

Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen

Anja Reinecke-Terner

Schulsozialarbeit als Zwischenbühne

Eine ethnografische Analyse
und theoretische Bestimmung



Springer VS

Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen

Band 7

Herausgegeben von

A. Spies, Oldenburg, Deutschland

N. Pötter, München, Deutschland

Mit der Reihe „Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen“ wollen die Herausgeberinnen den Diskurs bündeln und fachlich wie sachlich klärend vertiefen, damit sowohl die wissenschaftliche Aufarbeitung wie auch der Auseinandersetzungsbedarf der aktuellen und der künftigen Praxis systematischer bedient werden können. Die „Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen“ tragen zur weiteren theoretischen Fundierung und zur Verortung im internationalen Diskurs bei, bereiten angehende PraktikerInnen auf ein anspruchsvolles und facettenreiches Handlungsfeld und die sozialisatorische und bildungsstrategische (Management)Rolle von Schulsozialarbeit für die Alltags- und Lebensbewältigung von Mädchen und Jungen vor, bilden aber auch die in diesem Kontext unerlässliche interdisziplinären Verbindungen zu den benachbarten „Kooperationsdisziplinen“ ebenso wie den empirischen Forschungsstand ab und orientieren sich dabei jeweils an den drei zentralen Ebenen der intersektionalen Perspektive (,gender‘, ,race‘, ,class‘).

Herausgegeben von

Anke Spies
Fak. I, Inst. f. Päd.
Univ. Oldenburg
Oldenburg, Deutschland

Nicole Pötter
München, Deutschland

Anja Reinecke-Terner

Schulsozialarbeit als Zwischenbühne

Eine ethnografische Analyse
und theoretische Bestimmung

 Springer VS

Anja Reinecke-Terner
Hannover, Deutschland

Dissertation an der Stiftung Universität Hildesheim,
Institut für Sozial-und Organisationspädagogik, 2014

Gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung

**Hans Böckler
Stiftung** 

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen

ISBN 978-3-658-15977-1

ISBN 978-3-658-15978-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-15978-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Für
Werngard und Gudula,
Andreas und Aljoscha

Inhalt

1	Einleitung	11
2	Balancieren können – Zum Handeln in der Schulsozialarbeit	15
2.1	Schulsozialarbeit – Ein voraussetzungsvolles Handlungsfeld	15
2.2	Vom ungeklärten Methodenverständnis zur selbstreflexiven Professionalität mit politischem Anspruch	19
2.3	Schulsozialarbeit als lebensweltbezogener Be- und Erziehungsraum	23
2.4	Zweckgebunden? – Schulsozialarbeit und ihr Handeln in einer Institution	26
2.5	Schulsozialarbeit und Lehrkräfte – Kooperation oder Zusammenarbeit?	30
2.6	Schulsozialarbeit im Handeln mit Schüler_innen – ‚Gechillt‘-verständnisvoll oder regelsetzende Vermittler_innen?	34
2.7	Resümee – Der Balken der sie trägt?	37
3	Zur Forschungsmethodologie Grounded Theory und Ethnografie	39
3.1	Die Forschungskonzeption	39
3.2	Handeln als Praktik und Teil einer Kultur des Sozialen	40
3.3	Forschungsphasen	41
3.4	Protokollieren und das Verdichten zu Texten	43
3.5	Datenanalyse und Kodierungsprozesse im Rahmen der GTM	46

4	Forschungsergebnisse	51
4.1	Anlässe des Handelns	51
4.2	Handeln der Schulsozialarbeit im strukturellen Gefüge Schule	52
4.2.1	Gerahmte Auszeiten erschaffen	52
4.2.2	Mit Zeitressourcen im Massenbetrieb Schule umgehen	68
4.2.3	Kommunikative Welten inszenieren	85
4.2.4	Subjektivierte Aufsichtstätigkeiten	95
4.2.5	Lenkprozesse zum ‚richtigen Weg‘ vollziehen	106
4.2.6	‚Verlängerter Arm‘ von Lehrkräften	124
4.2.7	Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen	151
4.2.8	Schüler_innen in eigenaktiven Dienstleistungsfeldern mit Außenwirkung begleiten	188
4.2.9	Zwischenfazit	211
4.3	Ambivalenzen des Handelns in der Schulsozialarbeit	213
4.3.1	Zwischen Lebensweltorientierung und Zweckerfüllung	213
4.3.2	Ambivalenzen in der Schulsozialarbeit – Ethnografische Analysen	216
4.3.3	Resümee – Grenzssetzungen und -öffnungen	246
5	Schulsozialarbeit als Herstellen einer Zwischenbühne	251
5.1	Interaktionen auf Bühnen – Zum Ansatz von Erving Goffman	251
5.1.1	Die Beobachtung von Interaktionen und Rollen(-spielen)	252
5.1.2	Die Bühnen der Darstellung von Interaktionen	254
5.1.3	Vorder- und Hinterbühnen in der Schule nach Zinnecker	256
5.1.4	Das theoretische Konstrukt (Zusammenfassung)	258
5.2	Das Herstellen einer Zwischenbühne – Empirisch analysiert	261
5.2.1	Zwischen den Interessen	262
5.2.2	Zwischen den Personen	267

5.2.3	Zwischen den Rollen	275
5.2.4	Zwischen den Räumen	278
5.2.5	Zwischen den Zeiten	280
5.2.6	Zwischen den Verfahren	283
5.2.7	Zwischen den Kommunikationsformen	285
5.3	Schulsozialarbeit als Unterstützung der Vorderbühne	288
5.4	Kontaktaufbau durch die Schulsozialarbeit am Rand der Hinterbühne	291
6	Fazit und weiterer Forschungsbedarf	295
	Literaturverzeichnis	299
	Anhang	309
	Dankesworte	313

