Konzepte Fo(e)rderern Bildung, Dokumentation Fachtag Schulsozialarbeit in Niedersachsen, in: Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch, Nr. 5, ISSN 2510-1722, Hildesheim, https://www.hawk-de/sozialarbeitundgesundheit/media/S_17_02_02_BROS_ES_WEB.pdf, <http://elearn.hawk-hhg.de/projekte/160/media/Ergebnisse%20Fachtag%20Schulsozialarbeit%20-%20Konzepte%20f%C3%B6rderern%20und%20fordern.pdf>

Han, Byung-Chul (2016): Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Pörksen, Bernhard/Schulz von Thun, Friedemann (2015): Kommunikation als Lebenskunst – Philosophie und Praxis des Miteinanderredens. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, eBook-Ausgabe ISBN 978-3-8497-8011-1.

Terhardt, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202–224.

Ebert, Jürgen/Klüger, Sigrun (2018): Im Mittelpunkt der Mensch – Reflexionstheorien und -methoden für die Praxis der Sozialen Arbeit, Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 3. Aufl.

Kaku, Michio (2017): Die Physik des Bewusstseins – über die Zukunft des Geistes, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 2. Aufl.

Lewin, Kurt (2012): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Verlag Hans Huber, Bern. Die amerikanische Originalausgabe erschien 1951 unter dem Titel „Field Theory in Social Science bei Harper & Brothers New York BIBLIOGRAPHY \N 1031.

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 03.03.1998, zum 27.06.2018 aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe <http://www.schule.de/theme/sr2100.htm>.

RdErl. d. MK v. 01.8.2014: Die Arbeit in der Ganztagschule, Fassung vom 26.04.2017, - 34-81005 - VORIS 22410 -, <http://www.schule.de/22410/34-81005.htm>.

RdErl. d. MK v. 01.08.2017: Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung, - 25.6 - 84030 - VORIS 22410 -, <http://www.schule.de/22410/25-6-84030.htm>.

Schilling, Johannes (1997): Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Luchterhand, Neuwied.

Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jahrgang 2011, 57. Beiheft. S. 184–197.

Weiwei, Ai (2018): Kunst und Mensch. Ai Weiwei im Gespräch mit Yang Lian. In: Lettre International, 121, Lettre international Verlags GmbH, Berlin, S. 47–50.



»Die Perspektiven der verschiedenen Fachkräfte in der Schule auf ihre Zusammenarbeit und Kooperation sind geprägt durch die unterschiedliche strukturelle Einbettung in der Schule.«

Prof. Dr. phil. Christine Baur

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

– Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fakultät Soziale Arbeit

Schulischer Alltag zwischen Kooperation und Konflikt

Ergebnisse des Forschungsprojekts

1. Thema und Forschungsfragen

Die soziale Spaltung der Stadt ist eine Folge ansteigender ökonomischer, sozialer und räumlicher Ungleichheiten (Helbig/Jähnen 2018). Segregation zeigt sich als sozialer Prozess, bei dem sich Räume entlang sozialstruktureller Merkmale (Einkommen, Bildungsniveau), demographischer Merkmale (Geschlecht, Alter, Stellung im Lebenszyklus, Nationalität, Haushaltstypus) oder kultureller Merkmale (Religion oder Ethnizität) entmischen (Farwick 2012: 381). Die damit verbundene wachsende soziale und kulturelle Vielfalt zeigt sich auch innerhalb gesellschaftlicher Institutionen, insbesondere der Schulen. Dabei entstehende Konflikte sind insbesondere an Schulen, an denen sich soziale und ethnische Segregationsprozesse überlappen, zu beobachten (Baur 2013). Sie sind von Armut geprägt und beschulen zudem einen hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit einem unterdurchschnittlichen Bildungserfolg. Diese Situation stellt die Ausgangslage für schulische Fachkräfte dar, die sich mit den städtischen Differenzierungsprozessen und deren Abbildung in Schulen auseinandersetzen und einen professionellen Umgang finden müssen.

Die Vielfalt an Fachkräften in Schulen, seien es Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen und weitere päd. Fachkräfte, hat in den letzten Jahren mit dem Ausbau der Ganztagschulen und der allgemeinen Öffnung der Schule zugenommen. In der empirischen Forschung wird diese Vielfalt vor allem im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung an Ganztagschulen untersucht. Unbestritten ist, dass die Qualität der Kooperation der verschiedenen Fachkräfte, sei es innerhalb der eigenen Berufsgruppe oder professionsübergreifend bis hin zu Kooperationen mit Fachkräften außerhalb der eigenen Institution, eine Wirkung auf die Qualitätsentwicklung von Schulen hat. So lassen sich eine Reihe von Faktoren als Gelingensbedingungen von Kooperationen anführen. Dazu gehört zunächst die Klärung der Finanzierung und des Personal- bzw. des Fachkräfteeinsatzes. Schulleitungen, die zunehmend Autonomie durch eigene Budgets und Entscheidungskompetenz erlangen, sind in der Lage und in der Pflicht, eine bedarfsorientierte Auswahl der Kooperations-

partner*innen auf verschiedenen Ebenen zu treffen. Das schließt z.B. aus, dass Schulleiter*innen der Versuchung erliegen, die zahlreichen, im Sekretariat abgegebenen Angebote von Vereinen, Jugendhilfeträgern, Initiativen und Gesellschaften wahllos in den Schulalltag zu integrieren.

Sind die geeigneten Partner*innen gefunden, so stehen Vereinbarungen zur Verbindlichkeit der Absprachen und den Strukturen für den Austausch gegenseitiger Erwartungen z.B. in Form regelmäßiger, gut moderierter Arbeitstreffen an. Schließlich sollten Qualitätskriterien sowohl für die zu leistende Arbeit, als auch die Kooperation aufgestellt und eine Evaluation angestrebt werden. Vor allem in der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen zeigt sich eine Steuerung über Netzwerke als geeignet (Coelen 2014: 42–43; Speck 2012). Die angeführten Gelingensbedingungen lassen schlussfolgern, dass Schulleitungen und Steuerungsgremien für diesen Prozess eine hohe Verantwortung haben.

Als Desiderat zeigen sich bei der Erforschung multiprofessioneller Kooperationen mangelnde Befunde zur Auswirkung der Vielfalt von Anstellungs- und Beschäftigungsverhältnissen auf die Kooperationsverhältnisse. Im Folgenden werden zunächst die Forschungsfragen und das Design des Forschungsprojektes „Diversität im schulischen Alltag – zwischen Kooperation und Konflikt“ und anschließend Ergebnisse des vorgestellten Forschungsprojektes zu den strukturellen und bildungspolitischen Fragen erörtert. Der zweite Teil der Ergebnisse ist im Beitrag von Christine Krüger in diesem Band zu finden.

Die Fragestellung lautete wie folgt:

2. Forschungsdesign

Für die Umsetzung der Praxisforschung wurde an zwei Schulen in Berlin und Niedersachsen qualitativ geforscht. Die Auswahl bestand aus einer Hauptschule in Niedersachsen und einer Integrierten Sekundarschule in Berlin mit einem gebundenen Ganztag. Kennzeichnend für die Bildungspolitik der beiden Bundesländer ist eine unterschiedliche Schulstruktur. So bietet Berlin seit der Schulstrukturreform in 2010 den Schüler*innen die Integrierte Sekundarschule (ISS) als Ganztagschule mit unterschiedlichen Bindungsformen als Ablösung der Haupt-, Real- und Gesamtschulen und als zweite Säule das Gymnasium an (vgl. SenBJF 2017; Neumann et al 2017). Niedersachsen dagegen hat ein vielgliedriges Schulsystem mit einer fast unüberschaubaren Benennung der Schultypen von Integrierter Gesamtschule über Oberschule und Kooperativer Gesamtschule.

Trotz schwer vergleichbarer Länderstruktur als Stadt- und Flächenstaat und einer unterschiedlichen Schulstruktur gibt es verbindende Elemente. So ist in beiden Bundesländern eine Multiprofessionalität in Schulen mit unterschiedlichen Aufgaben und Anstellungsverhältnissen vorzufinden. Weiterhin haben beide Länder unterschiedliche Vorgaben durch die Bildungspolitik, die wiederum vergleichend in ihrer Auswirkung auf die Kooperation der Professionen analysiert werden können.

In Berlin besteht seit dem Umbau der Schulstruktur die Pflicht zur Ganztagsorganisation. Beide Bundesländer haben in gewisser Hinsicht einen konträren Verlauf der Anstellungsverhältnisse in der Schulsozialarbeit. So hat Berlin

FRAGESTELLUNG

Welche kooperativen und konflikthaften Momente sind im Schulalltag zwischen Fachkräften und einer heterogenen Schüler*innenschaft zu finden?

Welche Strategien und Routinen entwickeln die Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt und Diversität?

Wie gestalten sich die Kooperationsbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Fachkräften in bildungspolitischen Zusammenhängen?

Welche Impulse kann die Forschung für die Qualitätsentwicklung von Schulen bzw. für Handlungsempfehlungen an die Bildungspolitik bieten?

2010 die sich in Landesverantwortung befindende Schulsozialarbeit in die Hand öffentlicher Jugendhilfeträger ausgelagert und im Zuge der Einführung der ISS als Ganztagschule den Schulleiter*innen ein Budget für die Finanzierung von Dienstleistungen im Ganztage bereitgestellt. Niedersachsens Bildungsministerium dagegen nimmt seit dem Runderlass „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017) verstärkt Einfluss auf die Arbeitsfelder der schulischen Sozialarbeit. Das Land betont seine Aufgabenzuständigkeit und plant den sukzessiven Ausbau schulischer Sozialarbeit in den nächsten Jahren mit einer Konzentration auf Ganztagschulen.

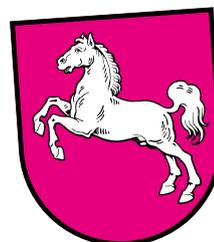
Ein weiteres Auswahlkriterium war die hohe ethnische und soziale Segregation in den beiden Schulen und im schulischem Umfeld, d.h. der überdurchschnittliche Anteil an Schüler*innen, deren Familien soziale Transferleistungen beziehen und an Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. nicht-deutscher Herkunftssprache. Schließlich sollten die Schulen die Sekundarstufe I abbilden, da davon auszugehen ist, dass die Schüler*innen aufgrund des Alters einen höheren Reflexionsgrad als Grundschüler*innen erreicht haben und Konflikte im Schulalltag stärker thematisiert werden.

Die empirische Erhebung umfasste mehrere methodischen Zugänge. Dazu gehörte die Analyse von Dokumenten wie Schulprogramme, Konzepte, Schulgesetze, Rahmenvereinbarungen, Erlasse und bildungspolitischen Handreichungen in den beiden Bundesländern. Einer Forschungsgenehmigung durch die Kultusministerien an den forschungsbereiten Schulen folgten Beobachtungen und Hospitationen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich.

Aus diesen Einblicken in den Schulalltag generierten wir Fragen für episodische Interviews mit verschiedenen Fachkräften. Zudem führten wir an beiden Schulen Interviews mit gemischtprofessionellen Gruppen und Expert*inneninterviews mit dem Leitungspersonal durch.

3. Vergleichsebene zwischen Niedersachsen und Berlin

Verglichen werden konnten die Vorgaben zur Kooperation und zur Stellung der verschiedenen Fachkräfte in Schulen in den Schulgesetzen der beiden Länder, (Rund)Erlassen und Rahmenvereinbarungen sowie bildungspolitischen Handreichungen. Des Weiteren wurden Anstellungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen der sozialpädagogischen Fachkräfte in den unterschiedlichen schulischen Organisationsbereichen (Schulsozialarbeit, Ganztage, Projektbetreuung) untersucht. Daraus konnten Rückschlüsse auf die Kooperationsbeziehungen der verschiedenen Fachkräfte gezogen und empirisch belegt werden. Eine Schwierigkeit beim Vergleich zeigte sich darin, dass die Schulsozialarbeiterin in Berlin aus dem Programm „Jugendsozialarbeit an Schulen“, im Gegensatz zu ihren Kolleg*innen im Ganztagsbereich, einem Interview nicht zustimmte, wohingegen in Niedersachsen die kommunal finanzierte Schulsozialarbeiterin zu einer Befragung bereit war. Damit konnten im Rahmen der Forschung die Perspektive der Schulsozialarbeit in beiden Ländern nur bedingt verglichen und eher die unterschiedlichen Vorgaben der Bildungspolitik für verschiedene sozialpädagogische Fachkräfte, ihre Umsetzung und die Auswirkungen auf die multiprofessionelle Kooperation untersucht werden. Nicht verglichen wurden schulinterne Abläufe und der spezifische Umgang mit Herausforderungen, da die Schulen in Bezug auf ihre Größe, Organisationsform und bildungspolitischen Vorgaben unterschiedliche Voraussetzungen aufwiesen.



4. Forschungsergebnisse

Zur Beleuchtung der Kooperationsbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Fachkräften wurden im ersten Schritt aus den Interviewsequenzen die Perspektiven der verschiedenen Fachkräfte auf die Kooperation mit anderen Fachkräften, d.h. mit Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Sozialarbeiter*innen und weiteren pädagogischen Fachkräften herausgearbeitet und Rückschlüsse auf die Qualität der Kooperationen gezogen. Des Weiteren wurde der strukturelle Einfluss auf die Kooperationen, d.h. die Vorgaben durch die Bildungspolitik in Bezug auf die Kooperationen zwischen Schule – Jugendhilfe und Schule – Bildungsträger untersucht.

Im nachfolgenden Schritt wurde gefragt, wie die Qualitätsentwicklung von Schulen durch die erfolgte Praxisforschung beeinflusst werden kann. Bisherige Forschungsergebnisse lassen schlussfolgern, dass die multiprofessionelle Kooperation einen Impuls für die Qualitätsentwicklung von Schulen setzt. Der Beitrag schließt daher mit erarbeiteten Handlungsempfehlungen an die niedersächsische Bildungspolitik ab.

4.1 Ausgangssituation länderübergreifend

Sowohl in Niedersachsen als auch in Berlin ist die Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachkräften und außerschulischen Partner*innen sowie die Öffnung der Schule schulgesetzlich verankert. Das niedersächsische Schulgesetz (NschG) benennt in §25 die Zusammenarbeit, wohingegen das Berliner Schulgesetz in §5 von einer Kooperation spricht. Damit ist im niedersächsischen Schulgesetz eine schwächere und nicht durch Vereinbarungen getragene Form der Arbeitsbeziehung zu finden.

Es zeigen sich in beiden Bundesländern unterschiedliche Ausbildungshintergründe der Fachkräfte, vor allem in der Berliner Schule. Die pädagogischen Fachkräfte haben vielfältige Anstellungsverhältnisse, in Niedersachsen beispielsweise über die Kommune, über projektgebundene Anstellungen mit unterschiedlichen Finanzierungsmodellen oder über Bildungsträger. In Berlin dagegen wird überwiegend Personal von freien Jugendhilfeträgern eingesetzt.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind demnach vielfältig weisungsgebunden und ihre Dienst- und Fachaufsichten befinden sich außerhalb der Schulen.



4.2 Bildungspolitische Vorgaben für die Kooperation Schule – Jugendhilfe in Niedersachsen

Der im niedersächsischen Schulgesetz vermisste Kooperationsbegriff wird in Erlassen zur Qualitätsentwicklung von Schulen verwendet. So wird etwa im Erlass Orientierungsrahmen Schulqualität 2014 als Kooperationsstruktur die Zusammenarbeit auf Basis „klarer Strukturen in fachlichen erzieherischen und organisatorischen Fragen“ (MK 2014: 16) benannt. Beabsichtigt werden weiterhin Kooperationsvereinbarungen im „Orientierungsrahmen zur Kooperation soziale Arbeit in schulischer Verantwortung und Kinder- und Jugendhilfe“ (MK 2017).

Zum Zeitpunkt der Erhebung erfolgte der Einsatz von Schulsozialarbeit an der Fallschule durch eine Entsendung des Jugendamts mit dort formulierten Standards und Zielerreichungskriterien. Weitere pädagogische Fachkräfte wurden durch Bildungsträger und teilweise finanziert durch Projektmittel an der Schule eingesetzt. Die Schulleitung war bei diesen Formen des Fachkräfteeinsatzes nicht weisungsbefugt sondern hatte eher eine „Gastgeber*innenrolle“.

4.3 Kooperation der Fachkräfte in Niedersachsen

Die strukturellen Besonderheiten der Kooperation zwischen den unterschiedlichen Fachkräften werden in diesem Kapitel anhand von Auszügen aus dem empirischen Material exemplarisch gezeigt. Dabei wird deutlich, dass die Perspektiven der verschiedenen Fachkräfte in der Schule auf ihre Zusammenarbeit und Kooperation durch die unterschiedliche strukturelle Einbettung in der Schule geprägt sind.



4.3.1 Perspektiven der Fachkräfte

Die Perspektive der Lehrer*innen auf Schulsozialarbeit

Zunächst wird die Sicht der Lehrer*innen auf die Kooperation mit der Schulsozialarbeiterin in der nachfolgenden Sequenz deutlich:

„... ganz wichtig also sie hält uns den Rücken auch ein bisschen frei [...] (.) ich kann mal die Schüler ähm wenn es Klassenprobleme gibt zu ihr schicken dass sie eben da mit ihr erst einmal reden und sie kann da das Jugendamt Sozialamt mit einbeziehen sie kann das ganz anders einschätzen (.) also ich halte das für JA ganz ganz wichtig also für uns ist das schon äh gehört die Frau C ganz doll dazu“ (Lehrerin NI)

Interpretiert werden kann, dass die Lehrerin sich durch die Schulsozialarbeiterin entlastet fühlt und teilweise Problemlösungen an die Soziale Arbeit delegiert. Sie hebt das Verweisungswissen der Schulsozialarbeiterin hervor, ihre Vernetzung mit außerschulischen Partner*innen, unter anderem dem Jugend- bzw. Sozialamt. Im weiteren Verlauf der Interviews wird deutlich, dass eine punktuelle, problembezogene Zusammenarbeit und die Beratung bei Problemfällen durch die Lehrerin wertgeschätzt werden. Abgeleitet werden kann, dass sich die Schulsozialarbeit im Spannungsfeld von eigenständiger Definition von Arbeitsfeldern und Auftragsempfang durch Lehrer*innen bzw. Schulleitung bewegt.

Die Perspektive der Schulsozialarbeit auf die Kooperation mit Lehrer*innen und der Schulleitung

Im Interview mit der Schulsozialarbeiterin wird deutlich, dass sie sich Zugänge zu verschiedenen Tätigkeitsberei-

chen erarbeiten musste. Schule wird dabei als ein funktionierendes System beschrieben, in dem der eigene Platz gesucht werden muss. Dabei machte sie unterschiedliche Erfahrungen mit Lehrer*innen bezüglich der Wahrnehmung ihrer Zugehörigkeit im Schulalltag und der Kooperation mit ihnen.

„...sie sind immer Einzelkämpfer (.) sie müssen sich vor der Klasse bewähren keine Schwäche zeigen ne und dann äh sehe ich sie manchmal wie wir zusammenarbeiten und dann denke ich wow Respekt ne (.) also ich finde die Zusammenarbeit gut“ (Schulsozialarbeiterin NI)

Dieser positiven Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit einem Teil des Kollegiums steht ihre nüchterne Schilderung des Gesprächs mit einem Lehrer, der ihre Zugehörigkeit relativiert, gegenüber:

„... du bist zwar da (.) und du gehörst dazu aber irgendwie bist du trotzdem noch was ganz anderes (.) ähm also du bist nicht 100% wir so (.) aber du bist da und das ist ok so aber du spielst (..) trotzdem nicht so diese Rolle“ (Sozialarbeiterin NI)

Notwendig waren in der Anfangszeit Abgrenzungen z.B. gegenüber dem Wunsch der Schulleitung, eine Vertretung bei Unterrichtsausfall zu übernehmen. Bei Konflikten zwischen Lehrer*innen, Schüler*innen und ggf. Eltern erfolgte keine Einmischung durch die Sozialarbeiterin.

Die Zusammenarbeit mit Lehrer*innen wurde insgesamt als zielgerichtet und geprägt von vorübergehenden Kooperationen bezeichnet. Ihre Präsenz in der Schule mit einem eigenen Büro zeigt sich in ihrer Wahrnehmung als Ausdruck eines „festen Platzes“ an diesem Ort, unabhängig von teilweise widersprüchlichen Äußerungen im Lehrkörper.