1 Einleitung

Das Handeln im sinnbildlichen *Zwischen* kann als Regelfall der Schulsozialarbeit betrachtet werden. Insbesondere die Organisation dieses *Zwischens* wird als zentrales Thema innerhalb der einschlägigen Fachliteratur verhandelt, wobei vielfältige Aspekte diskutiert werden: So beschreibt Nörber die Kooperation von Jugendarbeit und Schule als „ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft“ (Nörber 2004: 434); auf der Handlungsebene agiert Schulsozialarbeit zwischen Freiwilligkeit und Verpflichtung (vgl. Drilling 2009: 113f.). Indem sie sich im „Spannungsfeld von Erziehung und Bildung“ bewegt (Braches-Chyrek et al. 2012, Spies/Pötter 2011: 37ff.), ist Handeln der Schulsozialarbeit zwischen „Freizeitpädagogik und Konfliktpädagogik (...), normativen Ansprüchen und faktischer Erziehungspraxis“ (Braun/Wetzel 2006: 5) zu verorten. So ist also das *Zwischen* im Kontext von Schulsozialarbeit in der Praxis und Fachdiskussion immer mit im Blick, allerdings vielfältig ausgedeutet und stets einhergehend mit den An- und Herausforderungen, die sich durch das Austarieren der vielen gegensätzlichen Pole ergeben.

Doch ist dieses *Zwischen* bisher wenig analytisch gefasst, wenngleich es im Zuge empirischer Analysen beschrieben worden ist. So bezeichnet Streblov Schulsozialarbeit als „liminale Übergangssituation“ (Streblov 2005: 295), die ein „Oszillieren“ der Jugendlichen „zwischen der inneren Sphäre der Peer-group und der äußeren Sphäre der Schule“, also zwischen „Vorder- und Hinterbühne“ ermöglicht (ebd.: 94). Bolay et al. (2003: 50) beschreiben diese besondere Verbindung als „Zwischenstellung“ in diesem Gefüge. Diesen Gedanken weiterführend sprechen Bauer und Bolay (2013: 65) von einem „Zwischenraum“, in dem den Schüler_innen eine koproductive Aneignung des Angebots ermöglicht wird, weil die „Belange der Schule in den Hintergrund treten“ und „die lebensweltlichen Herausforderungen der Heranwachsenden in den Vordergrund rücken, Geltung erhalten und sie in deren Bewältigung Unterstützung erfahren“ (ebd.).

Die Denkfigur einer *Vorder- und Hinterbühne* nach Zinnecker (1978) im Anschluss an Goffman (2011, Original 1959), mit welcher sich das Unterrichtsgeschehen als *Vorderbühne* und demgegenüber lebensweltliche Rückzugsräume innerhalb des schulischen Kontextes als *Hinterbühne* beschreiben lassen, ermöglicht es, den ‚Zwischenraum‘ als *Zwischenbühne* zu konkretisieren und

schaft somit einen analytischen Rahmen, innerhalb dessen neue Perspektiven und somit Antworten möglich werden.

Mit der vorliegenden Studie ist dies geschehen. Im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie wurde die gegenstandsbezogene Kernkategorie *Schulsozialarbeit als Herstellen einer Zwischenbühne* aus ethnografischen Daten heraus generiert. So wird das *Zwischen* nicht länger als spannungsgeladene Momentaufnahme im täglichen Handeln der Schulsozialarbeiter_innen behandelt, sondern es lässt sich beschreiben, *wie* Schulsozialarbeit ihre Produktivität in der Schule entfaltet, indem sie mit ihren Praktiken eine *Zwischenbühne* herstellt.

Aufgrund der datenbasierten theoretischen Sensibilisierung gelang es, das Feld mit großer Offenheit zu beforschen. Diese Offenheit blieb nicht ohne Auswirkung auf Gesamtkonzeption und Fokus der Studie: So wurde eine ursprüngliche Fragestellung nach dem Herstellen von Arbeitsbeziehungen zwischen den Schulsozialarbeiter_innen und Schüler_innen im Zuge der Kategorienbildung verworfen, da die im Feld vorfindliche Interaktion nicht von der rahmenden Struktur zu trennen und die Interaktionen als Arbeitsbeziehungen nicht eindeutig bestimmbar waren. Daraus entwickelte sich innerhalb des Forschungsprozesses der Grounded Theory die deutlich voraussetzungslosere Frage: *Was stellen Schulsozialarbeiter_innen – im Handeln mit Schüler_innen und somit in der Schule – eigentlich her?*