Die Perspektive der weiteren pädagogischen Fachkräfte auf die Kooperation mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen

Die Schilderungen weiterer pädagogischer Fachkräften zu ihrer Einbindung in den Schulalltag thematisieren eine erschwerte Kommunikation mit Lehrer*innen und der Schulleitung:

„... Schulleitung ist informiert Klassenlehrer ist informiert die andere Kollegin ist informiert und dann gibt es manchmal Fragen und Fragezeichen und ich kriege seit drei Monaten keine E-Mail zurück (.) das heißt ich versuche zusammenzuarbeiten (.) versuche reinzugeben versuche Unterstützung zu geben“ (Projektmitarbeiter/in)



Im Laufe des Interviews werden Lehrer*innen teilweise als begeisterte Kooperationspartner*innen beschrieben, bei denen Skepsis und Enttäuschung eintreten kann, wenn deutlich wird, dass eine Vielzahl der Angebote durch die sozialpädagogischen Fachkräfte eine geringe Verzahnung mit dem Unterricht und dem Schulalltag bietet. Der Zuspruch der Lehrer*innen gestaltet sich vor allem bei kurzen Projektlaufzeiten als schwierig. Deutlich wird die Abhängigkeit der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte von der Erreichung von Projektzielen durch die pädagogischen Fachkräfte. Sie haben einen Gaststatus in der Schule mit begrenzter Laufzeit und wenig planbare Ressourcen.

Dies zeigt, dass die Qualität der Kooperationen in einem Zusammenhang mit unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen und Aufträgen steht.

Perspektive der verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräfte (inkl. Schulsozialarbeit) auf ihre Kooperation

Die Kooperation der verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräfte wird als gut funktionierend mit abgegrenzten Zuständigkeiten gesehen. Allerdings werden vor allem bei der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen wie der Jugendhilfe Mehrfachstrukturen in der Betreuung als nachteilig benannt. Beklagt wurde ein fehlendes Case-Management insbesondere bei der Kooperation mit außerschulischen Hilfen. Auf diesen Punkt geht Krüger in ihrem Beitrag vertiefend ein. Insgesamt kann ein Mangel an Koordination und struktureller Verankerung der Arbeitsbereiche der verschiedenen Fachkräfte in Schule und Hilfestrukturen außerhalb festgestellt werden.

Die Perspektive der Schulleitung auf die die Schulsozialarbeiterin

Der Einsatz der Schulsozialarbeiterin wird von der Schulleitung als gewinnbringend für alle am Schulleben Beteiligten gesehen. Ihre Beratung wird in vielen Fällen gewünscht, dennoch ist sie laut Schulgesetz nicht stimmberechtigt. Die Sozialarbeiterin engagiert sich einerseits sehr in herausfordernden Situationen und grenzt sich andererseits aus Sicht der Schulleitung deutlich von Aufgaben, die nicht in ihr Arbeitsgebiet fallen, ab.

„... die sagt auch sehr deutlich was ihre Aufgaben sind und was NICHT ihre Aufgaben sind die grenzt sich da also auch deutlich äh ab wenn da (5) hm Dinge kommen die nicht in ihr Tätigkeitsfeld (.) GEHÖREN [...] wenn hier irgendwo mal die Luft brennt oder so was ähm (--) da ist sie schon/ da ist sie schon sehr engagiert und äh da stelle ich für mich auch fest es gibt ja ganz viele Berei-

*che ähm (--) wo man sich auch durchaus darüber unterhalten müsste so ist das eigentlich ihre Aufgabe jetzt und trotzdem können wir miteinander sprechen und äh/ und über bestimmte Themen uns auseinandersetzen“ (Schulleiter*in).*

Deutlich wird hier der Sonderstatus der Schulsozialarbeiterin mit einem einzelfallabhängigen Einsatz bzw. einer Beteiligung. Ihr struktureller Einbezug in die Entscheidungen verschiedener Gremien bleibt unklar.

Die Perspektive der Schulleitung auf weitere pädagogische Fachkräfte und weitere Kooperationspartner

Das Interview mit der Schulleitung ist von Wertschätzung der weiteren pädagogischen Fachkräfte geprägt. Allerdings wird deutlich, dass die Arbeitsgebiete und Arbeitsbedingungen der Fachkräfte nur teilweise bekannt sind, wie folgender Interviewauszug zeigt:

„... ich habe da auch überhaupt nichts mit denen zu tun also mit denen selber schon aber mit den Arbeitsverträgen nicht [...] das machen die alles autonom und das ist auch gut so funktioniert gut“ (SL)

Die Schulleitung betont die Notwendigkeit der Unterstützung von Schulen mit einer benachteiligten Schüler*innen-schaft durch außerschulische Kooperationspartner*innen. Im Interview wird ihr Anliegen deutlich, den Schüler*innen einen Schulabschluss zu ermöglichen und weitere Unterstützung beim Übergang in Ausbildung und Beruf zu mobilisieren.

Divergierende Perspektiven lassen sich in den vorliegenden Interviews vor allem zwischen der Schulleitung und den weiteren pädagogischen Fachkräften herausfiltern. Dem von der Schulleitung wahrgenommenen funktionierenden Einsatz von Projektpartner*innen in der Schule steht die von weiteren pädagogischen Fachkräften beklagte erschwerte Kommunikation mit den Lehrkräften und der Schulleitung gegenüber.

Schlussfolgerungen aus den Perspektiven in Niedersachsen

Die Perspektiven der verschiedenen Professionen in Schule sind von einer positiven und wertschätzenden Kooperation mit einigen Hindernissen geprägt. Hierarchien in der Zusammenarbeit stehen in einem Verhältnis zum Anstellungsprofil und zur Dauer der Arbeitsverhältnisse. So haben zeitlich befristete Projekte Auswirkungen auf die Qualität der Kooperation, denn die mangelnde Verzahnung

von Schule und Projekten führt dazu, dass gelingende Kooperationen als „Idealfall“ und nicht als Regelfall beschrieben werden.

Vor allem die divergierenden Perspektiven zwischen der Schulleitung und weiteren pädagogischen Fachkräften zeigen, dass die Kommunikationsstrukturen in der Schule ausbaufähig sind. Geschlussfolgert werden kann, dass je ungesicherter die Arbeitsverhältnisse sind, desto schwieriger sich die Kooperationsbeziehungen gestalten.

4.3.2 Fazit bildungspolitische Vorgaben und Praxis in Niedersachsen

Bildungspolitische Vorgaben in Form von Handlungsempfehlungen werden in der schulischen Praxis in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichem Tempo umgesetzt.

In der Fallschule zeigt sich, dass die im niedersächsischen Schulgesetz verankerte Zusammenarbeit sichtbar gelebt wird. Die Handlungsspielräume der pädagogischen Fachkräfte im schulischen Alltag sind jedoch groß, da sich Dienst- und Fachaufsicht außerhalb der Schule befinden und eine überwiegend eigenständige Definition der Arbeitsgebiete durch die verschiedenen Fachkräfte erfolgt. Kooperationen im Sinne einer auf schriftlichen Vereinbarungen ruhenden Zusammenarbeit der Fachkräfte sind dabei wenig entwickelt. Dies entspricht den wenig entwickelten bildungspolitischen Vorgaben und Unterstützungsangeboten bei der Gestaltung von Kooperationen und Vereinbarungen. Die Schulleitung muss daher einen Umgang mit verschiedenen Fachkräften finden, die extern finanziert werden wobei fach- und dienstrechtliche Belange weitgehend unbekannt bleiben.

4.4 Bildungspolitische Vorgaben für die Kooperation Schule – Jugendhilfe in Berlin

Im Folgenden werden die beiden Einsatzbereiche an Berliner Schulen vorgestellt, in denen Sozialarbeiter*innen und weitere pädagogische Fachkräfte tätig sind. Der Schwerpunkt der Ausführung liegt dabei auf der Ganztagsorganisation, da die im Rahmen der Studie befragten pädagogischen Fachkräfte im ganztägigen Lernen eingesetzt waren.

4.4.1 Jugendsozialarbeit an Schulen

Seit der Berliner Schulstrukturreform 2010/11 wird Schulsozialarbeit von Jugendhilfeträgern mithilfe des Programms „Jugendsozialarbeit an Schulen“ durchgeführt. Beauftragt mit der Umsetzung des Programms ist die Programmagentur Jugendsozialarbeit an Schulen der Stiftung SPI (Sozialpädagogisches Institut Berlin >>Walter Mey<<), die das Programm betreut, fachlich steuert und die Mittel über Zuwendungsbescheide aus dem Berliner Landeshaushalt zur Einrichtung der Personalstellen an die ausgewählten freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe weiterleitet. Die Programmagentur koordiniert und verwaltet damit das Gesamtprogramm als Dienstleister für die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Ihr obliegt das Qualitätsmanagement und die Organisation von Fortbildungen im Tandem und Tridem (Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, ggf. weitere sozialpädagogische Fachkräfte als multiprofessionelle Teams), die Überprüfung von Kooperationsverträgen und Zielvereinbarungen zwischen Jugendhilfeträgern und den Schulen.

Die Auslagerung der Schulsozialarbeit an die freie Jugendhilfe bedeutet für das Land Berlin eine Risikominimierung, da z.B. Krankheit des Trägerpersonals durch den Träger aufgefangen werden muss.

4.4.2 Ganztagsorganisation in Kooperation mit Jugendhilfeträgern

Mit der Einführung der ISS erfolgte in Berlin die Umgestaltung der Schulen in Ganztagschulen unterschiedlicher Bindungsform (offen, teilgebunden, voll gebunden). Schulleitungen erhielten fortan eine faktorenorientierte Geldsumme für die Gestaltung des ganztägigen Lernens. Mithilfe sozialarbeiterischer und erzieherischer Unterstützung durch das Personal von Jugendhilfeträgern oder mit einer Vielfalt an Ganztagsmitarbeiter*innen von der Hausaufgabenhilfe durch Studierende bis zur Trainerin bzw. dem Trainer aus dem Fitness-Studio wird seither ein idealerweise konzeptionell unterstütztes Angebot für die Schüler*innen entwickelt. Die Schulleitung bzw. eine beauftragte koordinierende Fachkraft aus dem Lehrkörper schließt mit außerschulischen Partner*innen Kooperationsverträge, die je nach juristischer Form greifen und zu gestalten sind.

Die Schulen schließen Kooperationsvereinbarungen mit Jugendhilfeträgern, deren Grundlage die zwischen dem Dachverband der Wohlfahrtspflege, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und der Senatsverwaltung

für Finanzen ausgehandelten Leistungsstunde ist. Ihre finanzielle Höhe wird in einem Kostenblatt aufgeschlüsselt, das alle Kosten einschließlich der Personal- und Gemeinkosten abbildet (SenBJF 2016: 6–7; SenBJF 2018).

Der Einsatz der pädagogischen Fachkräfte des Jugendhilfeträgers kann Bedarfsschwankungen unterliegen, wenn eine Schule beispielsweise durch konzeptionelle Änderungen ihre Ganztagsform für bestimmte Klassenstufen ändert, etwa aus der Erfahrung heraus, dass die neunten und zehnten Klassenstufen den gebundenen Ganztags nicht mehr annehmen. Von den pädagogischen Fachkräften des außerschulischen Trägers wird Flexibilität beim Stundenumfang ihrer Beschäftigung, beim Arbeitsort und bei der Arbeitszeit erwartet.

„... wir zählen unsere Stunden hier und das macht es so anstrengend (.) weil wir jede einzelne Stunde die wir hier sind mit der Schule abrechnen müssen (.) und wir auch quasi nach Stunden bezahlt werden“ (päd. Fachkraft im Ganztags Berlin).

Der Einsatz des pädagogischen Personals des Jugendhilfeträgers im Ganztägigen Lernen erfolgt neben den in Kooperationsvereinbarungen festgelegten Tätigkeitsfeldern bei Unterrichtsausfall durch Krankheit von Lehrkräften oder der Durchführung von Studientagen in der Unterrichtszeit. In der Folge sind die pädagogischen Fachkräfte mitunter nicht an Studientagen beteiligt, da ihre Leistungsstunden überwiegend zur Abdeckung der vorgegebenen Lehr- und Betreuungszeiten eingesetzt werden. Hier zeigt sich die Problematik, dass die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte wenig Eingang in die Schulentwicklung findet und die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte vorrangig einen Dienstleistungscharakter hat.

Die Interviews mit verschiedenen Fachkräften und die Auswertungen der bildungspolitischen Vorgaben zeigen auf, dass die Fachkräfte einen wichtigen Beitrag zur Öffnung von Schule und des bedarfsorientierten Angebots leisten. Dennoch haben die pädagogischen Fachkräfte im Ganztagsbereich eine Sonderstellung und bemängeln die geringe Integration in schulische Entscheidungsprozesse. Hervorgehoben wird mehrfach die Differenz zwischen Leistung und Gehalt sowie der Status als flexible Dienstleister*innen, die nur teilweise ins Kollegium integriert sind.

Abschließend werden, vergleichbar mit Niedersachsen, divergierende Perspektiven vor allem zwischen der Schulleitung und den pädagogischen Fachkräften vorgestellt. So sieht die Schulleiterin die pädagogischen Fachkräfte

„auf Augenhöhe“ und als „Teil des Kollegiums“ wohingegen die pädagogischen Fachkräfte im Ganztags ungewollte Vertretungsstunden, die Unsicherheit beim Einsatzort und Stundenumfang sowie die unzureichende systematische Einbindung in Klassenkonferenzen, Jahrgangsteams und Gesamtkonferenzen beklagen. Folgeprobleme zeigen sich in der hohen Personalfuktuation des über einen Jugendhilfeträger beschäftigten Personals.

Übereinstimmung bei der Schulleitung und den pädagogischen Fachkräften gab es jedoch bei der Wahrnehmung des unterschiedlichen Status der Fachkräfte im Ganztags und der Fachkraft im Programm Jugendsozialarbeit in Schulen.

4.4.3 Fazit bildungspolitische Vorgaben und Praxis in Berlin

Die dargestellten Perspektiven an der Berliner Fallschule zeigen in verschärftem Maße, dass die Hierarchisierung unter den verschiedenen Fachkräften an Schulen durch bildungspolitische Vorgaben befördert wird. Vor allem die unterschiedlichen Finanzierungsmodelle in ihrer Anwendung bei den pädagogischen Fachkräften in der Jugendsozialarbeit an Schulen und im Ganztags schaffen ungleiche Arbeitsbedingungen bei teilweise gleicher Qualifikation.

Soziale Arbeit im Ganztags unterliegt stärkeren Aufgabenzuschreibungen von Seiten der Schulleitung als die Jugendsozialarbeit an Schulen mit einer stärkeren Anbindung an das gleichnamige Berliner Landesprogramm. Es entsteht das Bild, dass bei den im Ganztags Beschäftigten die Gefahr prekärer Arbeitsbedingungen und geringerer Schulentwicklungsbeteiligung ausgeprägter ist und damit eine Schiefelage zwischen den beiden Beschäftigungsgruppen entsteht. Die Systeme Schule und Jugendhilfe sind in verschiedene Strukturen eingezwängt und führen vor allem in der Ganztagsorganisation zu einem dienstleistungsorientierten Einsatz der pädagogischen Fachkräfte durch die Schulleitung. Abschließend kann zusammengefasst werden, dass vorwiegend an gebundenen Ganztagschulen sowohl die Schulleitung als auch die Jugendhilfeträger als überwiegende Kooperationspartner*innen von Schulen einen nur engen Rahmen zur quantitativen und qualitativen Ausgestaltung des Ganztags haben. In der Folge ist eine qualitative Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation erschwert.

5. Handlungsempfehlungen an die niedersächsische Bildungspolitik

Aus der vorangegangenen Vorstellung der Forschungsergebnisse bezüglich der Kooperation der Professionen an Schulen lassen sich für die niedersächsische Bildungspolitik und die Qualitätsentwicklung an Schulen folgende Handlungsempfehlungen aufstellen:

1. Ausdifferenzierung der Kooperation(spartner*innen) und der Definition der multiprofessionellen Kooperation auf der Ebene der Schulgesetze, der Handreichungen und Erlasse.
2. Bündelung von Ressourcen der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Fachkräfte durch genaue Aufgabenbeschreibungen, Aufgabenteilungen und transparente Kooperationsvereinbarungen.
3. Entwicklung von Strukturen und Rahmenbedingungen für eine stärkere Einbindung der vorhandenen Akteur*innen der Schulsozialarbeit und der weiteren pädagogischen Fachkräfte in die schulische Planung und Entscheidung (Gremienarbeit, Konferenzen, multiprofessionelle themenbezogene Arbeitskreise).
4. Förderung der Kooperationen durch den Einbezug aller am Schulleben professionell Beteiligten in regelmäßigen Steuerungsrunden zur Schulentwicklung.
5. Verankerung der gesetzlichen Vorgaben für Mitbestimmung im Schulgesetz und in schulischen Rahmenvereinbarungen.
6. Aufnahme der multiprofessionellen Kooperation und ihrer Ausdifferenzierung in die Handreichungen „Schulische Qualitätsentwicklung in Niedersachsen“ und angehängte Erlasse.
7. Tandem- und Tridem-Fortbildungen zur Entwicklung multiperspektivischer Handlungskompetenz und Stärkung der Schulentwicklung.

Offen bleibt, ob die niedersächsische Strukturreform der Schulsozialarbeit mit dem Runderlass „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ die Handlungsempfehlungen relativieren kann oder gar überflüssig macht. Diese Forschungslücke gilt es zu schließen.

Literatur

Baur, Christine (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen – Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld.

Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim.

(MK) Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Orientierungsrahmen Kooperation soziale Arbeit in schulischer Verantwortung und Kinder- und Jugendhilfe. Hannover.

(MK) Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualitaet/orientierungsrahmen/orientierungsrahmen---basis-fuer-schulqualitaet-in-niedersachsen-6339.html> (03.12.2018).

Neumann, Marko/Becker, Michael/Baumert, Jürgen (Hg.) (2017): Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin. Münster.

Farwick, Andreas (2012): Segregation. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden. S. 381–419.

(SenBJF) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): Kostenblatt Fachkräfte. Ganztagschulen – Fachinformationen. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/ganztaegiges-lernen/ganztagsschulen/fachinfo/> (03.12.2018).

(SenBJF) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017): Integrierte Sekundarschule (ISS). <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/integrierte-sekundarschule/> (03.12.2018).

(SenBJF) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2016): Rahmenvereinbarung über die Kooperation mit Trägern der freien Jugendhilfe bei der Ausgestaltung und Sicherstellung des Ganztagsbetriebes in der Sekundarstufe I. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/ganztaegiges-lernen/ganztagsschulen/fachinfo/> (03.12.2018).

Speck, Karsten (2012): Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. In: Stefan Appel/Ulrich Rother (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2012. Schwalbach/ Ts., S. 56–66.

»Die multi-
professionelle
Zusammenarbeit
ist längst Realität
und Alltag in
Schulen.«

Hochschul
Ostfal
angewand
schaft

Dr. phil. Christine Krüger

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

– Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fakultät Soziale Arbeit

Perspektiven auf Diversität und multiprofessionelle Kooperation

Ergebnisse des Forschungsprojekts

1. Einführung

In dem Forschungsprojekt „Diversität im schulischen Alltag – zwischen Kooperation und Konflikt“ wurden als Fallstudien zwei Schulen in Berlin und Niedersachsen untersucht, die sozialer und ethnischer Segregation ausgesetzt sind. Wir gehen von einer wachsenden sozialen und kulturellen Vielfalt innerhalb der Institution Schule aus, mit der Chancen und Potentiale verbunden sind. Gleichzeitig sind Schulen, in denen sich soziale und ethnische Segregationsprozesse überlappen, mit mehrdimensionalen Konfliktlagen konfrontiert.

Schulen reagieren auf diese Konfliktlagen mit einer Vielfalt an Fachkräften, die den Alltag gestalten. Dies bedeutet zugleich eine Vielfalt an Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft. Sie öffnen gleichzeitig den Raum in der Gestaltung interdisziplinärer Arbeitsbeziehungen.

Die folgenden Ausarbeitungen folgen zwei Fragen und greifen damit zwei Analyseebenen der Forschung auf:

1. Wie und anhand welcher Zuschreibungen erfolgen Positionierungen von Schüler*innen im schulischen Alltag?
2. Welche Dynamiken lassen sich in der multiprofessionellen Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft rekonstruieren?

2. Der Blick der Fachkräfte: Perspektiven auf Diversität

Wir gehen in unserem Forschungsprojekt von einem Forschungsstand aus, der fast ausschließlich Lehrkräfte, ihre Perspektive und ihren Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft abbildet. Dabei ist die Arbeit von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen und damit die multiprofessionelle Zusammenarbeit längst Realität und Alltag in Schulen.

Wenn Lehrkräfte über ihre Schüler*innen, zumeist mit Migrationshintergrund, an segregierten Schulen sprechen, so greifen sie häufig auf kulturalisierende Erklärungsmuster zurück. (vgl. Auernheimer 1996; Weber 2003 bzw. Pörnbacher 2011). Dabei werden dichotome Zuschreibungen genutzt (vgl. Hüpping 2017). Andere Forschungen kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte, insbesondere in der Bewertung von deutschen Sprachkenntnissen, von Defizitannahmen ausgehen, sodass Sprachdefizite im Blick der Lehrkräfte im Vordergrund stehen (vgl. Thränhardt/Weiß 2011; Rangosch-Schneck 2012 sowie Pörnbacher 2011).