Als Ergebnis der empirischen Analyse zahlreicher Beobachtungsprotokolle und Interviews aus zwei ethnografischen Feldphasen (zweimal je drei bis vier Monate) an zwei ausgewählten Einzelschulen generierte sich schließlich die Kernkategorie *Schulsozialarbeit als Herstellen einer Zwischenbühne*. Mithilfe dieses Konstruktes gelingt es, gleichsam einen Schritt hinter die oben angedeuteten theoretischen Reflexionen und Festlegungen auf ein bestimmtes Handlungsverständnis zurückzutreten und das Feld der Schulsozialarbeit zunächst ethnografisch zu erschließen. Es lassen sich auf der Basis dieser Analysefolie Anforderungen an das Handeln in den Blick nehmen, die bislang nicht explizit erforscht worden sind. Das bedeutet jedoch nicht, dass die vorliegende Studie mit Handlungsanleitungen für thematisch relevante Schwerpunktsetzungen aufwartet; vielmehr wurde weitestgehend darauf verzichtet, einzelne Handlungsansätze explizit zu beschreiben (wie z. B. das Handeln im Kontext von Migration, Schulabsentismus, Gewaltprävention, Partizipationsförderung, Genderarbeit usw.). Es geht zunächst ganz allgemein darum aufzuzeigen, *wie* Schulsozialarbeit vielfältige Handlungsanlässe im strukturellen Gefüge Schule bearbeitet und welche Ambivalenzen sich daraus ergeben können. Dabei wurden vorrangig die Praktiken in Interaktionen von Schüler_innen und Schulsozialarbeit fokussiert. Diese Perspektive wurde in der Forschung lange vernachlässigt und gewinnt erst seit Kurzem an Bedeutung (vgl. Bauer/Bolay 2013: 47).

Das Voraussetzungsvolle am Handlungsfeld Schulsozialarbeit wird einleitend in Kapitel 2 als *Balanceakt* zwischen verschiedenen Polen beschrieben. So ist Schulsozialarbeit ein sowohl lebensweltbezogener Beziehungs- als auch Erziehungsraum, der sich innerhalb der zweckgebundenen Institution Schule konstituiert. Diese Voraussetzungen bedingen die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und wirken sich auch auf die Perspektive der Adressat_innen aus, die Schulsozialarbeiter_innen sowohl als ‚gechillt‘ als auch als regelsetzende Vermittler_innen erleben.

Nachfolgend wird in Kapitel 3 das Forschungsvorgehen im Kontext der Forschungsmethodologie Grounded Theory in Verbindung mit dem ethnografischen Zugang zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit erläutert.

Als Hinführung zur Kernkategorie *Zwischenbühne* gliedert sich in Kapitel 4 der Ergebnisteil in drei zentrale Kategorien auf: Zunächst erfolgt erstens eine Zusammenfassung der Analyse der ethnografischen Studie zu den *Anlässen des Handelns* in der Schulsozialarbeit (4.1), bevor zweitens der Schwerpunkt der Ergebnisdiskussion auf dem *Handeln der Schulsozialarbeit im strukturellen Gefüge Schule* liegt (4.2). Die damit verbundenen vielfältigen *Ambivalenzen des Handelns* (4.3) bilden die dritte Kategorie.

Kapitel 5 widmet sich schließlich der theoretischen Beschreibung der Kernkategorie *Schulsozialarbeit als Herstellen einer Zwischenbühne*, angelehnt an die theoretischen Konzepte von Goffman (2011) und Zinnecker (1978). Schulsozialarbeit, so die These, entfaltet ihre Produktivität innerhalb von Schule erst, indem sie die Zwischenbühne *zwischen* den Interessen, Personen, Rollen, Räumen, Zeiten, Verfahren und Kommunikationsformen konstituiert. Dabei nähert sie sich den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen auf der Hinterbühne an und ist zugleich an der Einfindung in ihre Rolle als Schüler_innen beteiligt. Somit kann sie auch als ein Teil der Vorderbühne, auf der vornehmlich Unterricht stattfindet, betrachtet werden. Die Konsequenzen aus diesen Erkenntnissen für die fachliche Weiterentwicklung des Handlungsfeldes sowie der daraus resultierende weitere Forschungsbedarf werden abschließend in Kapitel 6 diskutiert.

2 Balancieren können – Zum Handeln in der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist ein facettenreiches Handlungsfeld.¹ Wenn aber, wie in dieser ethnografischen Studie, die Frage danach gestellt wird, was Schulsozialarbeitende mit ihren alltäglichen Handlungsvollzügen neben der Erfüllung normativer, fachlicher und politischer Forderungen eigentlich tatsächlich herstellen, ist zunächst die Beschreibung der Diskussion um Handlungsebenen zentral, um diese abschließend anhand der empirischen Erkenntnisse zu reflektieren.

2.1 Schulsozialarbeit – Ein voraussetzungsvolles Handlungsfeld

Gleichwohl Schulsozialarbeit laut Spies und Pötter ein „anspruchsvolles, nicht immer eindeutiges Handlungsfeld“ mit einer Fülle von „Verknüpfungen zu angrenzenden Disziplinen (Schulpädagogik, Berufspädagogik, Sonderpädagogik etc.)“ (Spies/Pötter 2011: 9) ist, wird dem Feld eine professionelle Eigenständigkeit zugesprochen, die sich nicht zuletzt aus den vielfältigen Zuständigkeitsbereichen ergibt. Sie muss den Ansprüchen gleich mehrerer „Auftraggeber“ Rechnung tragen und multiperspektiv aufgestellt sein (vgl. Hollenstein/Nieslony 2012: 20f.). Somit ist es durchaus ein ‚Balanceakt‘, sich zwischen den verschiedenen Dimensionen zu bewegen

In einer Sieben-Felder-Matrix beschreibt Iser (2012), aufbauend auf Bolay et al. (2003), die verschiedenen Ebenen des Handelns und deren jeweilige Akteur_innen. Genannt werden die Adressat_innen (1), die den Bedarf immer mitbestimmen und aushandeln sollten, die Schulsozialarbeiter_innen (2), die einem eigenständigen, den Kernleistungen (vgl. Speck 2009: 70ff) entsprechenden Auftrag folgen, die Stellvertreter_innen der unterschiedlichen Berufsgruppen mit denen sie zusammenarbeiten (3) sowie die Verstetigung von Strukturen und Verfahren und der institutionellen Ebene (4) mit der damit einhergehenden zu gestaltenden und zu entwickelnden Infrastruktur (5), der Kommunikation mit

1 Die historische Entwicklung der Schulsozialarbeit ist meines Erachtens stets bedeutsam, um aktuelle Ausprägungen fachlich einordnen zu können, doch wird sie an dieser Stelle aus Kapazitätsgründen nicht aufgeführt (vgl. dazu exemplarisch Speck 2009).

weiteren Planungsverantwortlichen (6), die Landes- und schließlich die Bundesministerien (7) (vgl. Iser 2012: 264).

Insbesondere die ersten vier Ebenen sind es, mit denen Schulsozialarbeiter_innen tagtäglich umgehen müssen. Der Begriff Multiperspektivität verweist somit darauf, dass nicht nur die Anliegen anderer Personen oder – abstrakt formuliert – der Institution Schule bearbeitet werden, sondern in diesem Handeln jeweils eine spezielle Sichtweise eingenommen werden muss. Darin liegen die Herausforderungen dieses Feldes, die im Folgenden professionstheoretisch reflektiert werden.

Zunächst verweist das „Doppelte Mandat“ zwischen Hilfe und Kontrolle nach Böhnisch und Lösch (1973)², darauf, dass „die Soziale Arbeit eine ‚staatsvermittelte Profession‘ ist“ (von Spiegel 2013: 26), die „intermediär“ handelt (Heiner 2010: 33) und damit als „Vermittlungsinstanz“ (von Spiegel 2006: 37) aus der Perspektive des Staates bzw. in einer Einrichtung zwischen Profession und Klientel agiert, um das zu gewährleisten, was im Rahmen der Hilfen ermöglicht werden kann (vgl. ähnlich dazu Heiner 2004: 30).³ Schulsozialarbeit bewegt sich somit zwischen „Hilfe und Ordnungsrecht“ (Stimmer 2006: 81 ff.), denn auch das SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) hebt die Spannung zwischen Hilfe und Kontrolle nicht auf (vgl. ebd.). Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit geht es laut Stimmer zu einem großen Teil um den Aspekt der „Förderung“, wobei Kinder und Jugendliche nie offiziell Leistungsberechtigte sind, sondern deren Eltern oder Vormundschaften (ebd.: 82). Dadurch können sie selbst die Rahmenbedingungen ihrer Hilfen wenig beeinflussen. In der Schule kommt erschwerend die Schulpflicht hinzu, Aushandlungen sind zudem eng an schulische Vorgaben gebunden, was Schulsozialarbeit nicht immer als freiwilliges Angebot erkennbar macht.

Ein weiteres Charakteristikum ist das Problem der „Wirklichkeitskonstruktion und Handlungsregulation“ (von Spiegel 2006: 38 ff.), welches auf die Ver-

2 Nach Heiner ist dieses Modell die „einprägsamste Formel für das berufliche Selbstverständnis der Sozialen Arbeit“ (Heiner 2004: 28).

3 Mit Staub-Bernasconi muss sogar von einem „Tripelmandat“ gesprochen werden, welches auf die politische Dimension Sozialer Arbeit verweist (Staub-Bernasconi 2007a: 200f.). Mit dem „Tripelmandat“ bezieht sich Staub-Bernasconi zunächst auf den von ihr favorisierten Gegenstand der Sozialen Arbeit: „soziale Probleme“. Darauf aufbauend umfasst das dritte Mandat ein eigenes Beschreibungs- und Erklärungswissen und vor allem eine „ethische Basis“, einen „Berufskodex“, der die „Menschenrechte“ als „Legitimationsbasis“ für ihr Handeln und ihren Einsatz für eben diese Rechte betrachtet (vgl. ebd.: 200). Da der Schwerpunkt der hier vorgestellten Studie diesen Kontext jedoch nicht explizit miteinbezieht, wird an dieser Stelle nur auf die beiden Pole Hilfe und Kontrolle verwiesen. Zugleich wird von der Autorin auch Schulsozialarbeit nur mit dem „Tripelmandat“ als professionell verstanden. Die dem Handlungsfeld zu Grunde liegenden berufsethischen Prinzipien sind somit auch in den Ausführungen zu den Analyseergebnissen zumindest ansatzweise wiederzufinden.

schiedenartigkeit der Sicht auf Probleme und Situationen verweist. Insofern besteht nicht selten ein Vermittlungsproblem zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Schulsozialarbeiter_innen, weil insbesondere Letztere eine professionelle Sichtweise auf die Situation und Lösungsansätze haben. In der Schulsozialarbeit dürfte dieser Aspekt besonders zum Tragen kommen, wenn bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Schüler_innen vermittelt wird oder wenn Eltern bestimmte schulische Erwartungen an die Schüler_innen haben, die diese aber nicht erfüllen wollen oder können.

Betrachtet man nun die Probleme der Wirklichkeitskonstruktion und der Vermittlung gleichzeitig, so wird deutlich, warum sogenannte „Paradoxien“ oder „Ambivalenzen“⁴ in der Zusammenarbeit mit Klient_innen⁵ entstehen, wie Schütze (2000) es mit dem paradoxen Arbeitsbogen (vgl. ebd.: 52) erklärt. Dieser entsteht, wenn Klient_innen Sozialer Arbeit zunächst in Kontakt zu einem „Berufsexperten“ (Schütze 1992: 136) – hier dem oder der Schulsozialarbeiter_in – kommen, mit dem sie einen „stets prekären, immer wieder gefährdeten Vertrauenskontakt“ (ebd.) eingehen. Was das „Projekt“ (ebd.) oder der „Fall“ (ebd.: 137) ist, kristallisiert sich erst im Laufe der „Handlungsplanung“ (ebd.: 136) in der gemeinsamen Interaktion und innerhalb einer „handlungsschematischen Ablaufstruktur“ (ebd.)⁶ heraus.