In diesen Forschungsergebnissen bildet sich bereits ab, dass der Fokus der Lehrkräfte auf Leistungspotentialen und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen liegt. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass der Blick aller Fachkräfte insbesondere von den Anforderungen von Schule geprägt ist. Dabei haben Schulen einen paradoxen Auftrag. Sie sollen zum einen Zuweisungen und Differenzierungen vornehmen und gleichzeitig den Abbau sozialer Unterschiede ermöglichen (vgl. Budde 2015). Die Klassifizierung und Einteilung von Schüler*innen ist dabei funktionale Handhabe um Schulbetrieb und Unterricht aufrecht zu erhalten. In diesem von Paradoxien geprägten Arbeitsfeld beschreiben beschreiben die von uns interviewten Fachkräfte an Schulen Schüler*innen an segregierten Schulen in verschiedenen Spannungsfeldern unter Nutzung verschiedener Differenzkategorien. Die Systematisierung in Spannungsfeldern zeichnen dabei eine analytische Trennung der Perspektiven auf, die in den Interviews abgebildet wurden und hier in ihren polarisierten Ausprägungen aufgezeigt werden. In den Interviews selbst verschwimmen Positionen oft, bzw. bewegen sich zwischen den aufgezeigten Polen.

Ein erstes Spannungsfeld, das sich in der Analyse der geführten Interviews abbildet, analysiert die Perspektiven „Zwischen Norm und Differenz“. Dieses Spannungsfeld umfasst die Perspektive auf Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund an segregierten Schulen. Die Schü-

ler*innen werden darin als eine Gruppe verstanden, die von der „Normgesellschaft“ abweicht. Fachkräfte gehen davon aus, dass sie von der Gesellschaft durch den Besuch einer bestimmten Schule oder einer bestimmten Schulform (insbesondere Hauptschule) als gesellschaftlich exkludiert wahrgenommen werden. Die Analyse gesellschaftlicher Exklusion bezieht sich insbesondere auf eine „unnormale“ familiäre Situation und damit einem erschwerten Zugang zu Bildung. Daran schließt ein schwieriger Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt an, sodass von aussichtslosen Situationen in der Erwerbsbiografie ausgegangen wird. Fachkräfte verweisen hier auf „vorgezeichnete Lebenswege“ und ein Bildungssystem, in dem ein gesellschaftlicher Integrationsauftrag aufgrund institutioneller Zwänge nicht umgesetzt werden kann.

Dem gegenüber steht eine Perspektive der „Normalität“, die sich ebenso in den geführten Interviews abzeichnet. Diese Perspektive beschreibt, dass „unnormale“ Verhältnisse nicht zwangsläufig zu „unnormalen“ Schüler*innen führen. Ein Beispiel für diesen pädagogischen Blick ist eine Interviewpassage in der Schüler*innen an segregierten Schulen als „normale Kinder mit Päckchen“ beschrieben werden. Trotzdem bleibt diese Perspektive ambivalent. Schüler*innen sind „normal“, haben „Potential“, aber... Der Einschub eines „aber“ verweist auf Arbeitsverhältnisse und die Wahrnehmung eines konflikthaften Schulklimas, die sich mit den Normalitätsvorstellungen vieler Fachkräfte nicht decken. Trotzdem kann diese Perspektive der „Normalität“ als wertschätzende Sicht gesehen werden, die es ermöglicht Anknüpfungspunkte zum eigenen professionellen Handeln zu finden.

Daran schließt eine weitere Perspektive „Zwischen Können und Wollen“ an. Auch diese bezieht sich auf Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund an segregierten Schulen. Sie differenziert die Aushandlung von individuellem Handlungsspielraum der Schüler*innen und Fachkräfte und institutionellen Zwängen weiter aus. Auch dieses Spannungsfeld bezieht sich auf die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen.

Fachkräfte verdeutlichen in den geführten Interviews, dass ihre Schüler*innen aufgrund der gegebenen schwierigen sozialen und kulturellen Umstände, in denen sie aufwachsen, nicht die von ihnen in der Schule geforderten Leistungen erbringen können. Sie sprechen dabei explizit von „sozialer Verwahrlosung“ in den Familien, einer mangelnden Zuwendung durch Eltern, zu vielen Freiheiten und mangelnde Unterstützung im Elternhaus. Dabei werden auch Eltern als Akteur*innen beschrieben, die ebenso „wollen, aber oft nicht können“.

Im Wesentlichen werden also strukturelle Umstände angeführt, die Bildungserfolg erschweren. Dabei wird ebenso das System Schule in den Blick genommen. Dies sei darauf ausgelegt, lediglich auf negativ konnotierte Verhaltensweisen der Schüler*innen und Ereignisse zu reagieren. Zudem lasse es wenig Spielraum für Fachkräfte und Schüler*innen für ein aktives Gestalten und Handeln. Wahrgenommen wird von den Fachkräften eine Diskrepanz zum Bildungs- und Integrationsauftrag von Schule. So wird die Institution selbst, also die segregierte Schule, zum ausgrenzenden Makel für ihre Schüler*innen.

Dem gegenüber steht wiederum eine Perspektive des „Nicht-Wollens“. Dies ist in der Gesamtheit der Interviews eine weniger stark ausgeprägte Perspektive, die sich insbesondere bei Fachkräften mit einer hohen Arbeitsunzufriedenheit zeigt. Schüler*innen werden darin als aktiv Handelnde gesehen und nicht als „Opfer der Umstände“. Ihnen wird Lustlosigkeit, Verweigerung, Faulheit und eine mangelnde Leistungsorientierung zugeschrieben, die Gegennormen zu den geforderten Normen von Fleiß, Disziplin und Leistungserfolg darstellen. Die gesteigerte Form dessen zeigt sich in der Schulabstinenz.

Neben diesen beiden Spannungsfeldern, die jeweils die Perspektiven auf Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund umfassen, lohnt sich eine dezidierte Analyse der Perspektiven von Fachkräften auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Der Leistungserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird in den Interviews sehr ausführlich und kontrovers diskutiert. Zuschreibungen erfolgen dabei durch drei primäre Kategorien: Nationalität und Kultur, soziale Herkunft sowie Sprache. In den Interviews wird dann zumeist ausgehandelt ob die Kategorien Nationalität und Kultur oder soziale Herkunft einen größeren Einfluss auf Bildungserfolg haben. Diese primären „Kategorien“ werden an die sekundären Kategorien Geschlecht und Religion. Werden Zuschreibungen über Nationalität und Kultur vorgenommen, treffen Fachkräfte Aussagen über die Bildungsaspiration verschiedener Migrant*innengruppen. Wird dies an die Kategorien Religion und Geschlecht geknüpft, werden Bilder von „Macho-Kultur“ und „Kopftuchträger*innen“ aufgerufen.

Integration ist aus dieser Perspektive vor allem dann möglich, wenn Schüler*innen sich an „deutschen“ Bildungsidealen, die bereits benannten Werte Fleiß, Pünktlichkeit und Ordnung, orientieren. Schule wird damit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ebenso zur Prüfins-tanz von Integrationsfähigkeit.

Im Forschungsprozess wurden im Vergleich der Fachkräfte Unterschiede in der Betrachtung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund deutlich. Sozialpädagogische Fachkräfte neigen in der Tendenz weniger dazu Erklärungsmuster über Kultur und Nationalität für Bildungsmisserfolg heran zu ziehen. Sie führen eher erschwerende Umstände wie gesellschaftliche Vorurteile oder ungünstige Schulstrukturen an. Lehrkräfte wägen eher ab, ob Kultur/Nationalität oder soziale Herkunft Determinanten für Bildungserfolg sind. Sie nehmen Erklärungsmuster über benachteiligende Strukturen weniger in den Blick.

Erklärungen dafür waren nicht Teil der Untersuchung. Hier ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Es kann jedoch angenommen werden, dass sozialpädagogische Fachkräfte in ihrem Aufgabengebiet eher die Möglichkeit haben Einzelpersonen außerhalb einer Gruppe zu erleben. Damit entfällt zudem auf Interaktionsebene die für Schule typische Struktur der Bewertung und Kategorisierung auf Leistungsebene. Bildungserfolg im Sinne des deutschen Schulsystems muss nicht ausschließlich die Perspektive sein, um den Erfolg der eigenen Arbeit zu messen. In der Regel sind die Hierarchien zwischen Schüler*innen und Lehrkräfte stärker ausgeprägt, hingegen zwischen Schüler*innen und Fachkräften flexibler.

Lehrkräfte sehen sich häufig als „Einzelkämpfer*innen“ vor einer (homogen wahrgenommenen) Gruppe. Die Durchsetzung von Disziplin in Schüler*innengruppen ist integraler Bestandteil der Arbeit. Daher kann vermutet werden, dass die Arbeit mit Gruppen in Schulen die Tendenz zu verallgemeinernden Aussagen anhand bestimmter Merkmale verstärkt.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass Perspektiven aller Fachkräfte auf Schüler*innen in segregierten Schulen ein Spannungsfeld von Struktur und individuellen Handeln der Schüler*innen darstellen. Dieses Spannungsfeld ist Ausgangspunkt der eigenen Arbeit und gleichzeitig Erklärungsmuster für das Verhalten von Schüler*innen. Die „Schuldfrage“ wird eher aus den Schulen verlagert (Stichwort Elternhaus).

Insgesamt zeigen Fachkräfte die Tendenz, Schüler*innen aus der Verantwortung für Leistungsmangel zu entlassen und bestimmte Verhaltensweisen zu plausibilisieren. Es ist ebenso der Versuch Erklärungen für die Grenzen des eigenen Handelns und die Wirkungsgrenzen von Schule zu finden.

3. Multiprofessionelle Kooperation im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft

An segregierten Schulen sehen sich Fachkräfte im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft mit multiplen Problemlagen konfrontiert. Diese umfassen Konflikte im Klassenzimmer, aber auch allgemein mit Umgang mit Schüler*innen, die z.T. unter schwierigen Bedingungen aufwachsen. Dabei sind es Konflikte, die so in jeder Schule vorkommen, wie Disziplinprobleme, Pünktlichkeit etc. Manche der interviewten Fachkräfte an den untersuchten Schulen beschreiben allerdings den Unterricht als ständigen Kampf. Alle befragten Fachkräfte gehen davon aus, dass Konflikte an ihren Schulen eher das Potential zur Eskalation haben und sie oftmals Sorge haben, die Kontrolle über den Klassenverband oder einzelne Schüler*innen zu verlieren. Hinzu kommen weitere Konfliktlagen, die typisch sind für segregierte Schulen: Schulabstinz sowie Gewalt, unter den Kindern und Jugendlichen und gegen Fachkräfte.

Wie kann diesen komplexen Konfliktlagen an segregierten Schulen begegnet werden? In dem Instrument Kooperation sehen viele Schulen eine Möglichkeit durch eine verbesserte Handlungsfähigkeit und Problemlösungskompetenz die Konfliktbewältigung und der Qualitätsentwicklung an Schulen weiter zu entwickeln. Dazu sollen die unterschiedlichen Perspektiven und Handlungsmethoden verschiedener Professionen genutzt werden.

Für die vorliegenden Forschungsergebnisse soll eine funktionale Definition von Kooperation herangezogen werden:

„Unter Kooperation soll hier eine problembezogene, zeitlich und sachlich abgegrenzte Form der gleichberechtigten, arbeitsteilig organisierten Zusammenarbeit zu festgelegten Bedingungen an einem von allen Beteiligten in einem Aushandlungsprozess abgestimmten Ziel mit definierten Zielkriterien verstanden werden [...]“ (von Kardorff 1998: 210).

Hierbei handelt es sich um eine sehr anspruchsvolle Definition. Verwiesen sei dazu auf die Aussagen zur Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit und die notwendigen abgestimmten Ziele. Davon ausgehend, dass es sich hierbei um die Formulierung eines Ideals handelt, kann festgestellt werden, dass eine solche Kooperation in den untersuchten Fallschulen nicht auftrat. Kooperation kann daher als Instrument gesehen werden, dessen Potentiale noch zu wenig genutzt werden.

Sozialpädagogische Fachkräfte nehmen an den von uns untersuchten Schulen für sich eine Sonderstellung wahr. Sie sehen sich je nach strukturellen Arbeitsbedingungen als Gäste oder Dienstleister*innen an den Schulen (siehe dazu ausführlich Baur in diesem Band). Sie sind eine Ressource, die von Schulleitung und Lehrkräften nach Bedarf abgefragt wird, in die Arbeitszusammenhänge an den Schulen jedoch nicht vollständig integriert wird. Die Wahrnehmung dieser Hierarchie zwischen den einzelnen Fachkräften fällt stärker aus, je ungesicherter die Arbeitsverhältnisse sind.

Die Hürden für gelingende Kooperationen an den untersuchten Fallschulen sollen im Folgenden an zwei Fallbeispielen verdeutlicht werden:

Fallbeispiel 1:

ISS im Ganzttag Berlin – Kooperationsbemühungen mit organisationalen Hürden

In der folgend analysierten Kooperation handelt es sich um eine Kooperation zwischen Schule – Bildungsträger (Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte im Ganzttag). An der ISS in Berlin stellt sich die Ausgangssituation wie folgt dar: an den Schulen werden Klassenfahrten durchgeführt, an denen pädagogische Fachkräfte im Ganzttag nicht teilnehmen können. Ihre Leistungsstunden werden jährlich berechnet und in Stundenkontingenten festgelegt. Klassenfahrten sind in diesen Stundenkontingenten nicht vorgesehen (siehe dazu ausführlich ebenfalls Baur in diesem Band). Trotz dessen wird von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräfte im Ganzttag eine fachliche Notwendigkeit zur Teilnahme gesehen. Beispielhaft sollen dazu zwei Interviewpassagen angeführt werden:

Lehrkraft: *„Wir wollen sie zum Beispiel mitnehmen auf die Klassenfahrt und das ist uns nicht gelungen aufgrund dieser Anstellungsverhältnisse [...] so ein Scheiß so ein Quatsch wir hätten sie so doll gebraucht auf der Klassenfahrt [...] und die Notwendigkeit wird ja auch gesehen pädagogisch auch von der Schulleitung (.) aber durch diese (.) sag ich mal systemischen Ungleichheiten die dann da mit reinspielen [...] aber jetzt an an diesen Punkten wo es wirklich ins System geht wo's um Angestelltenverhältnisse geht und so (.) komm ich halt dann auch nicht weiter [...] ja da komm ich nicht ran da kann ich mir (.) kann ich fünf Mal mit dem Kopp gegen die Wand laufen“*

Die Notwendigkeit einer Kooperation in Form der Teilnahme an der Klassenfahrt wird von der Lehrkraft als auch von der Schulleitung gesehen. Hier wird explizit der Wunsch nach mehr Kooperation formuliert. Deutlich wird ebenso das verweirte Scheitern an den gesetzten Strukturen.

Lediglich eine pädagogische Fachkraft im Ganzttag wird es ermöglicht mit einem Lehrerteam eine Klassenfahrt zu gestalten:

Pädagogische Fachkraft im Ganzttag: „ähm ein Lehrer hat sich letztlich für mich eingesetzt dass ich mit zur ähm (.) Klassenfahrt kommen kann [...] der hat sich aber vor der Schulleitung stark für mich eingesetzt und ohne (.) ohne diesen (.) dieses Engagement hätte ich nicht mitfahren können [...] und auch nur weil ich das Argu weil wir n besonderes Argument hatten (.) die haben n (-) ähm (-) das is n äh Co-Klassenlehrerteam mit zwei Männern (.) und ähm die hatte das Argument dass (.) die ne Frau brauchen die (-) fürs Mädchenzimmer zuständig is ne (-) vor allem auch weil sien Kopftuch tragendes Mädchen dabei haben dann müssen wir ja immer super vorsichtig sein dass man da nicht einfach reinplatzt [...] son starkes Argument muss man sich dann schon (-) überlegen“

Hier wird deutlich, dass die Kollegin insbesondere auf eine Lehrkraft angewiesen ist, um ihr fachliches Anliegen vor der Schulleitung durchzusetzen. Argumentiert wird hier allerdings nicht mit fachlichen Argumenten, vielmehr wird die Heterogenität der Schüler*innen qua Geschlecht und Religion herangezogen um eine Teilnahme zu begründen. Mit Verweis auf die oben angeführte Definition von Kooperation und ihre Aussagen zu gleichberechtigtem Handeln, wird hier deutlich, dass gelingende Kooperation eher den Sonderfall darstellt, da die fehlenden institutionellen Rahmenbedingungen Kooperationen sehr erschweren und für eine sehr unterschiedlich festgelegte Reichweite des Handlungsrahmens der Fachkräfte sorgen. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sind als Individuen darauf angewiesen, fachlich notwendige Kooperationen zu ermöglichen. Erstere bleiben Bittsteller*innen für die Durchsetzung fachlicher Anliegen. Es sind in diesem Fall die bildungspolitischen Vorgaben, die ein enges Korsett stricken. Dennoch wird im Einzelfall Handlungsspielraum möglich, je nach Einsatz und Begründungszusammenhang.

Fallbeispiel 2:

Hauptschule Niedersachsen – Fehlendes Case-Management

Die Ausgangssituation in diesem Fallbeispiel beschreibt die Kooperation verschiedenster Fachkräfte im Einsatz für eine Schülerin mit multiplen Problemlagen in der Fallschule in Niedersachsen. Es handelt sich um eine Kooperationsstruktur zwischen Schule – Jugendhilfe – Bildungsträger.

Exemplarisch wird ein Interviewausschnitt mit einer pädagogischen Fachkraft der Schule angeführt:

Pädagogische Fachkraft: „[...] die Schulsozialarbeiterin [...] hat ein gutes Vertrauensverhältnis auch aufgebaut und so und dann hatse is ise hier in dieses Projekt mit eingewiesen [...] dann hat sie [...] den Sozialpädagogen [...] in dieser <Projektklasse> (.) dann mussten wir mit der Kompetenzagentur arbeiten [...] also es fehlte wirklich [...] die äh Dame vom Jugendmigrationsdienst der Caritas also so und äh dann hätte sie wirklich ein halbes Dutzend Leute gehabt die ALLE äh wirklich die Weisheit mit Löffeln gefressen haben und genau wissen äh (.) besser als sie was gut für sie ist und sich natürlich alle gegenseitig widersprechen das ist so wo dann jeder sein eigenes Süppchen kocht da fehlt dann [...] das Case Management wo einer oben dann irgendwie wirklich die die Fäden in der Hand hält und das strukturiert“

In diesem Fallbeispiel zeigen sich Doppelstrukturen in der Begleitung von Schüler*innen. Die interviewte Fachkraft bemängelt fehlende Zieldefinitionen und Absprachen im Arbeitsprozess. Eher gehe es um eine Profilierung der eigenen Profession und Haltung, statt der Umsetzung eines gelungenen Case-Managements. Hier sei ebenfalls auf die bereits angeführte Definition von Kooperation verwiesen, die abgestimmte Ziele für ein Gelingen voraussetzt. Zudem wird hier die Bedeutung geklärter Beziehungen zwischen den Fachkräften deutlich. Van Santen und Seckinger (2002: 370 f) konstatieren dazu, dass Kooperationen letztlich zwischen Personen und nicht zwischen Institutionen stattfinden.



4. Fazit

Segregierte Schulen können als Orte sozialer Exklusion gesehen werden (Baur 2013). Hier braucht es eine Vielfalt an Fachkräften um den entstehenden Konfliktlagen zu begegnen. Die Kooperationen an den untersuchten Schulen gestalten sich unter der Voraussetzung hierarchisierter Arbeitsbeziehungen und folgen eher einer schulischen Aufgabendefinition und der Perspektive von Lehrkräften. Die Kooperationsbereitschaft zwischen den verschiedenen Fachkräften ist oftmals individuell gelagert. Dabei sind insbesondere pädagogische Fachkräfte, die im Rahmen zeitlich befristeter Projekte beschäftigt sind, auf gelingende Kooperation angewiesen.

Letztlich bleibt die Frage offen, welche Voraussetzungen für gelingende Kooperationen nötig sind. Dazu soll ein Modell von Olk, Speck und Stimpel (2011) herangezogen und entsprechend der vorgestellten Forschungsergebnisse erweitert werden.

Erstens braucht es gesicherte institutionelle und organisationale Rahmenbedingungen. Dies bezieht sich auf ermöglichende Strukturen für Kooperation, umfasst erweitert zudem gesicherte Arbeitsbedingungen sowie Strukturen, die einen ähnlichen Handlungsspielraum der Fachkräfte ermöglichen.

Zweitens muss es eine individuelle Bereitschaft sowie notwendige Ressourcen bei den Fachkräften geben. Dazu zählen van Santen und Seckinger (2003: 342) Lernfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz und Einsatzbereitschaft. Dies kann um notwendige zeitliche Ressourcen erweitert werden.