Grundlagentheoretisch erläutert liegt dies nach Schütze vor allem darin begründet, dass sich die „Handlungs- und Interaktionsverfahren“ (Schütze 2000: 58) einer Profession, und seien sie auch noch so „bescheiden“ (Schütze 1992: 136) „in Gestalt ihrer professionellen Akteure auf Teilbereiche von höhersymbolischen Sinnwelten“ (Schütze 2000: 58) beziehen. Das heißt, Professionelle versuchen, einen aus ihrer (professionellen) Sicht anzustrebenden „Arbeitsbogen“ (ebd.: 52) zu konstituieren, indem sie einzelne Schritte vollziehen, wie zum Beispiel die „vertrauenserheischende und -aufrechterhaltende Beziehungsarbeit“ (ebd.: 59), deren Begründung und Zielsetzungen die Kinder und Jugendlichen nicht unbedingt durchschauen können. Der bzw. die Professionelle ist somit in einer verantwortungsvollen Position, in der er bzw. sie einer hohen Fehlerhaftigkeit ausgesetzt ist. Die „Paradoxiefiguration des pädagogischen Grunddilemmas“ (ebd.: 71ff.) besteht laut Schütze somit darin, dass die profes-

4 Heiner verweist darauf, dass der Begriff „Paradoxien“ überwiegend in den 1990er Jahren verwendet wurde und schließlich durch den Begriff „Ambivalenzen“ quasi entschärft bzw. präzisiert wurde (vgl. Heiner 2004: 30).

5 Laut Schilling/Zeller ist die ursprüngliche lateinische Bedeutung des Begriffs „Klient“ „Schutzbefehlener“. Später wandelte sich der Begriff und es wurden eher Auftraggeber von Anwälten darunter verstanden (vgl. Schilling/Zeller 2007: 118). Somit übernahm die Soziale Arbeit den Begriff aus der Jurisprudenz. Ebenso verhält es sich auch mit dem Begriff „Fall“ (ebd.).

6 Die handlungsschematische Ablaufstruktur ist ein Konzept, welches Schütze gemeinsam mit Kallmeyer bereits 1976 entwickelte (vgl. Schütze 1992: 136).

sionelle Akteurin exemplarisch einen Lösungsweg aufzeigt und damit Gefahr läuft, „die eigenen Handlungs- und Bearbeitungskompetenzen“ (ebd.: 71) von Kindern und Jugendlichen „brachliegen zu lassen, [sie] zu unterfordern und bei mehrfachem Wiederholen dieses Vormachens sogar zu lähmen.“ (ebd.).

Professionelles Handeln ist demnach mit „unaufhebbaren Kernproblemen“ (ebd.: 78) konfrontiert, die Speck ebenso für die Schulsozialarbeit postuliert hat (vgl. Speck 2009: 65). Schütze (2000: 78) hat in einer „Liste der Paradoxien des professionellen Handelns im Sozialwesen“ Problemstellungen beschrieben, die hier ansatzweise und stark gekürzt auf eine fiktive „Intervention nach einem Gewaltvorfall durch die Schulsozialarbeit“ übertragen werden:

Der Aspekt „Geduldiges Zuwarten vs. sofortige Intervention“ (Schütze 1992: 150) ist ein Dilemma, welches sich insbesondere in Zusammenhang mit vorsätzlichen Gewaltvorfällen ergeben kann, indem beispielsweise ein Schüler⁷, den eine Schulsozialarbeiterin in Einzelgesprächen schon lange betreut, plötzlich als Täter konfrontiert wird, diese Täterschaft aber leugnet. Indem entweder die geschädigte Person der Gewalttat oder eine Lehrkraft eine schnelle Intervention erwartet, die die Schulsozialarbeit erfüllen soll, ist ein „Zuwarten“ und Hoffen auf Einsicht des ‚Täters‘ in diesem Zusammenhang nur erschwert möglich.

In diesem Kontext wäre ebenso der Aspekt „Professionelle Ordnungs- und Sicherheitsgesichtspunkte und die Eingrenzung der Entscheidungsfreiheit des Klienten“ (ebd.: 156) angesprochen, der im Falle einer eindeutigen ‚Täterschaft‘ nach geltenden Schulregeln wenig Handlungsspielraum in der Aushandlung um eine Lösung des Konfliktfalles besäße. Sollte die Sozialarbeiterin zugleich mit der gesamten Schulklasse arbeiten und ggf. ebenso mit der geschädigten Person, würde sich in diesem Fallbeispiel noch ein weiterer Punkt einstellen: das „Adressatendilemma“ (Schütze 2000: 79), welches danach fragt, ob sich der Professionelle nur auf einen einzelnen Klienten fokussiert oder auf das „gestalt-hafte gemeinsame Interaktions- und Beziehungsgeflecht“ (ebd.). Somit kann die Sozialarbeiterin sich in dieser Situation nicht nur einer Perspektive (z. B. der oder des Geschädigten) zuwenden, sondern sie muss die Sichtweisen aller Beteiligten in den Blick nehmen und moderieren. Eine solche Gegebenheit verhindert geradezu ein eindeutig subjektorientiertes Zuwenden und anwaltschaftliches Eintreten nur einer Person gegenüber.