Drittens benötigen gelingende Kooperationen ein entsprechendes professionelles Selbstverständnis der Fachkräfte, das Kooperationen als festen Bestandteil der eigenen Arbeit beinhaltet. Zahlreiche Lehrkräfte sehen sich immer noch als Einzelkämpfer*innen vor ihren Klassen. Sozialpädagogische Fachkräfte hingegen benötigen eine klare Vorstellung von ihrem Auftrag in Schule, ihren Zuständigkeiten und eine feste Verortung in einem bereits funktionierenden System.

Literatur

Auernheimer, Georg/von Blumenthal, Viktor/Stübig, Heinz/Willmann, Bodo (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien von Schulen mit der multikulturellen Situation. In: Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt/M., S. 79–97.

Baur, Christine (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: Transcript.

Budde, Jürgen (2015): Konstruktion von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In: Hüpping, Birgit (2017): Migrationsbedingte Heterogenität Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag.

Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. Zeitschrift Erziehungswissenschaften 14. S. 43–80.

Pörnbacher, Ulrike (2011): Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Ein narrativer Diskurs. In: Bildung und Erziehung, H. 64 (3), S. 343–363.

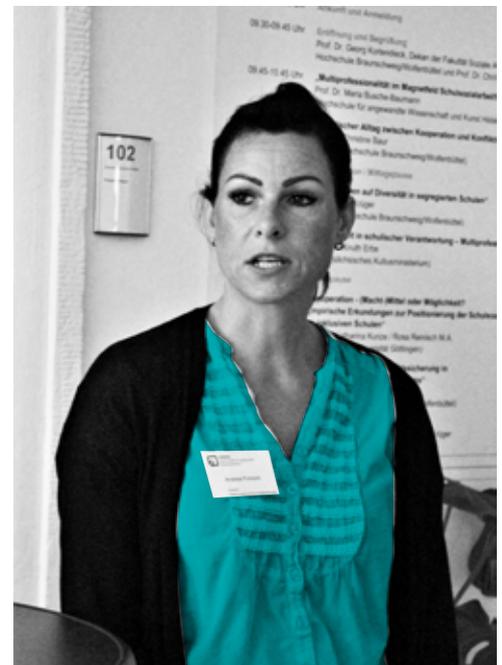
Rangosch-Schneck, Elisabeth (2012): „Alle gleich behandeln!“ – Diversität und die Sichtweisen (angehender) Lehrpersonen. In: Rangosch-Schneck, Elisabeth (Hrsg.): Lehrer Lernen Migration. Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung“. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler, S. 175–190.

Thränhardt, Dietrich/Weiss, Karin: Bildungserfolgreiche Migrantinnen und Migranten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim: Beltz, 2011, S. 118–128.

von Kardorff, E. (1998): Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In: B. Röhrle, G. Sommer & F. Nestmann (Hrsg.): Netzwerkintervention. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung Band 2. Tübingen: dgvtv-Verlag, S. 203–222.

Van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos oder Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden.



Die Tagung wurde von den Studierenden der Projekte „Bildung in interkulturellen Handlungsfeldern“ und „Schule und Soziale Arbeit“ unterstützt. Nicht nur in den Vorbereitungen, sondern auch mit ausgearbeiteten Beiträgen, die in der Pause präsentiert wurden. Durch die Plakate ergaben sich spannende Gespräche rund um das Thema Multiprofessionalität und für den kleinen Hunger standen Snacks und Getränke bereit.

Herzlichen Dank an die Studierenden.

PROJEKT-ARBEITEN DER STUDIERENDEN

Vorbereitung, Darstellung und Präsentation



Kultusministerium
Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung –
Multi



»Das
Zusammenwachsen
als multiprofessionelles
Team bedarf größerer
Anstrengungen.«

Sozialoberrat Knuth Erbe

Niedersächsisches Kultusministerium Hannover

Sozialarbeit in schulischer Verantwortung – Multiprofessionalität

Grundverständnis und Einführung

Schulsozialarbeit erfährt mittlerweile eine breite Unterstützung in den Schulen, in der Öffentlichkeit und in der Politik! Der hohe Stellenwert von Schulsozialarbeit für alle Schulen aller Schulformen wird mittlerweile kaum mehr bestritten. In der letzten Legislaturperiode ist kaum eine Sitzung des Landtages oder des Kultusausschusses vergangen, bei denen nicht das Thema in irgendeiner Form auf den Tagesordnungen gestanden hat. Über alle Fraktionen hinweg bestand damals die Einigkeit, dass diese Aufgabe ausgebaut werden soll. Der Zuwachs an Schülerinnen und Schülern durch die geflüchteten Kinder und Jugendlichen seit dem Herbst hat diese politische Unterstützung sicherlich noch befördert.

Wer sich intensiv mit dem Thema Schulsozialarbeit und deren Ausbau beschäftigt, wird mit einer Reihe von Fragen konfrontiert:

- Wer ist zuständig für die Schulsozialarbeit?
- Welche Schulformen müssen berücksichtigt werden?
- Wieviel Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte können dauerhaft abgesichert werden?
- Welche Aufgaben sollen die Schulsozialarbeiter/-innen wahrnehmen?

Gerade die Zuständigkeit – Kommune oder Land, Schule oder Jugendhilfe – ist kontrovers diskutiert worden. Die Niedersächsische Landesregierung hat hier eine Entscheidung getroffen: Sie will schulische Sozialarbeit dauerhaft in den Schulen in der Verantwortung des Landes etablieren. Dazu wurde das Konzept der sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung entwickelt. Politische Grundlage dafür war der Koalitionsvertrag der letzten Legislaturperiode.

Auf dieser Basis wurden intensive Gespräche mit den kommunalen Spitzenverbänden, den Vertreter/-innen der Schulsozialarbeit sowie den Verantwortlichen in der Kinder- und Jugendhilfe durch das Niedersächsische Kultusministerium geführt. Konsens war dabei, dass der deutlichen Nachfrage aus unseren Schulen nach mehr sozialpädagogischen Fachkräften und dem Wunsch der Schulsozialarbeiter/-innen nach einer dauerhaften Perspektive für ihre Beschäftigung nachgekommen werden sollte. Unterschiedliche Auffassungen gab es zum einen in der Verortung der schulischen Sozialarbeit in der schulischen Verantwortung und zum anderen beim Umfang des zunächst geplanten Ausbaus.

Die dauerhafte und nachhaltige Implementierung sozialpädagogischer Kompetenz in den Schulen ist wichtig für die Weiterentwicklung der Schule als Lern- und Lebensort für die Schülerinnen und Schüler sowie aller am Schulleben Beteiligten.

Schulen brauchen unterschiedliche Qualifikationen, um den vielfältigen sozialen Herausforderungen des schulischen Alltags gerecht werden zu können. Das gilt auch unabhängig von der Schulform. Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung versteht sich als Ergänzung zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nach SGB VIII für die Schule. Das Niedersächsische Kultusministerium begrüßt ausdrücklich das eigenständige Engagement von Kommunen und freien Trägern in Niedersachsen.

Als rechtliche Grundlage wurde im September 2017 der Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ in Kraft gesetzt. Vorangegangen war ein intensiver Diskussionsprozess mit den Kommunen, der Wissenschaft, Gewerkschaften und Praktikern der schulischen Sozialarbeit auf Basis eines ersten Konzeptentwurfs.

Nach dem Erlass basiert die soziale Arbeit in schulischer Verantwortung auf der Grundlage des Niedersächsischen Schulgesetzes. Sie richtet sich grundsätzlich an alle Schülerinnen und Schüler, verfolgt einen präventiven Ansatz und nimmt primär Aufgaben im schulischen Kontext wahr. Darüber hinaus formuliert der Erlass für die soziale Arbeit in schulischer Verantwortung

- das Selbstverständnis,
- die Aufgaben,
- die Stellung in der Schule,
- die Kooperationspartner und
- die Rahmenbedingungen.

Bei den Aufgaben stehen als Schwerpunkt die Beratung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern im Mittelpunkt. Hinzu kommen u.a. Gewalt- und Konfliktprävention, Angebote zur Berufsorientierung, Verhinderung von Schulabsenz/-verweigerung und Netzwerkarbeit.

Weitere Fragen zur praktischen Umsetzung in den Schulen werden in einer Handreichung der Niedersächsischen Landesschulbehörde beantwortet.

Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung: Stand Frühjahr 2018

Im Rahmen der sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung sind derzeit rd. 1.025 sozialpädagogische Fachkräfte im Landesdienst in allgemein- und berufsbildenden Schulen eingesetzt. Sie sind an rd. 800 allgemeinbildenden Schulen (darunter rd. 200 Grundschulen) vorrangig mit Ganztagsangebot tätig. Im berufsbildenden Bereich wurden in erster Linie Schulen mit einem Berufsvorbereitungsjahr (rd. 100 Schulen) bei der Zuweisung durch das Land berücksichtigt. Das Land wendet für diese Aufgabe jährlich rd. 46 Mio. € auf.

Der Ausbau in den letzten Jahren erfolgte u.a. unter dem Eindruck der hohen Flüchtlingszahlen im Herbst 2015 (an rd. 160 Grundschulen) und in der Nachfolge für das sog. Hauptschulprofilierungsprogramm (ab 2017 vorrangig an Hauptschulen, Oberschulen, Realschulen sowie Kooperativen und Integrierten Gesamtschulen). Dabei wurden jeweils unbefristete Stellen mit unterschiedlichen Beschäftigungsvolumina geschaffen.

Der weitere Ausbau für die kommenden Jahre bis 2021 sieht einen Aufwuchs um weitere 200 Vollzeiteinheiten vor. Der Ausbau wurde 2016 mit den kommunalen Spitzenverbänden in einer Vereinbarung zur Kostenlastverteilung im Schulbereich vereinbart. Dabei sollen in erster Linie Grundschulen und Gymnasien berücksichtigt werden. Bei den Grundschulen sind derzeit noch rd. 1.400 Schulen und bei den Gymnasien rd. 210 Schulen ohne eine Zuweisung für eine sozialpädagogische Fachkraft. Dabei ist festzuhalten, dass rd. 400 dieser Grundschulen weniger als 100 Schülerinnen und Schüler haben. Dieses Strukturmerkmal wird bei einem weiteren Ausbau zu berücksichtigen sein.

Die niedersächsische Koalitionsvereinbarung von CDU und SPD sieht einen Ausbau der schulischen Sozialarbeit für alle Schulen aller Schulformen vor. Dazu sollen jährlich 150 Vollzeiteinheiten eingesetzt werden, um in einem längeren Prozess dieses Ziel zu erreichen. Die Umsetzung dieses Teils der Koalitionsvereinbarung wird abhängig sein von den Beratungen zum Landeshaushalt 2019.

Schulische Sozialarbeit braucht unabhängig von ihrer Trägerschaft fachliche Qualität. Deshalb hat das Niedersächsische Kultusministerium parallel zum Ausbau der sozialen Arbeit in schulischen Verantwortung auch einen Prozess zur Stärkung dieser Qualität gestartet.

Bei diesem Prozess war die Erkenntnis handlungsleitend, dass die meisten der sozialpädagogischen Fachkräfte allein in einer Schule tätig sind (rd. 80 %). Um ihre Rolle im schulischen System, das traditionell auf die Lehrkräfte ausgerichtet ist, zu stärken, bedarf es besonderer Unterstützungsbemühungen.

Folgende Maßnahmen wurden ergriffen, um diesen besonderen Bedarf abdecken zu können:

- Einrichtung von vier Dezernentenstellen für schulische Sozialarbeit in den Regionalabteilungen der Niedersächsischen Landesschulbehörde (Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Osnabrück) im Herbst 2017 zur fachlichen und administrativen Steuerung.
- Einführung einer Fachberatung für schulische Sozialarbeit. Dabei werden erfahrene sozialpädagogische Fachkräfte in Teilabordnung die Schulen sowie ihre Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung der sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung begleiten (Start ab Jahresanfang 2019).
- Fortbildungsprogramm für sozialpädagogische Fachkräfte durch das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung als Pilotprojekt. Schwerpunktthema war dabei die Rolle in multiprofessionellen Teams. Ab 2019 werden diese Angebote von den regionalen Kompetenzzentren für Fortbildung in eigener Verantwortung weitergeführt sowie bestehende Angebote geöffnet.
- Entwicklung eines Supervisionsangebotes für sozialpädagogische Fachkräfte (sowie Beratungslehrkräfte) durch die Schulpsychologie der Niedersächsischen Landesschulbehörde ab September 2018.
- Regelmäßige regionale Vernetzung der sozialpädagogischen Fachkräfte auf lokaler Ebene zum fachlichen Austausch. Dabei werden auch Schulsozialarbeiter/-innen anderer Träger (z.B. der Kommunen) einbezogen.

Darüber hinaus arbeitet das Niedersächsische Kultusministerium an einem Konzept, in welcher Form eine fachpolitische Weiterentwicklung des Feldes schulische Sozialarbeit in Niedersachsen sichergestellt werden kann.

Einbettung in Gesamtüberlegungen des Niedersächsischen Kultusministeriums

Der Ausbau der sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung in den letzten Jahren ist eingebettet in Gesamtüberlegungen des Niedersächsischen Kultusministeriums zur personellen Ausstattung der Schulen.

Noch nie waren wahrscheinlich so viele unterschiedliche Berufsgruppen an unseren Schulen tätig: Neben den Lehrkräften, Hausmeistern und Sekretariaten auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Inklusion, den Ganztags- oder als Integrationshelfer/-innen und sozialpädagogische Fachkräfte. Neben den Landesbediensteten sind dies auch kommunale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Beschäftigte von freien Trägern.

Wir gehen davon aus, dass rd. 16.000 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach § 53 Abs. 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes mit unterschiedlichsten Professionen und Qualifikationen beim Land beschäftigt sind. Das Land reagiert damit auf die vielfältigen Herausforderungen des schulischen Alltags: Heterogenität der Schülerschaft, Anforderung der Inklusion oder den Zuzug junger Flüchtlinge.

Alle diese Berufsgruppen sind nicht immer nach einem großen, übergreifenden Plan über die Jahre eingestellt worden. Vielfach wurde auf aktuelle Herausforderungen reagiert. Um diesen Bereich besser zu sortieren, hat eine Arbeitsgruppe im Niedersächsischen Kultusministerium die Haupttätigkeitsfelder von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gesichtet und unterschiedliche Gruppen dieser Beschäftigten gebildet, die vergleichbare Aufgaben haben. Damit soll eine bessere Steuerung und Personalgewinnung ermöglicht werden.

Es lassen sich grob drei Aufgabenfelder von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern feststellen:

- Ganztage
- Inklusion
- Soziale Arbeit

Auf dieser Basis soll ein Gesamtkonzept für den Einsatz von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickelt werden.

Durch den Einsatz von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern soll insgesamt der Erziehungsauftrag der Schule gestärkt werden. Dieser Auftrag soll auch durch die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Schulleitungen, Lehrkräften, Sozialarbeiter/-innen, Logopäd/-innen etc. sichergestellt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in den meisten Schulen ein zahlenmäßiges Ungleichgewicht zwischen den verschiedenen Berufsgruppen besteht: häufig steht ein Schulsozialarbeiter einer größeren Zahl von Lehrkräften gegenüber. Außerdem hat die Schule als etablierte Einrichtung mit einer langen Tradition der Konzentration auf den Bildungsauftrag besondere systemische Voraussetzungen.

Es ist daher leicht, multiprofessionelles Personal einzustellen. Das Zusammenwachsen als ein multiprofessionelles Team bedarf aber noch größerer Anstrengungen. Dieses wird nur dann gelingen, wenn die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konzeptionell und strukturell unterstützt werden. Die oben genannten Maßnahmen für die soziale Arbeit in schulischer Verantwortung, wie Fachberatung, Supervision und Fortbildungen, sollen hier einen Beitrag leisten, um Rollenklarheit und strukturellen Rückhalt zu erreichen.

Ausblick

Die Schule wird weiterhin einen wichtigen Raum in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen einnehmen. Mit dem weiterem Ausbau des Ganztagsangebots wird die Bedeutung der Schule als Ort des Aufwachsens einen noch größeren Raum einnehmen.

Gleichzeitig wird der Schule die Lösungskompetenz für verschiedene gesellschaftliche Herausforderungen zugeschrieben. Mitunter werden dabei auch vollkommen unrealistische Erwartungen formuliert.

Bei dieser Entwicklung ist immer wieder kritisch zu reflektieren, wo die schulischen Aufgaben beginnen und wo sie auch enden. Das Zusammenwirken von Erziehungsberechtigten, Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist jeweils neu zu justieren.

Die Schule wird diese Rolle nur dann erfüllen können, wenn sie sich professionell breiter aufstellt. Mit der Einführung der sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung wurde hier ein wichtiger Baustein für das niedersächsische Schulwesen etabliert.



**Niedersächsisches
Kultusministerium**



»Empirisch gewinnt
eine generelle
Unsicherheit Gestalt
– sowohl bezüglich
der eigenen Zustän-
digkeiten, als auch
der der jeweiligen
»Professions-
anderen.«



Prof. Dr. phil. Katharina Kunze und M.A. Rosa Reinisch

Georg-August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaften

Kooperation – (Macht)Mittel oder Möglichkeit?

Empirische Erkundungen zur Positionierung der Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen

*Im Rahmen des Beitrags werden erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt GAST präsentiert. Anhand von zwei Fallbeispielen werden Herausforderungen der berufsgruppenübergreifenden Kooperation von Schulsozialarbeiter*innen und Sonderpädagog*innen an inklusiven Schulen illustriert. Als ein Zentralproblem zeigt sich, dass in den neuen Arbeitszusammenhängen Unsicherheiten bezüglich der Zuständigkeiten und deren Abgrenzbarkeit bestehen. Wie diese konkret bearbeitet werden und was dies mit Blick auf die Positionen bedeutet, die die Vertreter*innen der Berufsgruppen jeweils einnehmen können, wird exemplarisch aufgezeigt.*

1. Einleitende Überlegungen

Im Zusammenhang der jüngeren Schulreformen – insbesondere der flächendeckenden Etablierung von Ganztagschulen und der gesetzlichen Verankerung des Rechts auf inklusive Beschulung – wird Schule zunehmend zu einem multiprofessionell besetzten pädagogischen Handlungsfeld (vgl. u.a. Speck et al. 2011). Für die in diesem Handlungsfeld tätigen professionellen Akteur*innen impliziert dies eine Zunahme an Kooperationsmöglich-, aber auch -notwendigkeiten, vor deren Hintergrund sich die Frage der Verteilung der jeweiligen professionellen Zuständigkeiten in neuer und auch durchaus brisanter Weise stellt (vgl. Breuer 2015; Fabel-Lamla 2018; Idel 2018; Kunze 2016, 2018; Silkenbeumer et al. 2017). Angesichts dieser Entwicklungen widmet sich das Forschungsprojekt GAST¹ der Frage, welche Zuständigkeitsformationen sich in konkreten Kooperationspraxen an Schulen herausbilden. Als **konkrete Kooperationspraxis** werden dabei Teamgespräche aller Art gefasst, also Klassentandem- bzw. Jahrgangsteamsitzungen, fachgruppenübergreifende wie fachgruppeninterne Arbeitstreffen, Kollegiale Fallberatungen, Konferenzen unterschiedlichster Art,

aber auch so genannte ‚Tür- und Angelgespräche‘. Die bei der Analyse dieses Datenpools verfolgte Forschungsfragen lauten: Wie setzen sich die beruflichen Akteur*innen in den unterschiedlichen Settings jeweils handelnd zueinander ins Verhältnis? Welche expliziten oder impliziten Zuständigkeitsformationen bilden sich dabei heraus, bzw. welche Selbst- und Fremdpositionierungen lassen sich rekonstruieren? Welche Interaktions- und Kooperationsdynamiken werden auf dieser Basis sichtbar?

In den unterschiedlichen Zusammenarbeitssettings zeigt sich systematisch, dass es für die pädagogischen Akteur*innen jeweils um mehr geht, als ‚nur‘ darum, die organisatorische Dimension ihrer Zusammenarbeit zu bearbeiten, also Absprachen zu treffen, Arbeitsabläufe zu koordinieren, Maßnahmen zu planen etc. Diese Aktivitäten sind zweifellos wichtig und auch ein zentraler Gegenstand der Gespräche. Explizit oder implizit beziehen sich die Aushandlungen aber immer auch auf Fragen, wie: Wo genau würde ich meine Expertise und Zuständigkeit im Unterschied zu der der Kolleg*innen ansiedeln? Wo genau liegt deren spezifische Expertise und deren Zuständigkeit im Unterschied zu meiner? Wofür genau bin ich verantwortlich, wofür aber auch nicht? Wo überlagern sich unsere Zuständigkeiten und Ansprüche? Wo kollidieren sie vielleicht auch? (vgl. Kunze 2016; 2018). Diese Fragen verweisen auf eine über die je konkrete, vorhabenbezogene Ebene hinaus auf die Ebene der beruflichen Selbstpositionierung.