Diese wenigen Aspekte aus insgesamt 15 Punkten, die Schütze aufführt (vgl. ebd.: 78f.), weisen exemplarisch auf die komplexen Strukturen hin, in welchen das Handeln Sozialer Arbeit in und außerhalb der Schule verstrickt sein kann. Professionelles Handeln bedeutet demnach nicht unbedingt, alles richtig

7 Ebenso ließe sich das Beispiel exemplarisch natürlich auch auf eine Schülerin anwenden.

zu machen oder die Paradoxien aufzulösen, sondern ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass das Handeln häufig in Ambivalenzen zu vollziehen ist und die hieraus entstehenden Handlungs-, Dilemmata⁴ je nach Fall ggf. auch den Adressat_innen zu spiegeln sind, um ihnen die eigenen Handlungsentscheidungen nachvollziehbar(er) zu machen.

Von Spiegel spricht daher von „Zielvisionen“, die „jeder Handlungsentwurf“ (von Spiegel 2006: 43, Hervorh. im Orig.) hat und haben muss. Zugleich bleibt jeder Handlungsentwurf immer hypothetisch (vgl. ebd.). Mit der Handlungsstruktur des Prinzips der „Koproduktion und der dialogischen Verständigung“ (ebd.) wird schließlich deutlich, dass Soziale Arbeit immer nur ein gemeinsames „Produkt“ (ebd.: 44) zwischen Professionellen und Klientel sein kann. Wie genau dieses Handeln, die damit verbundene Kompetenz und Professionalität im Schulsozialarbeitsdiskurs diskutiert werden, veranschaulicht das nächste Unterkapitel.

2.2 Vom ungeklärten Methodenverständnis zur selbstreflexiven Professionalität mit politischem Anspruch

Gemessen an den bisher ausgeführten Debatten um Schulsozialarbeit gibt es laut Speck (2009: 63) „erstaunlich wenige Beiträge“ zu konkreten Methoden oder zur „Weiterentwicklung methodischen Handelns“ (vgl. aber beispielsweise bei Kilb/Peter 2009, Spies/Pötter 2011: 67ff., Ader/Tölle 2011: 201ff., Hollenstein/Nieslony 2012). Auch werden Handlungskompetenzen erst seit Kurzem konkret beschrieben (vgl. Iser 2012: 257ff., Terner 2012a: 139ff., Hollenstein 2000: 214ff., Müller 2004: 222ff.). Diese Entwicklung ist sicherlich nicht zuletzt den vielfältigen Ausprägungen des Feldes geschuldet, die folgerichtig auch zu einem diffusen Verständnis über Methodenwissen oder Handlungskompetenz führen. Sie entspricht zugleich dem Verständnis einer „Allzuständigkeit“ (Galuske 2001: 33) der allgemeinen Sozialen Arbeit, die auch kein einheitliches Bild über Methoden oder handlungsleitende Theorien vorweist. Zwar gibt es ein Grundverständnis von Handlungsmethoden, die spezifischen Ausprägungen und Verfahren werden jedoch situativ je nach Fall (und Feld) angewendet oder bestenfalls ausgehandelt (vgl. ebd.: 35).⁸

Wenn Handeln also, wie bei Hamburger, als „Aushandeln“ begriffen wird, müssen die verschiedenen Elemente und die oben angesprochenen paradoxalen Dimensionen stets reflektiert werden (vgl. Hamburger 2008: 176). Somit ver-

⁸ Auch die Vielfältigkeit der Grundlagenbücher spiegelt dieses Charakteristikum der Sozialen Arbeit wider (vgl. u. a. Stimmer 2006, von Spiegel 2006, Heiner 2007, Schilling/Zeller 2007, Galuske 2001, Otto/Thiersch 2011).

weist Hamburger auf ein „Dreiecksverhältnis“ zwischen der jeweiligen spezifischen „Situation“, dem Konzept, also der Programmatik einer Einrichtung, der jeweiligen „Kompetenz“ der Fachkraft und der Fähigkeit „allgemeines Wissen sowie reflektierte Handlungsmuster situationsangemessen und fallspezifisch zu realisieren“ (ebd.). Handlungskompetenz steht demnach immer in einem engen Zusammenhang mit Wissen, Analyse- und Reflexionsfähigkeit. Ähnlich sieht dies auch Maykus, der Handlungskompetenz als Fähigkeit „der Mitarbeiter_innen in sozialen Organisationen zu Multiperspektivität“ (Maykus 2010: 31) beschreibt, ähnlich wie es beispielsweise die „multiperspektivische Fallarbeit“ nach Müller vorsieht (vgl. Müller 2008).

Dies wird im „Handlungskompetenzmodell“ nach Heiner (2010: 13) besonders evident, in dem zwischen „bereichsbezogenen Kompetenzmustern“ (Selbstkompetenz, Fallkompetenz, Systemkompetenz) und „prozessbezogenen Kompetenzmustern“ (Planungs- und Analysekompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenz, Reflexions- und Evaluationskompetenz) unterschieden wird (vgl. ebd.). In einer Fallvignette („Fall Fatima“) beschreibt Heiner einen Schulsozialarbeitsfall, in dem die Professionelle letztlich auf allen Ebenen agiert (vgl. ebd.: 24ff.). Dies verweist ein weiteres Mal auf die differenzierten Anforderungen, die an Schulsozialarbeiter_innen gestellt werden, die nicht selten parallel zueinander zu bewältigen sind.