Dass solche Fragen gegenüber der bislang tradierten Situation, in der die Differenzierung der Zuständigkeiten über die Aufteilung der pädagogischen Berufe auf unterschiedliche Handlungsfelder ‚von außen‘ geregelt war, an Dringlichkeit gewinnen, spiegelt sich nicht nur in den Aushandlungsprozessen der Praktiker*innen wider, sondern auch im wissenschaftlichen Diskurs zur multiprofessionellen Kooperation: Insbesondere Studien, die sich nicht auf die Befragung der pädagogischen Akteur*innen beschränken und sich mit der Praxis der multiprofessionellen Kooperation als solcher auseinandersetzen zeigen, dass die explizite oder implizite Aushandlung von Zuständigkeiten eine Art Gravitationszentrum bildet, um das die unterschiedlichen Kooperationsgeschehen immer wieder kreisen. Die gilt nicht nur für Kooperationen auf der Ebene von Teamgesprächen und Konferenzen, sondern bspw. auch für die Zusammenarbeit im gemeinsam verantworteten Unterricht (vgl. Arndt/Werking 2016; Kunze et al. i.R.).

Was genau diese neue Brisanz der Zuständigkeitsfrage für die Entwicklung der Zuständigkeiten der an Schule tätigen Berufsgruppen heißt, wird im Forschungsdiskurs kontrovers diskutiert: Zwar wird übergreifend immer wieder auf Potentiale je eigener Fachlichkeiten und Expertisen ver-

wiesen, dennoch münden die Argumentationen letztlich in zwei gegenläufige Positionen: den Integrations- und den Differenzierungsansatz (vgl. ausführlicher Kunze 2016; Silkenbeumer et al. 2017). Der **Integrationsansatz** sieht das besondere Potential berufsgruppenübergreifender Kooperationen an Schule in einer Verschmelzung der unterschiedlichen Expertisen und Orientierungen (vgl. u.a. Maykus/Beck 2016). Fluchtpunkt dieser Argumentation ist das Idealbild einer/eines Professionellen, die/der klassische schulpädagogische Expertise, sonderpädagogische Expertise und sozialpädagogische Expertise in ihrer/seiner Person vereint (vgl. u.a. Lütje-Klose 2016).

Der **Differenzierungsansatz** denkt mehr oder weniger gegenteilig: Er versteht die Perspektiven- und Aufgabendifferenz der unterschiedlichen pädagogischen Professionalitäten zum einen als eine Differenz, die sich nicht auflösen und demzufolge auch nicht ohne Weiteres integrieren lässt. Zum anderen wird gerade in den sich unterscheidenden Perspektiven und Zuständigkeiten das besondere Potential multiprofessioneller Kooperationen gesehen. Entsprechend lässt sich die Entwicklung aus dieser Perspektive als zunehmende Ausdifferenzierung der pädagogischen Zuständigkeiten beschreiben, bei der es darum ginge, gerade die Unterschiede, also das je Spezifische der verschiedenen Expertisen zu profilieren (vgl. u.a. Breuer 2015; Bolay 2011).

Unsere Befunde lassen sich keiner der beiden Richtungen zuordnen, weil beide Positionen letztlich von mehr oder minder stabilen und klar unterscheidbaren professionellen Zuständigkeitsbereichen ausgehen. Unseren Analysen nach (und dafür sprechen auch vorliegende Daten aus anderen Studien, vgl. dazu Kunze 2016) erweisen sich die den unterschiedlichen Berufsgruppen ‚am grünen Tisch‘ zugeschriebenen (teilweise auch selbst reklamierten) beruflichen Zuständigkeiten und Positionierungen als gar nicht so stabil unterscheidbar. Unseres Erachtens ist das Feld derzeit eher dadurch gekennzeichnet, dass sich die Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche mischen und überlagern, wobei sie sich teilweise überschneiden, teilweise aber auch miteinander kollidieren.

Empirisch gewinnt also eher eine generelle Unsicherheit Gestalt – sowohl bezüglich der eigenen Zuständigkeiten, als auch der der jeweiligen ‚Professionsanderen‘. Wir bezeichnen diesen Befund als „strukturelle Zuständigkeitsdiffusität“ und gehen davon aus, dass es sich um ein berufsgruppenübergreifend geteiltes, je nach Berufsgruppe aber unterschiedlich ausgeformtes Grundcharakteristikum der Institutionalisierung pädagogischen Handelns in unserer Gesellschaft handelt (vgl. Kunze 2016; Silkenbeumer et al.

2018). Exemplarisch kann dies an einem kurzen Ausschnitt aus einem Dialog zwischen einer Sonderpädagogin und einem Schulsozialarbeiter verdeutlicht werden. Rahmen dieses Dialogs ist ein Vernetzungstreffen der Fachgruppen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik an einer IGS:²

FLw1³: „[...] s war halt n ganz elementaler elementarer teil anner ES-schule den ich auch halt gern gemacht habe von daher bin ich jetzt auch so n bisschen och ich will das gar nich abgeben so (lachend, auch andere lachen) und das is auch gut wenn ich das mache so ne was halt dann wieder natürlich wieder dieses dilemma aufwirft dass man niemanden irgendwie die scheibe brot vom teller ziehen möchte ne ...“

SOZm1: „aber ich glaube das darum kann-s nich gehn ne also weil“

FLw1: „na ich glaub schon dass es darum auch gehn kann ne so des is ja auch teil der legitimation der eigenen/ (.) arbeit ne um das mal so (1) zu sagen“

SOZm1: „das is das is richtig aber ähm ich glaube da viel mehr an das potential der ergänzung als sich das irgendwie gegenseitig (.) ähm streitig zu machen ne sondern eher an der stelle viel mehr noch voneinander zu profitiern ne“

Inhaltlich geht es hier um den Bereich der außerunterrichtlichen Beratung. Bezüglich dieses Bereichs sieht es auf den ersten Blick aus, als markiere die Sonderpädagogin eine Position, die sich ihrer Sache vergleichsweise sicher zu sein scheint. Was heißt hier eigentlich Zuständigkeitsunsicherheit, könnte man fragen, die Sprecherin artikuliert doch ganz eindeutig, dass sie sich zuständig sieht? Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, dass sich diese Sicherheit vor allem darauf stützt, dass die Beratungstätigkeit an ihrer vorherigen Schule, einer Förderschule mit Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, wie selbstverständlich dazugehörte. Die Sicherheit bezüglich der eigenen Zuständigkeit basierte also auf einer äußeren Trennung der Handlungsfelder – in diesem Fall der Handlungsfelder Sonderpädagogik und Schulsozialarbeit. Dass diese äußere Trennung an der IGS nicht mehr ohne weiteres gegeben ist, führt dazu, dass die auf Ebene des professionellen Selbstverständnisses betreffenden Selbstverständlichkeiten fraglich werden.

Im Rahmen des Vernetzungstreffens thematisiert die Sonderpädagogin diese Fraglichkeit explizit als ein Problem rivalisierender Zuständigkeitsentwürfe: Was die Beratungstätigkeit betrifft, sieht sie sich im Kontext der inklusiven Regelschule in Konkurrenz zur Schulsozialarbeit. Der umfassende Zuständigkeitsanspruch, den sie im Kontext Förderschule als unhinterfragte Selbstverständlichkeit erfahren hat, sieht sich in der neuen Konstellation bedroht. Dies

und auch die hohe identifikatorische Bedeutung des zur Disposition stehenden Zuständigkeitsbereichs Beratung gewinnt im Bild der „Scheibe Brot“ Gestalt, die man sich gegenseitig vom Teller zieht.⁴

Im Unterschied zum Beitrag der Sonderpädagogin, der implizit auf den Anspruch der Notwendigkeit eines Auseinanderhaltens von Tätigkeitsbereichen verweist, argumentiert der Schulsozialarbeiter stärker in der Logik des Integrationsgedankens. Die Formeln, die er in dem Zusammenhang aufruft, erscheinen auf den ersten Blick völlig einleuchtend: Gegen den Aufruf, ein „Potential der Ergänzung“ zu nutzen und „voneinander zu profitieren“ lässt sich nichts einwenden. Überlegt man sich aber, was eigentlich die Konsequenzen einer solchen Forderung sein könnten, wird schnell deutlich, dass auch dieser Aufruf von einer gewissen Hilflosigkeit geprägt ist: Konkret betrachtet, beinhaltet das Statement weder ein konkretes Klärungs- oder Lösungsangebot noch knüpft es ernsthaft an das von der Sonderpädagogin aufgeworfene Überlagerungsproblem an. Der Beitrag bringt das Problem ‚im Sprechen‘ zum Verschwinden (vgl. zu diesem für pädagogische Diskurse nicht untypischen Phänomen Dzengele et al. 2012) und bearbeitet es nicht.

Obwohl also beide Akteur*innen deutlich unterscheidbare Standpunkte einnehmen, bleiben ihre Positionen zugleich auf je unterschiedliche Weise fragil und diffus. Da unsere bisherige Befundlage insgesamt darauf hindeutet, dass es sich dabei um ein systematisch vorfindliches Problem der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit unter Pädagog*innen handelt, ist unsere These, dass sich die Zuständigkeitsfrage im Kooperationsgeschehen zwar stellt, aber anders als Differenzierungs- und Integrationsansatz sie diskutieren: Während die genannten Ansätze von im Kern geklärten Zuständigkeiten ausgehen, weisen unsere bisherigen Ergebnisse auf eine strukturelle Unklarheit hin. Die empirisch vorfindlichen Zuständigkeitsunsicherheiten werden angesichts der Kooperationsanforderungen zwar in besonderer Weise deutlich, angelegt sind sie aber schon auf der Ebene der Institutionalisierung der pädagogischen Berufe und ihrer gesellschaftlichen Verantwortlichkeiten. Bei dem, was wir als Zuständigkeitsdiffusität bezeichnen handelt es sich demnach nicht im eigentlichen Sinne um ein Kooperationsproblem, sondern um ein allgemeines Problem pädagogischen Handelns, das der Kooperationsanforderung vorgelagert ist.

Wenn man dieser Überlegung folgt, bedeutet das für die theoretische wie die praktische Auseinandersetzung mit der Aufforderung zur multiprofessionellen Kooperation, dass von vorne herein systematisch zu berücksichtigen wäre,

dass es keine einseitigen ‚Lösungsmodelle‘ geben kann. Weder erscheint es realistisch, am Ideal einer übergreifend integrierten, gemeinsamen Zuständigkeit festhalten zu wollen und den Kolleg*innen abzuverlangen, zugleich mit der eigenen auch jeweils die Brille der Professionsanderen aufzusetzen. Noch erscheint es angemessen, eine strikte Logik der Aufgabenteilung zu verfolgen.

2. Befunde und Überlegungen zum Beheimatungsproblem Schulsozialarbeit an Schulen

Bislang erweist sich die multi- oder interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischem Personal an Ganztagschulen insgesamt noch als eher schwach ausgeprägt (Tillmann/Rollett 2011). Angesichts dieser, aus Perspektive innovationsoptimistischer Erwartungen ernüchternden, Befundlage wird in vielen Studien vor allem nach Bedingungen gefragt, die einer Implementation intensiverer Kooperationsformen im Wege stehen könnten. Insbesondere die zumeist praktizierte Trennung der unterschiedlichen Aufgabenbereiche gilt hier als ein zentrales Hindernis (Speck et al. 2011; Steiner/Tillmann 2011). Als weitere zentrale Problemquellen erweisen sich ungünstige organisationale und finanzielle Rahmenbedingungen (insb. Arbeitsbedingungen, Arbeitszeitregulierungen und Vertragslaufzeiten), strukturelle Hierarchie- und Machtgefälle und Informationsdefizite auf beiden Seiten. Neben diesen äußeren Faktoren erschweren aber auch unterschiedliche Berufskulturen, divergierende professionelle Selbstverständnisse und unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster die berufsgruppenübergreifende Kooperation. Die Abstimmung der unterschiedlichen Vorstellungen von dem, was jeweils als ‚der Fall‘ bzw. ‚das Problem‘ verstanden wird und wie und von wem dieses am besten bearbeitet und gelöst werden kann, erweist sich als potentiell konfliktbehaftet (Böhm-Kasper et al. 2016; Fabel-Lamla 2018). Zugleich bilden nicht nur Divergenzen, sondern auch Überschneidungen in den Auffassungen über die je eigenen professionellen Zuständigkeitsbereiche mögliche Spannungsquellen – bspw. zählen Lehrkräfte durchaus auch Tätigkeiten zu ihrem Aufgabenbereich, die üblicherweise eher der Sphäre des ‚Sozialpädagogischen‘ zugerechnet werden (vgl. Dizinger 2015; Speck et al. 2011). Andererseits berichten sie von expliziten Entlastungserfahrungen durch die Zusammenarbeit mit anderen Pädagog*innen, führen diese aber vor allem darauf zurück, dass die Kooperation es ihnen ermöglicht, Aufgaben zu delegieren und Verantwortlichkeiten zu tei-

len. Dies wiederum stellt sich in der Wahrnehmung des Personals der Sozialen Arbeit ambivalent dar: Einerseits bietet die Ganztagschule für die Kinder- und Jugendhilfe ein willkommenes Expansionsfeld, andererseits impliziert die scholorientiert-kompensatorische Aufgabenzuweisung den Verlust von Eigenständigkeit und stellt die sozialpädagogischen Akteur*innen und ihr Handeln in den Dienst von Schule (vgl. Böhm-Kasper et al. 2016; Buchna et al. 2016; Zipperle 2015). Einen verbindlichen Bezugsrahmen für das professionelle Handeln im Rahmen von Schulsozialarbeit zu finden, fällt angesichts dessen offensichtlich schwer.

Diese Problematik lässt sich anhand eines Zitats⁵ aus einem Gespräch zwischen einem Schulsozialarbeitsteam veranschaulichen, bei dem der Schulsozialarbeiter feststellt:

SOZm1: „aber es is einfach nich klar (.) äh (.) wo stehn wir einfach ne . es gibt dinge da sind wir ganz klar der gast im haus (.) und es gibt dinge (.) da sind wir äh teil im prinzip von kollegen (.) also und (.) das is sehr schwammig an vielen stellen“

Sehr pointiert bringt diese Feststellung das für die Schulsozialarbeit charakteristische „Spannungsfeld zwischen eigenständiger Professionalität und Hilfsberuf für die Professionalisierungs- und Entlastungsbestrebungen von Lehrkräften“ (Baier 2007: 251) zum Ausdruck. Auch in den von Baier geführten Expert*inneninterviews verweisen Schulsozialarbeiter*innen immer wieder darauf, dass ihre Stellung als „Gäste“ in einem von Lehrkräften dominierten Handlungsfeld sich als prekär erweist (vgl. ebd.: 16). In der



Wahrnehmung der Befragten äußert sich diese prekäre Position u.a. darin, dass sie neben der „Professions- Betreuung- und Kompensationszeit“ (Baier 2007: 149) einen großen Anteil ihrer zeitlichen Ressourcen für die Legitimation der eigenen Arbeit und die Erklärung und Durchsetzung ihrer eigenen Vorstellung von Sozialer Arbeit aufwenden müssen (ebd.). Auch Haase (2017) knüpft an die von Baier (2007) etablierte Metapher „Gast in einem fremden Haus“ an, betont aber, dass sich die befragten Schulsozialarbeiter*innen inzwischen als „selbstbestimmte Andere“ (Haase 2017: 324) positionieren, für die gerade die hybride Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Systemen eine identitätsstiftende Andersheit ermöglichen würde (ebd.: 324 ff). Darin, dass sich diese „Andersheit“ eben gerade nicht aus sich selbst heraus, sondern nur über die Abgrenzung zur, dezidiert dem Schulsystem zugehörigen, Berufsgruppe definiert, bestätigt u.E. die von uns vorgeschlagene Diffusitätsthese (vgl. dazu auch Kappeler 2011 und Thiersch 2015).

3. GAST-Befunde zur Positionierungs- und Kooperationsdynamik zwischen schulischer Sonder- und Sozialpädagogik

Wir veranschaulichen diese These im nächsten Schritt anhand von zwei Beispielen aus unseren In-Situ-Beobachtungen und konkretisieren sie für die Schulsozialarbeit. Dazu haben wir drei kurze Gesprächsausschnitte ausgewählt.

Bei der ersten Sequenz handelt es sich um die Eröffnungssequenz des bereits eingangs aufgerufenen „Vernetzungstreffens“ zwischen Sonderpädagogik und Schulsozialarbeit.⁶ Der Anstoß, sich zu treffen, kam von Seiten der Sonderpädagog*innen. Sie haben über eine E-Mail eingeladen und in dem Zusammenhang auch eine Tagesordnung verschickt – das Treffen hat also durchaus eine formelle Rahmung, die ihm auch eine gewisse Bedeutung zuweist. Wie sich zu Beginn des Treffens aber zeigt, erweist es sich als nicht so einfach, das avisierte Format handlungspraktisch konsistent zu füllen.

FLw1: „ja dann äh fangen wir an ich hab ein paar tagesordnungspunkte zusammengestellt äh auf denen ihr beide ganz oben steht und wir freun uns einfach dass wir jetzt mal die möglichkeit haben ähm möglichkeiten und grenzen kennenzulernen auszuloten [...] wir haben gedacht wir laden euch ein damit wir zusammen öhm darüber sprechen können und haben dann wie ihr seht auf der liste auch noch ein paar andere punkte so öh - w-könnte das angebot sein dass wir w-mit eurem einverständnis vielleicht ne halbe stunde euch auch zeit einräumen (SOZw1: „mhm“) und dann dürft ihr auch gerne gehn“ (SOZw1: „mhm“) (SOZm1: „ja“)

Wir erlauben uns in diesem Rahmen zuspitzend zu argumentieren, um unsere Überlegungen möglichst anschaulich zu halten. Das birgt das Risiko, dass unsere Thesen als unangemessen plakativ wahrgenommen werden können. Dieses Risiko nehmen wir in Kauf. Bevor wir erläutern, wie wir diesen Gesprächseinstieg interpretieren, möchten wir noch eine kurze Erklärung einspielen, um unsere Analysehaltung zu verdeutlichen: Bei der Rekonstruktion unserer Daten arbeiten wir objektiv-hermeneutisch (zur Methode: Oevermann 2000). Bei der Interpretation unserer Daten gehen wir davon aus, dass im Rahmen einer sozialen Praxis unterschiedliche Sinnschichten und Bedeutungsgehalte zugleich operieren. Für unsere objektiv-hermeneutischen Analysen ist in dem Zusammenhang eine spezifische Unterscheidung wichtig, und zwar die Unterscheidung zwischen einerseits einer **manifesten Bedeutungsebene** (vgl. Oevermann 1979 et al.: 380) – das ist gewissermaßen die Oberflächenebene des Gesagten – eine Ebene, die oft auch mit den Selbstauffassungen der Handelnden korrespondiert. Und davon unterscheiden wir andererseits eine zweite Ebene, die **Latenzebene** (vgl. ebd.) – das ist eine in der Regel sehr viel implizitere Bedeutungsschicht, die darüber entsteht, dass Handlungen immer schon an regelhafte Strukturen anschließen, die ihnen eine spezifische soziale Bedeutung verleihen. Auf dieser latenten Ebene haben Handlungen oft Implikationen, die in Spannung stehen zu dem, was die Akteur*innen, deren Handeln man beobachtet, möglicherweise tun oder erreichen wollen (vgl. ebd.).



Die manifeste Ebene der oben dokumentierten formalen Eröffnung des Vernetzungstreffens legt nun nahe zu vermuten, dass eine herzliche, zugewandte Begrüßung intendiert ist. So wie diese Intention realisiert wird, wird aber zum einen ein Wir-Ihr-Verhältnis erzeugt. Zum anderen sehen sich die als „Ihr“ Angesprochenen als ‚auf die Tagesordnung Gesetzte‘ adressiert. Was impliziert das? Statt – wie es für das aus der Bezeichnung des Treffens hervorgehende gemeinsame Anliegen „Vernetzung“ geradezu zwingend wäre – ein „Wir“ zu etablieren, dass alle Beteiligten gleichermaßen umfasst, erzeugt FLw1 – vermutlich ungewollt – ein Wir-Ihr-Verhältnis, bei dem sich das „Ihr“, also die Vertreter*innen der Schulsozialarbeit, nicht als Partner*innen, sondern als Thema bzw. Gegenstand der Zusammenkunft angesprochen sehen, dem – so das sich anschließende Angebot – „eine halbe Stunde Zeit“ eingeräumt wird. Ähnlich wie zu Beginn der Einlassung ist es naheliegend, dieses Angebot auf Ebene der Absicht als Bestreben zu lesen, den Kolleg*innen zu zeigen, dass man sorgfältig mit ihrer Zeit umgeht. Aber auch hier kippt diese Intention und die Angesprochenen sehen sich auf der latenten Ebene gleichsam als Bittsteller*innen adressiert, denen man eine begrenzte Zeit zugesteht und dann dürfen sie „auch gerne gehen“.

Sichtbar wird, dass – obwohl es der Sprecherin ein Anliegen ist, den sozialen Zusammenhang als eine gemeinsame, von Wertschätzung und Sorgfalt geprägte Praxis auf Augenhöhe zu konstituieren – sich Kippfiguren einschleusen, die diese Intention regelrecht konterkarieren. Vor dem Hintergrund unserer schulübergreifenden Analysen lassen sich diese Kippfiguren nicht als persönliche Ungeschicklichkeit der Sprecherin interpretieren und sie verweisen auch nicht auf eine abwertende Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit, sondern sind Ausdruck einer spezifischen Hilflosigkeit und Unsicherheit, die konkret situationsbedingt ist – in dem Sinne, dass das Format „Vernetzungstreffen“ neu ist und offensichtlich nicht so ohne Weiteres gefüllt werden kann. Neben dieser Unsicherheit gewinnt auch ein gewisses Unbehagen Gestalt, das wir vor dem Hintergrund weiterführender Analysen und Kontrastierungen als Ausdruck struktureller Unsicherheiten und Befürchtungen interpretieren, die sich als ein kollektiv geteiltes Orientierungsmuster von Förderlehrkräften an inklusiven Gesamtschulen konturieren. Unserem Eindruck nach gewinnt dies schon in der spannungsvollen Struktur der Eröffnung Ausdruck, dass es bei dem Treffen um ‚mehr‘ geht, als ‚nur‘ um eine sachorientierte Klärung der Aufgabenbereiche. Worum könnte es sich dabei handeln?

FLw1: [...] möchtet ihr zu beginn (2) etwas sagen vielleicht zu den aufgabenbereichen oder gibt – wie wie starten wir am besten gibt es öhm fragen von unserer seite gibt es fragen von eurer seite wir geben euch mal das wort

Im Fortgang der Eröffnungssequenz reproduziert sich zunächst das Unsicherheitsproblem. Die Klärung „Wie starten wir am besten?“ ist von Bewegungen durchzogen, die asymmetrische Adressierungen fast schon explizit umgehen, auf der latenten Ebene jedoch genau die Asymmetrien erzeugen, die eigentlich vermieden werden sollen. Die folgende Reaktion der Schulsozialarbeiter*innen lässt sich als eine Art Kommentierung dieser Adressierung lesen:

SOZm1: (2) „öhm“

SOZw1: „ja wo wolln wir anfangen“

SOZm1: „wo wolln wir anf-“

SOZw1: „also sollen wir“

SOZm1: „gegenfrage“

SOZw1: „öh (?)“

SOZm1: „öhm (3) der (.) die intention (.) zu sagen wir setzen uns zusammen die is ja schon auch jetzt öhm also das habt ihr ja zumindest besprochen (.) und da würde mich interessieren was (2) also ja wie du gesagt hast ihr habt jetzt nicht konkret irgendwie gesagt okay das und das wollen wir bespra- besprechen aber mich würde also is n- ich stell mir jetzt vor dass irgendwie in diesen treffen die ihr ja regelmäßig macht (1) (X: mhm) mmh (1) ja irgendwann das thema aufgekommen is hej wir setzen uns mal zusammen (.) so ich glaube das wär so ne ganz gute herangehensweise wo-wo wir für uns auch gesagt haben ja das is auf jeden fall n gutes anbot des nehmen wir an und das finden wir auch wichtig“

Mit der Erwiderung „Gegenfrage“ weist der Schulsozialarbeiter das Anliegen der Sonderpädagogin zurück. Ihre Eröffnung korrigierend moderiert er die Situation nun seinerseits als ein von den Sonderpädagog*innen aufgebrachtes Anliegen an, dem die Schulsozialarbeit nachkommt, weil sie es für sinnvoll hält, ‚sich zusammensetzen‘. Mit anderen Worten: Ganz beiläufig wird hier das von der Sonderpädagogin produzierte ambivalente ‚Wir-Ihr-Verhältnis‘ bearbeitet, indem klargestellt wird: Es gibt hier ein Wir, das einen Klärungsbedarf sieht und das seid Ihr. Und dann gibt es noch ein zweites Wir, das diesem Anliegen nachkommt und das sind wir. Daraufhin meldet sich eine weitere Sonderpädagogin zu Wort:

FLw2: „darf ich da direkt zu (?) also ich glaube das is entstanden (.) ähm (1) auf zweierlei wegen das eine war dass uns aufgefallen is dass wir mit dem mit den gleichen

schülern (SOZm1: mh) sozusagen zu tun haben (SOZw1: mhm) dass ihr vermehrt (SOZm1: genau) natürlich mit äh den schülern (.) arbeitet die wir auch betreuen so (...) s gab so n paar fälle wo wir ganz viel gearbeitet haben ihr ganz viel gearbeitet haben (lachend) aber /wir n-nicht zu-gemeinsam äh gearbeitet haben/“

Offensichtlich drängt es die Sprecherin, etwas klar zu stellen. Dabei nimmt sie in Anspruch, für die gesamte Fachgruppe Sonderpädagogik zu sprechen. Inhaltlich geht es darum, Überschneidungen in der Zuständigkeit für eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen anzusprechen. Dabei werden diese Überschneidungen nicht als Gemeinsamkeiten thematisiert, sondern als Problem. Im Zusammenhang dieses Problems gewinnen die Schulsozialarbeiter*innen auf der Darstellungsebene gleichsam als ‚Eindringlinge‘ Gestalt, die „vermehrt“ Raum beanspruchen und zwar innerhalb eines Zuständigkeitsbereichs, den die Sonderpädagog*innen für sich reklamieren – in diese Richtung zieht jedenfalls unserer Interpretation nach die Feststellung: „dass ihr vermehrt natürlich mit äh den schülern (.) arbeitet die wir **auch** betreuen“. An dieser Stelle unterbricht der Schulsozialarbeiter die Sonderpädagogin und zwar indem er unterstreicht:

SOZm1: „wir nich gemeinsam genau absolut ja“

Seine Einlassung greift die der Kollegin wörtlich auf und wiederholt sie. Auf der Oberflächenebene stimmt er ihr damit zu. In ihrer latenten Bedeutung impliziert diese Bewegung aber eine Art ‚Gegenangriff‘, denn implizit markiert der Schulsozialarbeiter mit seiner Reaktion, dass man das, was die Sonderpädagogin problematisiert, genauso gut umdrehen könnte. Er sagt also einerseits: ‚Ja genau, so sehe ich das auch.‘ Zugleich sagt er aber auch: ‚Wieso eigentlich wir vermehrt mit euren Schüler*innen?‘ Genauso gut könnte ich sagen: ‚Ihr arbeitet vermehrt mit unseren Schüler*innen.‘

An dieser Gesprächssequenz zeigen sich Unsicherheiten und Ambivalenzen auf verschiedenen Ebenen, die sowohl von den Sozialpädagog*innen als auch den Sonderpädagog*innen auf je eigene Weise bearbeitet werden. Die anhand dieses Fallbeispiels beobachtbare Dynamik lässt sich in der paradoxalen Figur eines Gegeneinanders im Miteinander fassen bzw. als ein Ringen, bei dem allerdings die Ausgangspositionen sich unterscheiden: Bezüglich der Wichtigkeit der Klärung sind sich offensichtlich beide Parteien einig, was aber die Dringlichkeit des Klärungsbedarfs betrifft, scheinen die Förderlehrkräfte unter einem deutlich höheren Druck zu stehen, die Zuständigkeiten zu klären, als die Vertreter*innen der Schulsozialarbeit. Unserem Ein-

druck nach deutet sich aber an, dass die Förderlehrkräfte nochmal deutlich stärker, als die Schulsozialarbeiter*innen aus einer Haltung der Absicherung des eigenen Zuständigkeitsbereichs heraus agieren, was wiederum darauf verweist, dass dieser Bereich als potentiell bedroht oder gefährdet angesehen wird.

Als weiteren empirischen Beleg für diese Überlegung dokumentieren wir zwei Sequenzen aus anderen Zusammenkünften. Der erste stammt aus einem zweiten Vernetzungstreffen von Förderlehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen. Anliegen und Gegenstand dieser zweiten Zusammenkunft ist die Diskussion von Konzeptpapieren zur Regelung von Abläufen und Aufteilung von Zuständigkeiten:⁷

SOZm1: „ich würde auch also die-die ne abstimmung dass wir jetzt explizit mehr oder weniger dafür zuständig sind das glaube ich das brauchen wir nicht (.) weil in dem moment wenn wir uns aktiv im wenn wir aktiv im austausch sind dann ergibt sich das von selber wer da (.) äh-ähm“

FLm1: „ich denke wir brauchen verbindlichkeit“

FLx: „find ich auch schön“

FLm1: „sonst ist das sonst kommt s führt s zu nix und s / wird genau die“

Unseres Erachtens eignet sich dieser Gesprächsausschnitt besonders gut, um sowohl die Dynamik des oben beschriebenen Ringens zu veranschaulichen, als auch die Unterschiedlichkeit der Positionen, von denen aus gerungen wird: Im Unterschied zu den Förderlehrkräften, denen sehr daran gelegen ist, Abläufe und Zuständigkeiten über Regelungen festzuschreiben und verfahrensförmige Absicherungen zu erreichen, agiert der Sozialarbeiter aus einer Haltung heraus, die sich paraphrasieren ließe mit: ‚Wozu eigentlich solche starren Regelungen, die Abstimmungen ergeben sich im Tun.‘ Damit beansprucht der Gesprächsbeitrag eine Position, die konzeptionelle Klärungen ‚nicht nötig hat.‘ Strukturell unterläuft diese Haltung das Klärungsanliegen der Förderlehrkräfte. Ermöglicht wird die Position aber erst im Rahmen der beschriebenen Dynamik zwischen beiden Gruppen. Das deutet darauf hin, dass die Anwesenheit von Förderlehrkräften an Regelschulen für die Schulsozialarbeit einen spezifischen Gewinn bezüglich ihrer Positionierungsmöglichkeiten impliziert. Um diesen zu konkretisieren, rufen wir noch einen kurzen Ausschnitt aus einem Gespräch der Förderlehrkräfte mit der Schulleitung auf, in dem sich eine u.E. sehr plausible Erklärung dafür andeutet, dass und warum die Situation von Förderschullehrkräften an Regelschulen tatsächlich in besonderer Weise prekär ist:



FLm1: „bei schülern mit förderbedarf ist absolut klar find ich (SLw: mhm) die frage ist jetzt was machen wir bei schülern ohne förderbedarf die wir im unterricht haben wo wir dann das problem haben wir werden als lehrer gesehen von denen (.) ne und wenn wir sagen wir wollen anwälte der schüler sein wir wollen schüler beraten wir wolln die eltern beraten wir agieren als lehrer und es spitzt sich ab klasse acht zu indem wir noten verteilen genauso und wir wollen ja auch gerne hier als lehrer wahrgenommen werden und gesehen werden das-dadurch verlieren wir aber allparteilichkeit wir verlieren verschwiegenheit und so weiter alles was sozusagen beratung ureigens ausmacht das verlieren wir n stück weit nicht komplett aber n stück weit“

In allen vorliegend herangezogenen Gesprächsausschnitte gewinnt Kontur, dass die Gruppe der Förderschullehrkräfte unter höheren Druck steht, Verantwortungsbereiche festzulegen, die sie als ‚genuin ihre‘ beanspruchen kann, als die Schulsozialarbeit. Wie der zuletzt dokumentierte Beitrag von FLm1 verdeutlicht, gibt es aus Perspektive der Förderschullehrkräfte einerseits ‚clear cases‘ die sie als ganz eindeutig in ihren Zuständigkeitsbereich fallend ‚für sich‘ reklamieren, nämlich die Schüler*innen mit Förderbedarf. Wie sich zeigt, schließt sich hier aber dann offensichtlich sofort die Frage nach den anderen Schüler*innen, denen „ohne Förderbedarf“, an. Das wiederum macht darauf aufmerksam, dass sich die Frage, als ‚wer‘ sie im klassenöffentlichen Unterricht agieren, für Förderlehrkräfte an Regelschulen in spezifischer Weise stellt: Zum einen sind sie selbstverständlich Lehrer*innen, werden auch so wahrgenommen und sind damit – letztlich genau wie die Regelschullehrkräfte – im Kern zuständig für den ganzen Unterricht bzw. die ganze Klasse. In dieser Position sind sie also Generalist*innen. Und zugleich sind sie Expert*innen für bestimmte Fälle und als solche zuständig für Einzelfälle, die im Rahmen der universalistischen Normen und Leistungsanforderungen an Schule eine nicht kontingente Sonderposition einnehmen (vgl. u.a. Lütje-Klose/Willenbrink 1999; Hinz 2009). Schon damit sind zwei Pole angelegt, die sich kaum miteinander vereinbaren lassen. Und diese Spannung zieht sich im Fall der Förderlehrkräfte an inklusiven Regelschulen noch weiter auf die ‚andere Seite‘ von Schule – die Seite, die vor der Implementation inklusiver Settings an Regelschulen eher als Domäne der Schulsozialarbeit gelten konnte. Vor dem Hintergrund unserer Befundlage zeichnet sich ab, dass die Anwesenheit dieser – im Kontext Regelschule ganz besonders spannungsvoll positionierten Berufsgruppe – für die ebenfalls fragil positionierte Sozialarbeit an Schule eine Entlastung impliziert: Auf den ersten Blick ließe sich fragen: Wie kann es sein, dass es ausgerechnet die Schul-

sozialarbeiter*innen sind, die – so wie es sich in den Daten zeigt – souveräner und großzügiger mit Fragen von Zuständigkeits- und Verantwortungsregelung umgehen können als die Förderlehrkräfte? Läge es nicht eigentlich sehr viel näher, die Schulsozialarbeit in einer noch viel prekäreren Situation zu sehen? Im Unterschied zu den anderen beiden Berufsgruppen sind Sozialarbeiter*innen bzw. Sozialpädagog*innen ja eben dezidiert keine Lehrer*innen und wenn eine Berufsgruppe eine stabile Position an Schule für sich reklamieren kann, dann doch letztere?⁸

Wie wir hoffentlich plausibel machen konnten, deuten unsere Befunde zu den Positionierungsdynamiken zwischen Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik darauf hin, dass das Problem der Förderlehrkräfte genau darin bestehe könnte, dass sie Lehrer*innen sind: Im Vergleich von Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik ist letztere sehr viel stärker auf dezidiert schulische Ziele verwiesen: Das Paradigma „Fördern“ ist unauflösbar mit dem Paradigma „Leistung“ verwoben und impliziert eher die Logik einer Behandlung, im Sinne einer Tauglichmachung für den Markt, als eine Figur der Hilfe oder die Idee: ‚Ich stehe in Deiner Autonomie an Deiner Seite‘. Die Anwesenheit der Sonderpädagogik eröffnet für die Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen insofern durchaus ein Refugium: Während sich der Zuständigkeitsbereich von Förderlehrkräften an inklusiven Schulen mehr oder weniger mitten im Zentrum des Leistungsdilemmas bewegt, kann sich die Schulsozialarbeit sehr viel dezidiert auf der Seite, der Schwachen‘ verorten, ohne implizit dann doch einer Verwertungslogik folgen zu müssen (vgl. dazu die in Abschnitt 2 dargestellten Befunde).

Was könnten praktische Implikationen solcher Überlegungen sein? Offensichtlich ist davon auszugehen, dass im Zuge der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit von Pädagog*innen alle Positionen prekär werden – dies allerdings in je spezifischer Weise und Konstellation. Multiprofessionelle Kooperation scheint ‚ihren‘ Akteur*innen systematisch und kontinuierlich abzuverlangen, immer wieder neu Unklarheiten zu bearbeiten und um lokal tragfähige Antwortmöglichkeiten auf die Zuständigkeitsfrage zu ringen. Wenn es gelänge, ein auf den hier nur exemplarisch und holzschnittartig aufgezeigten konkreten, berufsgruppenspezifischen Unsicherheiten und Schwierigkeiten aufbauendes, wechselseitiges Verständnis dieser unserem Eindruck nach konstitutiven und nicht auflösbaren Herausforderung zu entwickeln, könnte dies dazu beitragen, die vielfach zu beobachtende Konflikthaftigkeit nicht nur zu erklären, sondern auch zu entschärfen: Denn in dem Wissen, dass es sich bei der Zuständigkeitsunsicherheit und den damit verbundenen Aushandlungsnotwendigkeiten um ein allgemeines, von den konkreten Akteur*innen unabhängiges Problem handelt, stellen sich Spannungen und Konflikte nicht als Problemfall dar, sondern als Normalfall. Wenn auf Basis dieses Wissens zum Beispiel Personalisierungstendenzen und vereinseitigende Zuschreibungen, der Kooperationsunwilligkeit, Kompliziertheit oder Übergriffigkeit, vorgebeugt werden könnte, wäre nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch einiges zu gewinnen.

- 1 „Vom Ganzen und der Summe seiner Teile. Rekonstruktionen zur Differenzierung beruflicher Zuständigkeiten in der schulischen Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sozial- und Sonderpädagog*innen.“ Leitung: Katharina Kunze, Mitarbeit: Ludger Krol und Rosa Reinisch (alle Universität Göttingen). Kooperationspartnerinnen: Sylke Bartmann (Hochschule Emden-Leer) und Mirja Silkenbeumer (Universität Frankfurt). Gefördert aus Mitteln des Niedersächsischen Vorab.
- 2 Der hier als Beispiel angeführte Gesprächsausschnitt und die Ausführungen dazu finden sich auch in Kunze 2018, 71 f.
- 3 Die Abkürzung „FLw“ steht in diesem Fall für „Förderlehrkraft weiblich“, während „SOZm“ für „Schulsozialarbeiter“ steht (entsprechend bezeichnet „FLm“ „Förderlehrkraft männlich“ und „SOZw“ eine „Schulsozialarbeiterin“, s.u.).
- 4 Im Unterschied zur Metapher, die Butter vom Brot nehmen‘, i.S.v. ‚etwas Wichtiges wegnehmen‘, impliziert das Bild der „Scheibe Brot“, dass man am Ende mit leerem Teller dasitzt.
- 5 Eine ausführliche Analyse dieses Gesprächs sowie einen Überblick über ausgewählte Studien zur Positionierungsproblematik der Schulsozialarbeit hat Marie-Lorena Varena Szaukellis (2018) im Rahmen ihrer Masterarbeit (Universität Göttingen) vorgelegt. Dieser Arbeit verdanken die folgenden Ausführungen wichtige Impulse.
- 6 Eine kleinschrittigere Interpretation dieser Sequenz findet sich in Silkenbeumer et al. (2018), ab S. 136.
- 7 Eine Rekonstruktion eines solchen Artefakts findet sich in Kunze/Silkenbeumer 2018.
- 8 Nebenbei bemerkt und ohne dies hier näher ausführen zu können: Zwar können Lehrer*innen an der inklusiven Regelschule zweifellos die stabilste Position beanspruchen, aber auch diese wird im Kontext zunehmender Multiprofessionalität fragiler.

Literatur

- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016):** Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.): *Schulische Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 160–174.
- Baier, F. (2007):** *Zu Gast im fremden Haus: Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern: Peter Lang.
- Böhm-Kasper, O./Dizinger, V./ Gausling, P. (2016):** Multi-professional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. In: *IJREE*, 4 (1), S. 29–51.
- Bolay, E. (2011):** Kooperation unter Wahrung und Nutzung von Differenz. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 9 (4), S. 416–432.
- Breuer, A. (2015):** *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchna, J./Coelen, T./Dollinger, B./Rother, P. (2016):** Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 36. Jahrgang, Heft 3, S. 281–297.
- Dizinger, V. (2015):** Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung. Universität Bielefeld.
- Dzengel, J./Kunze, K./Wernet, A. (2012):** Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz*, 45, S. 20–44.
- Fabel-Lamla, M. (2018):** Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potentialen und Gelingensbedingungen. In: Boller, S. et al. (Hrsg.): *Kooperation*. Friedrich Jahresheft 36. Seelze: Friedrich Verlag 2018, S. 68–69.
- Idel, T. S. (2018):** Differenzensible Kollegialität – Voraussetzungen, Zumutungen und Grenzen kooperativen Handelns von Lehrkräften. Friedrich Jahresheft 36. Seelze: Friedrich Verlag, S. 48–49.
- Haase, K. (2017):** *Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit: Biographische (Re)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmten Anderen*. Dresden: Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Hinz, A. (2009):** Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, S. 171–179.
- Kappeler, M. (2011):** Von der Unmöglichkeit einer Identität der Sozialen Arbeiten. In: *neue praxis*, Sonderheft 10, S. 14–16.
- Kunze, K. (2016):** Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, T.-S./Dietrich, F./Kunze, K./Rabenstein, K./Schütz A. (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–277.
- Kunze, Katharina (2018):** „Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen“. Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperation. In: Friedrich Jahresheft 2018: *Kooperation*, S. 10–12.
- Kunze, K./Silkenbeumer, M. (2018):** Institutionalierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In: Walm, M./Häcker, Th./Radisch, F./Krüger, A. (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131–145.
- Kunze, K./Krol, L./Reinisch, R. (i.R.):** „Komm schreib ich“ – Fallrekonstruktive Analysen zum spannungsvollen Verhältnis von Kooperation und Kollegialität. In Review.
- Lütje-Klose, B. (2016):** Teamarbeit. In: Hedderich, I. /Biewer, G./Hollenweger, J. /Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 365–369.
- Lütje-Klose, B./Willenbring, M. (1999):** Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38, S. 2–31.