Demzufolge befinden sich alle Theoretiker_innen und Praktiker_innen der Schulsozialarbeit in einem andauernden Reflexions- und Findungsprozess, der dennoch professionelles Handeln situativ möglich macht. Dies ist erklärbar durch den Ansatz der „reflexiven Professionalität“ nach Dewe und Otto, welches „die Einheit von Wissensbasis und Fallverstehen“ voraussetzt (zit. nach von Spiegel 2006: 256). Professionalität und somit das Handeln der Sozialen Arbeit muss demnach stets im jeweiligen Kontext reflektiert werden. In dieser Konsequenz braucht Schulsozialarbeit laut Hollenstein und Nieslony (2012: 22) eine „selbstreflexive Professionalität“, die den Umgang mit den verschiedenen Wissens Ebenen und vielfältigen Anforderungen einbezieht. Bei der gemeinsam mit Iser verfassten Erläuterung ihres „Verständnis[ses] eines modernen Professionsprofils“ (Hollenstein et al. 2012: 274) verweisen sie darauf, dass auch eine sich öffnende, lebensweltorientierte Schule die „systemimmanenten Widersprüche innerhalb ihrer gesellschaftlichen Funktion und selbst gesetzten Ansprüchen“ (ebd.) nicht aufheben kann. Um Prozessen der sogenannten „Subordination“ entgegenzuwirken, fordern sie eine „offensive Schulsozialarbeit“ (ebd.: 277), die sich auch mit dem politischen Anspruch der allgemeinen Sozialen Arbeit (vgl. das „Tripelmandat“ bei Staub-Bernasconi (2007a): 200f.) und aus meiner Sicht vor allem mit der Forderung nach einer besonderen Haltung, zum Beispiel in einem „Schulsozialarbeitshabitus“ (Baier 2011b) deckt. Nur so sei

eine „Gleichrangigkeit im multidisziplinären Handeln in der Schule erst möglich“ (Hollenstein et al. 2012: 274). Dabei dürfen laut Iser die Ebenen „Handlungskompetenz, Qualität und Professionalisierung“ (Iser 2012: 265) nicht vermischt werden. Denn die Handlungskompetenz der einzelnen Fachkraft ist in der hohen Komplexität des Wirkungsgefüges immer eingebettet in spezifische Rahmenbedingungen.

Wie bereits oben angedeutet, gliedert auch der Fachdiskurs die Handlungsebenen vielfältig und unterschiedlich auf. Spies/Pötter kritisieren:

„Die meisten der Aufgabenfelder schließen an die methodischen Standards der Jugendhilfe an, müssen aber zugleich auch sehr spezifisch auf den interinstitutionellen Kontext des schulischen Rahmens zugeschnitten sein. Sie sind jeweils sowohl von ihrer originären, außerschulischen oder rein innerschulischen Anlage her zu betrachten als auch in ihrer Spezifik innerhalb der interdisziplinär anzulegenden und institutionell passgenau zu gestaltenden Arbeitsbereiche *Soziales Lernen, Individuelle Orientierung und Hilfe* und *Bildungsbedingungen* anzunehmen.“ (Spies/Pötter 2011: 91, Hervorh. im Orig.)

Im Anschluss daran unternehmen Spies und Pötter den Versuch, „die tatsächlichen Tätigkeiten in ihrer Bildungsfunktion abzubilden, ohne die dafür nötige Fachlichkeit zu eng an sozialpädagogische Expertise zu binden“ (ebd.). Schulsozialarbeit wird hier verstanden als ein „Produkt der Kooperation der unterschiedlichen an Schule tätigen Disziplinen, insbesondere der Sozial- und Schulpädagogik“ (ebd.). Ihre These, dass Schulsozialarbeit zur Sicherung und Unterstützung von Anschlussfähigkeit dient (ebd.: 91 und 20), verdeutlicht, dass hier eine Anbindung an schulische Zielvorgaben vorgenommen wird. Schulsozialarbeit entfaltet sich demnach mit ihren „Handlungskontexten“ im „Handlungsrahmen ‚Schule‘“ (ebd.: 92). Auch den schulischen Hoheitsbereich Schulprogrammentwicklung und Übergang Schule/Beruf sehen Spies und Pötter als Feld an, in dem Schulsozialarbeit eigene jugendhilfebezogene Aspekte einbringt. Denkwürdig erscheint jedoch, dass ursächlich schulische Konzepte wie zum Beispiel das Trainingsraumprogramm hier als eigener Aufgabenbereich für Schulsozialarbeit beschrieben wird, der „aber ebenso gänzlich im schulpädagogischen Kontext verortet sein kann.“ (ebd.: 94) Umgekehrt haben sich Formen der ursächlich intensiv-sozialpädagogischen Gruppenarbeit wie Konfliktlösung und Gewaltprävention längst im schulischen Alltag etabliert und können ggf. auch ohne Schulsozialarbeit durchgeführt werden (vgl. ebd.).