Maykus, S./Beck, A. (2016): Interprofessionalität als Voraussetzung einer inklusiven Schule? Empirische Befunde und theoretische Differenzierungen zur Bedeutung externer Kooperationsbeziehungen für schulische Entwicklungsprozesse. In: Maykus, S. et al. (Hrsg.): *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 173–208.

Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* Stuttgart: Metzler, S. 352–434.

Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 58–156.

Reh, S./Breuer, A. (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, S./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern.* Münster u.a.: Waxmann, S. 185–201.

Silkenbeumer, M./Kunze, K./Bartmann, S. (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, L./Käch, O. (Hrsg.): *Professionalität im Kontext von Institution und Organisation.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 130–157.

Silkenbeumer, M./Thieme, N./Kunze, K. (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In: Thieme, N./Silkenbeumer, M. (Hrsg.): *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten.* 14. Sonderheft der Zeitschrift ‚neue praxis‘, S. 35–42.

Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In: Helsper, W. /Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität.* Weinheim: Beltz Juventa. S. 184–201.

Steiner, C./Tillmann, K. (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztags-Teams. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Wiezorek, C. (Hrsg.): *Multiprofessionelle Teams an Ganztagschulen. Professionsentwicklung, Kooperation und Vernetzung.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 48–68.

Szaukellis, Marie-Lorena Varenka (2018): „Es gibt da Dinge da sind wir ganz klar der Gast im Haus und es gibt Dinge da sind wir äh Teil im Prinzip von Kollegen“. Rekonstruktionen zur beruflichen (Selbst)Positionierung der Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. Göttingen, Masterarbeit (Manuskript; 148 Seiten).

Thiersch, H. (2015): Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./ Müller-Hermann, S. (Hrsg.): *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 43–61.

Tillmann, K./Rollett, W. (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung.* Weinheim: Juventa. S. 29–47.

Zipperle, M. (2015): Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

»Eine Professionalisierung und Ökonomisierung der sozialen Arbeit kann nicht mit einem ›guten oder schlechten Bauchgefühl‹ als Evaluations-Standard beantwortet werden.«



Dipl.-Soz.arb. Karl Gröpler

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

– Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Fakultät Soziale Arbeit

Dokumentation und Qualitätssicherung in interdisziplinären Beratungsteams

Schulsozialarbeit ist in der Regel Input-gesteuert. Sozialpädagogische Fachkräfte werden eingesetzt, um dringende Aufgaben zu erfüllen oder präventiv zu wirken. Selten sind die Ziele im Vorfeld klar definiert oder werden Evaluationskriterien benannt. Die Qualität in der Arbeit von Beratungsteams ist konzeptionell vom Schulprogramm, dem Selbstverständnis Sozialer Arbeit und von Evaluationen in Form von guter Dokumentation und Indikatorenprüfung abhängig. Am Beispiel des Schulzentrums Westhagen in Wolfsburg sollen Überlegungen zur Qualitätssicherung erörtert werden.

Hierzu werden im Folgenden die Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld eingegrenzt, Auftrag und Funktion von Schulprogrammen und Konzeptionen erläutert, Beratung in der Schule definiert, Beratungsteams als Möglichkeit der Reflexion betrachtet und die Qualitätsbeschreibung mittels einer praxisnahen Dokumentation und deren konkrete Umsetzung dargestellt und ein Fazit gezogen.

Eingrenzung des Arbeitsfeldes Schule

Schulsozialarbeit kann in kommunaler, landes- oder freier Trägerschaft gestaltet werden, entsprechend vielseitig und unterschiedlich sind die Aufgaben und gesetzliche Aufträge, die Integration ins Schulsystem und auch die Intensität der Zusammenarbeit. (vgl. Drilling 2004: 44 ff; Gröpler 2015: 197) Soziale Arbeit findet in, mit oder an Schule statt und passt ihre Arbeitsbereiche dem jeweiligen Auftrag an. Das Land Niedersachsen hat sich 2017 wieder verstärkt der Schulsozialarbeit verschrieben, daher wird Schulsozialarbeit im Sinne des Integrativen Modelles, also als Teil des Systems Schule, am Beispiel des Landes Niedersachsen betrachtet. Im Runderlass des niedersächsischen Kultusministeriums vom 01.08.2017 wird ausgeführt:

„2.2 Die soziale Arbeit in schulischer Verantwortung legt daher den Schwerpunkt auf Angebote und Maßnahmen, die

- sich an alle Schülerinnen und Schüler richten,
- einen präventiven Ansatz verfolgen und
- Aufgaben im schulischen Kontext betreffen.“

(MK 2017)

Aus dem Auftrag der vorgesetzten Schulleitung und den Bedürfnissen der Schüler*innen ergibt sich ein doppeltes Mandat. Diese beiden sich ggf. widersprechenden Aufträge können als unbequem empfunden werden. Sie können jedoch auch als Chance gesehen werden, z.B. als Vermittler*in zu fungieren und die Sichtweisen für alle Beteiligten zu erweitern. Dies zeigt sich gut in dem englischen Sprichwort „To sit on the fence“: statt „zwischen den Stühlen zu sitzen“ können Themen auf der Metaebene aus neuen Perspektiven intermediär betrachtet werden.

Der o.g. Erlass verweist auch auf grundlegende Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit und betont, neben dem Prinzip der Freiwilligkeit, das Kindes- und Jugendwohl, ein inklusives Schulverständnis, die Lebensweltorientierung, die Systemorientierung, die Beziehungsarbeit, die Kompetenzorientierung, die Interkulturalität und die Genderorientierung. Hier finden sich Anleihen der Formulierungen der Strukturmaximen des 8. Jugendberichtes der Bundesregierung (BMJFFG 1990: 85 ff).

Gerade die Idee der Alltagsorientierung im Sinne der o.g. Lebensweltorientierung stellt diese Form der Schulsozialarbeit vor eine Herausforderung, da die Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen nicht nur auf einen Ort oder gar die Schule begrenzt wird. Wohnort, Schule, Freunde, Beziehungen und z.B. Vereinsaktivitäten sind als Orte des Erlebens in Überlegungen und die Arbeit einzubeziehen. Statt eines absoluten Territoriums steht vielmehr eine subjektiv-lebensweltliche Sicht im Vordergrund (vgl. Galuske 2009: 278). Neben dem Prinzip der Alltagsorientierung, Integration (weiter gedacht als Inklusion) und Ressourcenorientierung, also der Orientierung auf Kompetenzen, sollten die stärker methodisch formulierten Prinzipien von Herrmann, bezogen auf das Leistungssystem ebenfalls Beachtung finden.

Dieser erweitert die Arbeitsprinzipien auf die Qualitätsorientierung: d.h. die Überprüfung von Angebot, Bedarf bzw. der Umsetzung des Konzeptes und die Wirkungsorientierung: also den Nachweis über Effektivität [und Effizienz] der Intervention. Eine solche Umorientierung verlangt ein empirisches Bemühen, Dokumentation und Evaluation (vgl. Herrmann 2006: 39 ff, zit. in Heiner 2010: 41–44).

Auftrag und Funktion von Schulprogrammen und Konzeptionen

Die lokale Konzeptionsentwicklung der Schulsozialarbeit ist Teil der jeweils eigenverantwortlichen Schulprogrammarbeit, die im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) verankert ist:

„§ 32 Eigenverantwortung der Schule

(2) Die Schule gibt sich ein Schulprogramm. In dem Schulprogramm legt sie in Grundsätzen fest, wie sie den Bildungsauftrag erfüllt. Das Schulprogramm muss darüber Auskunft geben, welches Leitbild und welche Entwicklungsziele die pädagogische Arbeit und die sonstigen Tätigkeiten der Schule bestimmen. Der Zusammensetzung der Schülerschaft und dem regionalen Umfeld ist in dem Schulprogramm und in der Unterrichtsorganisation Rechnung zu tragen. Die Schule beteiligt bei der Entwicklung ihres Schulprogramms den Schulträger und den Träger der Schülerbeförderung sowie die Schulen, mit denen sie zusammenarbeitet (§ 25 Abs. 1).

(3) Die Schule überprüft und bewertet jährlich den Erfolg ihrer Arbeit. Sie plant Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer von ihr festgelegten Reihenfolge durch.“

In diesem Sinne müsste an jedem Standort ein regelmäßig evaluiertes Konzept der Schulsozialarbeit vorliegen, das die eigene pädagogische Arbeit beschreibt und auch das „regionale Umfeld“, idealerweise im Sinne der Lebensweltorientierung, berücksichtigen sollte. Die Qualitätskriterien und eine Wirksamkeitsbeschreibung könnten hier aufgenommen werden.

Die Kopplung einer aktiv fordernden Schulleitung mit Sozialarbeiter*innen, die sich einer solchen Bewertung und Fortschreibung eines Schulprogrammes verpflichtet fühlen, ist bislang eher von intrinsischen Motivationen abhängig, als von verlässlichen Standards. Busche-Baumann konnte in Ihren Erhebungen bei nur einem Drittel der Standorte die Bereitschaft erkennen eine Konzeption zur Verfügung zu stellen; tatsächliche Dokumente lagen nur von der Hälfte dieser Gruppe vor (vgl. Busche-Baumann u. a. 2014: 16).

Eine beabsichtigte Wirkung bedarf also der Sichtbarmachung der Konzeptentwicklung der Schulsozialarbeit als Teil eines gelebten Schulprogrammes. Die grundlegende Bedeutung von Konzeptarbeit wird auch in den Schlüsselkompetenzen deutlich, die der DBSH (2007) formuliert hat. Konzeptarbeit leitet sich hiernach u.a. aus der strategischen, methodischen, administrativen und der Evaluationskompetenz ab (vgl. Maus u.a. 2008: 44 ff).

Spiegel erläutert: „Eine Konzeption bildet die Basis für methodisches Handeln. Sie hat die Aufgabe, das Handeln der Fachkräfte in der Einrichtung mit (institutionellem) Sinn zu unterlegen, es aufeinander abzustimmen und zu steuern“ (Spiegel 2011: 203).

Eylert definiert folgende Bestandteile für eine (Gesamt-)Konzeption:

Analyse des Bestandes, Zielsetzung für das pädagogische Handeln, operationalisierte Methoden mit Teilschritten und die Formulierung von Kontrollmöglichkeiten (vgl. Eylert: 544). Darunter subsumieren sich wiederum kleinere, detaillierte Konzepte (Gewaltprävention, Beratung etc.). Angelehnt an Deinert/Baier können Konzeptarten (vgl. 2011: 348) unterschieden werden in:

- Rahmenkonzepte; diese sind regional und standortübergreifend
- Standortkonzepte, als Teil des Schulprogrammes und konkretes Konzept bzw. Konzeption der jeweiligen Schulsozialarbeit.
- Nutzerorientiert-/Themenspezifische Konzepte (Jungen-, Mädchenarbeit – Anti-Rassismusbearbeitung, Cybermobbing)
- Umgang mit Schlüsselsituationen (Beschwerdemanagement, Kindeswohlgefährdungen) und
- Konzepte, die Vereinbarungen und Aushandlungen zwischen mehreren Partnern beschreiben (z.B. Schule und Jugendhilfe).

Entsprechend sind neben z.B. Präventionsangeboten und sozialen Trainings auch Beratungskonzepte planerischer Bestandteil von sozialer Arbeit in schulischer Verantwortung.

Hier gilt es zu klären, wer Zielgruppe ist, wie ein Fall definiert wird bzw. ein Eingreifen/Vorgehen ablaufen sollte und wie Dokumentation und Evaluation beschrieben werden.

Beratung in der Schulsozialarbeit

In der Schulsozialarbeit werden die vielfältigen Problemlagen und Herausforderungen, wie „Gewalt, Migration, Sucht, Absentismus, Mobbing, Zwangsverheiratung etc.“ (Gröpler 2015: 206), im Rahmen der Einzelfallhilfe möglichst mit den Beteiligten bearbeitet. Die Sozialarbeiter*innen sind angehalten zu überprüfen, wann weitere Expert*innen aus Beratungsstellen oder therapeutischen Einrichtungen hinzugezogen werden müssen (vgl. MK 2017). Hier versteht sich Schulsozialarbeit vermittelnd bzw. fallführend im Sinne des Casemanagements. „Ein »Festhalten« in der Beratung der Schulsozialarbeit, ohne adäquate Unterstüt-

zungsoption, ist aber genauso fatal wie das »Wegdrücken« in die nächste, externe Institution. Die gemeinsame Entscheidung für eine erweiterte Beratung kann z.B. mittels einer begleiteten Vermittlung erfolgen. Das erste Gespräch mit der Erziehungsberatung könnte in der Schule zusammen mit der Schulsozialarbeit stattfinden und das nächste dann gemeinsam in der Erziehungsberatung, bevor sich die Wege sanft trennen“ (Gröpler 2015: 209).

Qualifikation und Weiterbildung

Basierend auf dem Studium der Sozialen Arbeit und den Erfahrungen aus der staatlichen Anerkennung sind weitere beraterische Qualifikationen von Vorteil. Als häufige Basisverfahren lassen sich in der Praxis die klientenzentrierte Gesprächsführung, themenzentrierte Interaktion, Verfahren aus dem Psychodrama sowie systemisch-lösungsorientierte Beratungsverfahren ausmachen (vgl. Stimmer 2012: 133). Neben dem beraterischen Können und dem Wissen zu allgemeinen und schulspezifischen Problemlagen (wie z.B. Mobbing, Absentismus oder Kindeswohlgefährdung) erfordert es die professionelle Haltung der Sozialarbeiter*innen, sich strukturiert zu reflektieren.

Austausch und Wissen können über verschiedene Wege erworben werden, zum einen über berufsbegleitende Fortbildungen und die Beobachtung von bzw. Einschätzung durch erfahrene Kolleg*innen. Auch die regelmäßige Teilnahme an themenbezogenen, meist lokalen Arbeitskreisen von Schulsozialarbeiter*innen, sowie Intervision und Supervision von unabhängigen Supervisor*innen bieten Möglichkeiten der Reflexion und Information.

Beratungsteams als Möglichkeit der Reflexion

„Die regelhafte Reflexion professionellen Handelns in Beratungskontexten wird qualifiziert möglich z.B. in Formen kollegialer Beratung, Praxisbegleitung und Supervision. Eine dieser Formen der kontinuierlichen Kontrolle der eigenen Beratungstätigkeit ist notwendig, wenn eine so verantwortungsvolle Aufgabe in der Begleitung von Menschen übernommen wird“ (Ader 2011: 217).

Sozialarbeit bedarf also entsprechender Zeitfenster, geeigneter Kolleg*innen und/oder, im Idealfall unabhängiger, Supervisor*innen, die maximal 2 Jahre mit der gleichen Gruppe arbeiten.

Am Beispiel des Schulzentrums Westhagen in Wolfsburg, soll ein Einblick in Struktur und Arbeit eines Beratungsteams gegeben werden. Das Kernteam, das sich wöchentlich für ein bis zwei Stunden trifft, besteht aus den Sozialarbeiter*innen des Landes Niedersachsen und Kolleg*innen, die bei der Kommune beschäftigt sind. Hinzu kommen die Beratungslehrkräfte des Gymnasiums und der Oberschule. Im Gegensatz zu regulären Lehrkräften unterliegen Beratungslehrkräfte der Schweigepflicht und sind beraterisch/therapeutisch geschult. „Kollegen des Allgemeinen Sozialen Dienstes nehmen monatlich am Beratungsteam teil, um fachliche und rechtliche Fragestellungen zu erläutern bzw. bei möglicher Kindeswohlgefährdung frühzeitig zu beraten“ (Gröpler 2015: 211). Ergänzend werden bei Bedarf Kolleg*innen aus themenspezifischen Beratungsstellen hinzugezogen.

Die Existenz von qualifizierten Teams bedeutet nicht automatisch eine wirksame Beratung im Sinne der Zielgruppe. Das interdisziplinäre und multiprofessionelle Setting ermöglicht jedoch die Betrachtung aus einer Vielzahl an Perspektiven und die Erarbeitung differenzierter Lösungswege und schafft Entlastung für die einzelne Fachkraft. Auch im Runderlass zur Sozialen Arbeit in schulischer Verantwortung werden solche Teams eingefordert.

Qualitätsbeschreibung und Dokumentation

Das Vermessen von menschlichen Herausforderungen und Lösungsprozessen ist, ausgehend von der These des Technologiedefizites, als schwierig anzusehen, gleichzeitig kann eine Professionalisierung und Ökonomisierung der sozialen Arbeit nicht mit einem „guten oder schlechten Bauchgefühl“ als Evaluations-Standard beantwortet werden.

„Im Rahmen der Diskussion um Wirkung wird auch der Begriff der Wirkungsmessung genutzt. Der Begriff Messung suggeriert, dass sich Wirkung quantifizieren und exakt messen lässt. Wirkungen in der Sozialen Arbeit sind in der Realität allerdings komplexer und lassen sich oft nicht „messen“. Der Begriff Wirkungsanalyse scheint in diesem Kontext daher der passendere“ (Kurz/Kubek 2013: 48).

So kann aufgezeigt werden, welche Ressourcen, wie Personal, Ausstattung etc. eingebracht (Inputs) und welche einzelnen Beratungsleistungen (Outputs) angeboten wer-

den und ob diese von der Zielgruppe genutzt wurden, und ob das Ergebnis zufriedenstellend war. Die Wirkungen (Outcomes), also Veränderungen bei der Zielgruppe als Wissensgewinn, dem Erwerb neuer Fertigkeiten/Fähigkeiten, Verbesserung der Lebenslage oder, weiter gefasst, soziale und ökonomische Entwicklungen in der Gesellschaft (Impacts) sind nicht so leicht abzulesen bzw. zu messen (vgl. Kurz/Kubek 2013: 43).

Zielformulierungen

Wirkungsanalyse beginnt mit der Beschreibung der erhofften Wirkung, also einer klaren, nachvollziehbaren Zielentwicklung. Im sozialarbeiterischen Selbstverständnis ist Zielentwicklung ein koproduktiver Prozess: „Niemand begibt sich auf den Weg zu Zielen, die nicht die eigenen sind: (...) Ziele sind Ergebnisse von Aushandlungen [und] Ziele sollen konkret formuliert werden. Die Zielentwicklung fokussiert einen in die Zukunft gerichteten erwünschten Zustand oder erweiterte Handlungskompetenzen in der Lebenssituation der Adressatinnen, die in einer überschaubaren Zeit zu erreichen sind“ (Spiegel 2011: 134–136).

Vorbehalte

Aktenführung und Dokumentation wird manchmal aus einem falsch verstandenen pädagogisch-ganzheitlichen Ansatz abgelehnt.

Kolleg*innen behaupten, dass die Aktenführung dem pädagogischen Auftrag widerspreche, sie die wichtigsten Sachen im Kopf behalten können und lieber auf ihr Bauchgefühl und ihrer Erfahrung vertrauen.

Gerade diese geglaubte Selbstsicherheit und willkürlich-subjektive Intuition kann für die Klient*innen schädlich sein. Ohne Reflexion, Dokumentation, Evaluation und Statistik ist professionelles Handeln kaum möglich, da eine Überprüfbarkeit ausgeschlossen wird.

Mit dem New Public Management, der Einführung marktorientierter Verfahren, verändern sich bürokratische Strukturen und somit auch Administration für die Soziale Arbeit. Brack/Geiser (2009: 16) konstatieren, „Professionalisierung und Betriebswirtschaft treffen sich da, wo auch von Sozialarbeiterinnen zielgerichtetes Arbeiten verlangt wird, deren Ergebnisse einer systematischen Überprüfung zugänglich sein müssen.“ Entsprechend sollten die Fachkräfte der Sozialen Arbeit im Sinne sozialpolitischer Qualitätsstandards

eigene Dokumentationsformen und Evaluationskriterien einfordern und entwickeln. Reichmann erläutert, die „kritisiertere ökonomische Perspektive fordert die Soziale Arbeit heraus, ihre Ziele genauer zu beschreiben, benötigte Ressourcen auszuweisen und zu zeigen, wie ihre Methoden wirken“ (Reichmann 2016: 34).

Dokumentation wird dadurch wieder in den Dienst der Sozialen Arbeit gestellt. Hierbei ist zu beachten, „klientenbezogene Probleme und Ressourcen, Leistungen und Ergebnisse [so zu] standardisieren, ohne die Menschen auf ein standardisiertes Maß zu reduzieren“ (Brack/Geiser 2009: 20). Das erfordert nicht eine nur Sammlung von Ergebnissen, sondern auch die Abbildung der Ressourcen, des Verlaufs, der Teilergebnisse und die Formulierung von Evaluationskriterien zur Qualitätssicherung.

Darüber hinaus sollte Dokumentation nicht Selbstzweck sein, sondern im Sinne der Praxistauglichkeit möglichst wenig Zeit und Kraft benötigen (vgl. Brack/Geiser 2009: 19). „Wird jedoch mit dem Argument ‚keine Zeit‘ darauf verzichtet, werden sich eher früher als später negative Auswirkungen einstellen: die Akteure der Sozialen Arbeit werden angesichts der wachsenden Bedeutung betriebsökonomischer Aspekte den fachlichen Gehalt ihrer Arbeit – den Bezug zum Gegenstand der Sozialen Arbeit – immer weniger plausibel darstellen können.“ (Brack/Geiser 2009: 9)

Aufgabenstellung von Dokumentation

Klienten*innenbezogene Dokumentation kann innerhalb der Sozialen Arbeit folgende Funktionen übernehmen (vgl. Geiser 2009, S. 30f).

- Gedächtnisstütze, Arbeits- und Terminplanung, Selbstkontrolle und Evaluation, Grundlagenmaterial für Berichte, Leistungsnachweis, Orientierung im Vertretungsfall
 - Sicherung der Ko-Produktion (Klient*in – Sozialarbeiter*in) als Grundlage für einen Beratungsvertrag
 - aber auch fallunabhängig bezogen auf die System- oder Managementebene bieten Dokumentationen die Grundlage für
 - Rechenschaftsberichte innerhalb der Organisation: Problemstatistik, Leistungsstatistik, Ergebnisstatistik (wirken sich auf Arbeitspensum und Stellenplan aus – Fallbelastung)
 - Rechenschaftsberichte und Beweissicherungen gegenüber externen Stellen;
- und können so (kommunal)politische und organisationsbezogene Entwicklungen und Argumentationen untermauern.

Hinweise zum Datenschutz

Im Umgang mit sensiblen persönlichen Daten ist das Recht auf informationelle Selbstbestimmung und der Schutz der Sozialdaten zu beachten, diese leiten sich unter anderem aus folgenden rechtlichen Grundlagen ab:

- Art.1 Abs. 1 i.V.m. Art. 2 Abs. 1 GG (Transparenzgebot): Die Bürgerinnen müssen im Grundsatz wissen, "wer was wann und bei welcher Gelegenheit über sie weiß". (BVerG)
- Zweckbindungsgrundsatz: Informationen dürfen nur für bestimmte Zwecke genutzt werden.
- Sozialgeheimnis: § 35 SGB I
- Sozialdatenschutz: §§ 67 ff. SGB X sowie Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG); z.B. Einwilligung zur Weitergabe von Informationen an andere Stellen (Entbindung von der Schweigepflicht) § 4a BDSG
- § 203 StGB (strafrechtliche Verschwiegenheitsverpflichtung), deren Bruch nicht strafbar ist bei einem Rechtfertigungsgrund des Notstands; gemäß § 34 StGB bzw. einer Kindeswohlgefährdung nach §1666 BGB /§8a SGB VIII

(vgl. Hinrichs/Öndül 2017: 186 ff)

Konkrete Umsetzungen

Bei der Dokumentation in der Beratung ist, ähnlich wie bei der Vielfalt der Anlässe, zu überlegen, welche Ausgangslagen/Themen/Probleme für die Fallbearbeitung und somit für die Beratungsstatistik relevant sein könnten (Familien- und Erziehungsprobleme, Lern- und Leistungsprobleme, Absentismus, Sucht, Migrationsherausforderungen, Mobbing etc.).

Wäre jeder Kontakt und jedes Alltagsgespräch auch als Beratung zu verstehen, dann wäre eine Vergleichbarkeit oder Beschreibung nicht möglich.

Auch Beziehungsgestaltung im Sinne der Beziehungsarbeit bedarf Zeit und Raum, kann aber nicht mit Beratung gleichgesetzt werden, da kein Handlungsschritt formuliert und eine Intervention erfolgt ist. Ein Fall wird als Fall definiert, wenn sich aus der Kenntnis der Fallgeschichte (Fall 1. Ordnung) Handlungsschritte formulieren lassen (Fall 2. Ordnung), die von den Sozialarbeiter*innen umgesetzt werden (vgl. Müller 2009: 37). Hierbei findet auch die Betrachtung des Falles im Sinne des multiperspektivischen Fallverste-

hens im Sinne Müllers statt, die auf der klassischen Phasierung (Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation) aufbaut und um drei Sichtweisen erweitert wird:

Fall von – (Problem, Auftragsgegenstand, Gesetzliche Grundlage z.B. SGB VIII),

*Fall für („Verweisungswissen“ – beteiligte Institutionen),
Fall mit (pädagogische Arbeit – Geschichten und Wünsche der Klienten) und bei der Bearbeitung und Abbildung von Fällen zu Grunde liegen sollten.*

Dokumentationsablauf

Innerhalb der Dokumentation und Aktenführung können folgende Stadien und Inhalte eingegrenzt werden (vgl. Erath/Balkow 2016: 107 ff und Brack/Geiser 2009: 22 ff):

- Erfassung der Ausgangssituation des Klient*innen-systems,
- Festhalten der möglichst objektiven Daten auf einem Stammdatenblatt,
- Situationsanalyse auf Basis von Gesprächen mit den Klient*innen oder Beobachtungen der Sozialarbeiter*innen zur Beschreibung der gegenwärtigen Lage,
- Erhebung der Entstehungsgeschichte/Vorgeschichte und Problembeschreibungen der Klient*innen.
- Auf dieser Grundlage findet die Bewertung durch die Sozialarbeiter*in statt (Werte und Ziele, sowie den Veränderungsbedarf).
- In der Prognose werden Auswirkungen und der mögliche Abschlusszustand zwischen Intervention und Nicht-Intervention abgeglichen.

Zielsetzung und Handlungsplan

- Teilziele, Verfahren und Abläufe werden entwickelt und festgehalten und bilden Basis für den Aushandlungsprozess (Beratungsvertrag) zwischen Sozialarbeit und Klientel.
- Diese Formulierungen sind Orientierungspunkte für eine spätere Evaluation der erreichten Ziele/Ergebnisse.

Dokumentation des laufenden Beratungsprozesses

Verlaufs- und Aktennotizen, Vereinbarungen/Aufgaben sowie Verhandlungen mit beteiligten Personen und Institutionen werden erstellt. Es ist zu prüfen, ob die Entwicklungen im Sinne der gesetzten Ziele verlaufen.

Fallabschluss-Dokumentation

- In der Evaluation werden am Ende des Hilfeprozesses, möglichst gemeinsam (koproduktiv) mit den Klient*innen, die Erreichung der Ziele und der Gesamtaufwand überprüft.
- Ergebnisse der Überprüfung münden ebenfalls in Berichte und finden auch Eingang in die Statistik.

Beispiel Westhagen:

Die Form der Aktenführung bewegt sich zwischen stark standardisierten Formularen einerseits, die ggf. nur noch ausgefüllt werden müssen, und längeren Fließtexten andererseits, die ein möglichst vollständiges Bild mit vielen Merkmalsbeschreibungen ergeben sollen (vgl. Brack 2009: 62). In der Praxis finden sich entsprechend häufig teilstandardisierte Vorlagen, die ökonomisch zu verwalten sind und dennoch die Lebenswirklichkeit der Klient*innen nicht vernachlässigen.

In der Beispielvorlage (Abb. 1) werden Eckdaten erfasst, Grund/Problemstellung zu Beginn der Beratung beschrieben und der vereinbarte Auftrag formuliert. Im Sinne der Dekonstruktion werden große komplexe Eingangsprobleme im Aushandlungsprozess in Teilziele überprüfbar übersetzt und Ausführende/Beteiligte genannt.

Diese Systematik entspricht den Anforderungen im Sinne Brack/Geisers (2009: 19).

Darüber hinaus werden auf Blatt II Teilleistungsstörungen (ADS, LRS, Dyskalkulie), evtl. der Besuch eines Schulkindergartens, Leistungsvermögen, Beschreibungen zu Sozialverhalten und Arbeitsverhalten sowie die Entwicklung von unentschuldigtem Fehltagen der Schüler*innenakte entnommen (Abb. 2), um Prognosen aus den bisherigen Entwicklungen abzuleiten bzw. an Symptomen Absentismus oder weitere, sich entwickelnde Problemlagen abzulesen zu können.

Name: _____ Auftraggeber: _____
 Kl. _____ Schule: _____ Lehrer: _____ Datum: _____
 Geb. _____ in _____ Nation: _____
 Straße: _____ Telefon: _____
 Geschwister: _____
 Name der Eltern: _____
 Sachbearbeiter (ASD -GB Jugend): _____
 Schule: _____ ASD: _____

Herzog - Finkler - Ingster
Westhagen
Schulsozialarbeit

Betreuung vorhanden: _____
 Grund/Problemstellung: _____
 Eingangsauftrag -Auftrag: _____

Datum	Schritte/ Inhalte/Teilnehmer	Teilziele/Vereinbarung	Wer/ Was?	Wann?	Erreicht

Abb. 1: Beispielvorlage

Schullaufbahn:

ADS: _____ LRS: _____ DYS: _____

SKG	1-2 Noten	3-4 Noten	5-6 Noten	Sozialverhalten	Arbeitsverhalten	Fehltage	ue
1. Kl.							
2.Kl.							
3.Kl.							
4.Kl.							
5.Kl.							
6.Kl.							

Abb. 2: Teilleistungsstörungen

Vorurteilsbewusste Informationsgewinnung

*„Man sollte mit den Hypothesen, die man im Kopf hat, flirten, aber man sollte sie nicht heiraten!“
(Gianfranco Cecchin)*

Unter Praktiker*innen wird zum Teil kontrovers darüber diskutiert, ob ein Blick in die Schüler*innenakte Vorurteile verstärken könnte und somit den Arbeitsprozess behindert oder ob die umfassende Informationen, die die Lebenswelt und die Entwicklung der Schüler*innen betreffen in der Anamnese gewürdigt werden sollten, um ein möglichst ganzheitliches Bild zu erhalten.

Statt von dem Ideal vorurteilsfreier Beratender auszugehen, kann jede Information der Hypothesenbildung dienen, die ein vorurteilsbewusstes Reflektieren voraussetzt, was eine ständige Neubetrachtung bzw. Infragestellen der entstandenen Hypothesen erfordert. Vorurteile entstehen in jeder Begegnung; man kann nicht nicht Vorurteile haben.

Das Ignorieren von bestehenden Diagnosen könnte zu unnötigen Irritationen führen, die durch einen Blick in die bestehende Aktenlage vermeidbar gewesen wären.

Dazu soll kurz ein Beispiel vorgestellt werden:

Eine Lehrerin hat das Ideal, um den Kindern vorurteilsfrei zu begegnen nicht in die Berichte der Grundschule zu schauen. Bei der Neubildung der fünften Klasse war der Klassenlehrerin entsprechend nicht bekannt, dass ein Schüler durch „selektiven Mutismus“ beeinträchtigt war, so dass es zu verstörenden Situationen für alle Beteiligten kam, statt mit dem möglichen Vorwissen eine bedürfnisgerechte Kennlernphase zu gestalten.

Es sollte vielmehr eine Frage der reflektierten Haltung sein, inwieweit Vorkenntnisse die Arbeitsbeziehung verzerren.

Checkliste zum Abfassen von Berichten

Für das Abfassen von Berichten lassen sich 5 bewährte Punkte als Faustformel bündeln (vgl. auch Geiser 2009: 136 f):

CHECKLISTE

1. Auftraggeber*innen/Empfänger*innen (Funktion des Berichtes klären) – Klärung offener Fragen
2. Informationsquellen (sammeln, ordnen, bewerten, auswählen) – „Beschreiben vor Bewerten“
3. Situation des Klient*innensystems (Sichtweise der Klient*innen) – „Zitieren statt interpretieren“
4. Ergebnis und Wirkungskontrolle (Ziele SMART und lösungsorientiert in kleinen Schritten als Prozess formulieren) – spätere Nachfrage bei den Auftraggeber*innen/Klient*innen als „Wiedervorlage“ eintragen
5. Antrag und Gesuch (Vorsicht mit Empfehlungen) – Möglichkeiten statt „gutem“ Rat anbieten; eventuell fühlen sich anfragende Kolleg*innen sonst bevormundet.

Fazit

Beratungsqualität in der Schulsozialarbeit erfordert den Ausbau der Berater*innenqualitäten als Person (im Sinne Spiegels von „Wissen, Können, Haltung“) besonders im Bereich Selbstreflexion und Selbstregulation, sowie die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen mit dem Schwerpunkt Beratung, um mit einem vielfältigen Angebot an unterschiedlichen Beratungsverfahren ein passendes Setting für die Klienten*innen anzubieten.

Hinzu kommen Aufbau und Pflege von (schul)internen Netzwerken und die Etablierung von Beratungsteams und deren Supervision, Kooperationen mit externen Partner*innen (Allgemeiner Sozialer Dienst, Erziehungsberatungsstellen, Drogenberatungsstellen, Polizei etc.) und Netzwerken (Arbeitskreise Absentismus, Kinderschutz, Extremismus etc.).

Die Sicherung von Qualität erfordert von der Leitungsebene und dem Kollegium die aktive Entwicklung der Institution Schule, des Schullebens und der Schulprogrammgestaltung und somit auch fast automatisch die stetige Konzeptentwicklung der Sozialen Arbeit an Schule.

Erst durch eine konsequente und transparente Evaluation prozessbezogener Ziele im Einzelfall und dem Abgleich von Mustern bezogen auf Effektivität und Effizienz der Intervention können Entwicklungsaufträge für das Beratungsteam gewonnen werden. Dies kann nur durch eine geeignete praxistaugliche Dokumentation und Statistik gelingen, die nicht Selbstzweck, sondern logisches Werkzeug einer koproduktiven und ganzheitlichen Sozialen Arbeit ist.

Literatur

Ader, Sabine (2011): Fallverstehen und Kollegiale Beratung in schulischen Zusammenhängen: Es könnte so sein, aber auch ganz anders! In: Florian Baier (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erw. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich (Soziale Arbeit und sozialer Raum, 3), S. 159–178.

Baier, Florian (Hg.) (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erw. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich (Soziale Arbeit und sozialer Raum, 3).

Baier, Florian/Deinet, Ulrich (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich.

Brack, Ruth (2009): Der Beitrag klientbezogener Dokumentation zur Qualitätssicherung in der Sozialarbeit. In: Ruth Brack/Kaspar Geiser (Hg.): Aktenführung in der Sozialarbeit. Neue Perspektiven für die klientbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. 4., aktualis. u. erg. Aufl. Bern: Haupt Verlag, S. 49–63.

Brack, Ruth/Geiser, Kaspar (Hg.) (2009): Aktenführung in der Sozialarbeit. Neue Perspektiven für die klientbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. 4., aktualis. u. erg. Aufl. Bern: Haupt Verlag.

Brack, Ruth/Geiser, Kaspar (2009): Einführung. In: Brack, Ruth/Geiser, Kaspar (Hg.): Aktenführung in der Sozialarbeit. Neue Perspektiven für die klientbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. 4., aktualis. u. erg. Aufl. Bern: Haupt Verlag, S. 13–22.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Bundesanzeiger (Verhandlungen des Deutschen Bundestages. Drucksachen, 11/6576).

Becker, Matthias/Rainer, Heike/Oelker, Stefanie (Hg.) (2014): Einblick – Schulsozialarbeit in Niedersachsen. HAWK. Hildesheim.

Drilling, Matthias (2004): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Eger, Frank (Hg.) (2015): Lösungsorientierte Soziale Arbeit. 1. Aufl. Heidelberg, Neckar: Carl Auer Verlag.

Erath, Peter/Balkow, Kerstin (2016): Einführung in die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Eylert, Andreas (2009): Zielfindung und Konzeptionsentwicklung in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Angelika u.a. Henschel (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 538–549.

Galuske, Michael (2009): Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 8. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Sozialpädagogik, Sozialarbeit).

Geiser, Kaspar (2009): Die Abfassung von Berichten. In: Brack, Ruth/Geiser, Kaspar (Hg.): Aktenführung in der Sozialarbeit. Neue Perspektiven für die klientbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. 4., aktualis. u. erg. Aufl. Bern: Haupt Verlag, S. 105–138.

Geiser, Kaspar (2009): Klientenbezogene Aktenführung und Dokumentation in der Sozialarbeit. In: Brack, Ruth/Geiser, Kaspar (Hg.): Aktenführung in der Sozialarbeit. Neue Perspektiven für die klientbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. 4., aktualis. u. erg. Aufl. Bern: Haupt Verlag, S. 25–48.

Gröpler, Karl-Heinz (2015): Vom Profil zur Unabhängigkeit. Rahmung für systemisch-lösungsorientierte Schulsozialarbeit. In: Frank Eger (Hg.): Lösungsorientierte Soziale Arbeit. 1. Aufl. Heidelberg, Neckar: Carl Auer Verlag, S. 195–216.

Heiner, Maja (2010): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München [u.a.]: Reinhardt.

Henschel, Angelika u.a. (Hg.) (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, Franz (2006): Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Hinrichs, Knut/Öndül, Daniela Evrim (2017): Soziale Arbeit - das Recht. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 4351).

Kurz, Bettina/Kubek, Doreen (2013): Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen ; mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen & Beispielen. Unter Mitarbeit von Stefan Schultze. 1. Aufl. Berlin: Phineo.

Maus, Friedrich/Nodes, Wilfried/Röh, Dieter (2008): Schlüsselkompetenzen der sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

MK Niedersachsen (2017): RdErl. d. MK v. 1.8.2017 - 25.6 - 84030 – VORIS 22410. Online verfügbar unter <http://www.schule.de/22410/25-6-84030.htm> (28.10.2018)

Müller, Burkhard (2009): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 6., überarb. und erg. Freiburg, Br: Lambertus.

Reichmann, Ute (2016): Schreiben und Dokumentieren in der Sozialen Arbeit. Struktur, Orientierung und Reflexion für die berufliche Praxis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Soziale Arbeit, 4579).

Spiegel, Hiltrud von (2011): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis; mit 4 Tabellen und 25 Arbeitshilfen. 4. Auflage. München, Basel: Reinhardt (UTB, 8277).

MULTI-
PROFESSION
IN BILDERN

Gespräche, Referent*innen
und weitere Eindrücke



Impressionen



Impressum

Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Christine Baur
Dr. Christine Krüger
Dipl.-Soz. Franziska Homuth

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften –
Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel
Fakultät Soziale Arbeit
Salzdahlumer Str. 46/48
38302 Wolfenbüttel

Redaktion:

Prof. Dr. Christine Baur
Dipl.-Soz. Franziska Homuth

Fotos:

Dipl.-Soz. Franziska Homuth

Gestaltung:

Die Kirstings GbR, Braunschweig

Druck:

ROCO Druckhaus, Wolfenbüttel

Auflage:

300 Stück

Wolfenbüttel, 2019

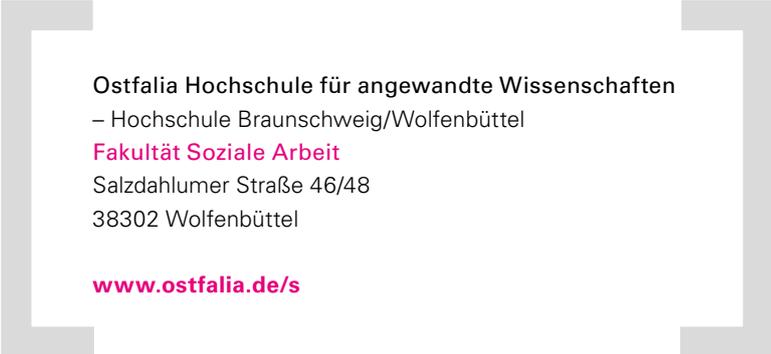
ISBN:

978-3-925884-91-7



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Die Fachtagung wurde aus Mitteln des
Niedersächsischen Vorab gefördert.



Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften
– Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel
Fakultät Soziale Arbeit
Salzdahlumer Straße 46/48
38302 Wolfenbüttel

www.ostfalia.de/s

ISBN 978-3-925884-91-7