Erst mit einer Bestimmung darüber, wie sich eine ‚Vermischung‘ von Schulpädagogik und Sozialpädagogik, respektive Sozialer Arbeit genau darstellt, kann auch eine Weiterentwicklung der Handlungsmethoden vorangetrieben werden, die den Kontext Schule ausreichend reflektiert. Hollenstein (2000: 215ff.) spricht hier von drei Kompetenzsegmenten: Als „Basiskompetenz“ bezeichnet er die Hochschul- und Supervisionsgestützte Handlungskompetenz, die

als „Stützpfiler“ (ebd.: 216) „Sicherheit im Berufsalltag gibt und zu einer, auch nach außen sichtbaren, professionellen Selbsteinschätzung führt“. Die „Feldkompetenz“ beschreibt die Fähigkeit mit der Organisation Schule umgehen zu können, ihr Fachvokabular und vor allem ihre Abläufe zu kennen (vgl. ebd.: 217). Mit der „Querschnittskompetenz“ wird schließlich das Zurechtfinden der Schulsozialarbeiter_innen zwischen den vielfältigen Methoden und Handlungspraxen beschrieben, die sie täglich anwenden (vgl. ebd.: 218f.).

Müller (2004: 223) benennt für die Schulsozialarbeit eher Arbeitsprinzipien und Orientierungen. Er sieht in ihr einen „wildwüchsig entstandenen Schnittbereich der Operationsfelder von Jugendhilfe und Schule“ (ebd.). Ihre Kompetenzen liegen seiner Ansicht nach, neben weiteren methodisch-didaktischen Fähigkeiten, vor allem im Verhandlungsgeschick und in der Netzwerkarbeit, um in ihrem Handeln nicht schulisch fremdbestimmten Zuweisungen zu unterliegen (ebd.: 224).

Auf einer weiteren Ebene siedelt Müller die seiner Ansicht nach in der Schulsozialarbeit wenig bedachte Didaktik des „räumlichen Arrangements“ an, die das Anbieten und Nutzen attraktiver Räume für Schüler_innen ermöglicht. Schulsozialarbeit findet sich hier wieder in der paradoxen Inszenierung ihrer eigenen Rolle, denn sie ist zugleich „Repräsentant der Schule“, als auch „Partner jugendkultureller Aktivitäten“ (ebd.: 231). In der Beziehungsarbeit und Einzelfallhilfe ist ebenso die „Fähigkeit der Perspektivenverschränkung“ bedeutsam, um sich entsprechend für die Kinder und Jugendlichen einzusetzen (vgl. ebd.: 232f.).⁹

Weitaus normativer fordert Baier von Schulsozialarbeiter_innen in einer Rolle als „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ (Baier 2011a: 88) aufzutreten und weist darauf hin, dass durch die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonventionen¹⁰ sogar die Pflicht besteht, sich als Mitglied einer öffentlichen Einrichtung für die Rechte der Kinder einzusetzen (vgl. ebd.). Hier geht um das Durchsetzen der Rechte auf Beteiligung und auf Bildung (vgl. ebd.: 95) und darum aktiv gegen Diskriminierungen vorzugehen, sowohl der Schüler_innen untereinander, als auch der Diskriminierung von Lehrkräften gegenüber Schüler_innen. (vgl. ebd.: 89).¹¹ Baier fokussiert an dieser Stelle weniger die oben

9 In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen werden, dass durch die Autorin in Reflexion mit den vorgestellten Thesen Müllers bereits ein Aufsatz zur „Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit“ verfasst worden ist (vgl. Terner 2012a: 139ff.). Dabei wurden Protokolle analysiert, die in der vorliegenden Studie nicht aufgeführt werden.

10 Die Konventionen wurden 1989 von der UN-Vollversammlung verabschiedet und in Deutschland und Österreich 1992, in der Schweiz 1997 ratifiziert (vgl. Baier 2011a: 88).

11 Dass in Schulen gerade auch Lehrkräfte „institutionell bedingt“ diskriminieren, ist durch Gomollas und Radtkes Studie zur „institutionellen Diskriminierung“ ausreichend deutlich geworden (Gomolla/Radtke 2002).

gestellte Frage danach, welche „Aufgaben“ Schulsozialarbeit hat, sondern bezieht sich vielmehr auf das Problem der „Gestaltung“ der Rolle der Schulsozialarbeit (ebd.: 91). Um hier eine Haltung einzunehmen stellt er die Vision des bereits angedeuteten, „schulsozialarbeiterische[n] Habitus“ (Baier 2011b) her, mit dem Schulsozialarbeiter_innen angelehnt an die Strukturmaximen der Lebensweltorientierung erweiterte, besondere Anforderungen Sozialer Arbeit an Schule mitreflektieren. Genannt werden: „Vertrauen“, „Hilfe als Ko-Produktion“, „Aushandlung“, „Aufmerksamkeit“, „Bilder-Verbot“, „Nicht-Wissen“, „anwaltschaftliches Handeln“ und die „Autonomie des Subjektes“ (ebd.: 138). Ebenso sei es oberstes Gebot, die Schweigepflicht zu gewährleisten (ebd.: 145f.) und Handeln, zum Beispiel im Kontext „Freiwilligkeit“, stets ethisch zu reflektieren (ebd.: 148ff.). Mit dem Verweis darauf, dass der Handlungs- und Entscheidungsspielraum von Schulsozialarbeit begrenzt ist, geht es ihm darum, nicht die „Rolle von Schulsozialarbeit zu klären, sondern (...) zu gestalten“ (Baier 2011a: 91, Hervorh. im Orig.). Die Frage nach *Handlungskompetenz* in der Schulsozialarbeit beantwortet sich somit vor allem durch die *Rollenkompetenz* am Ort Schule. Diese muss mitunter immer wieder aufs Neue geklärt, ausgehandelt, transparent und nachvollziehbar gemacht werden. Wie die Schulsozialarbeiter_innen in diesen Rollen Schüler_innen begegnen und warum immer wieder der Ort bzw. das Setting des Handelns entscheidend ist, wird im Folgenden diskutiert.

2.3 Schulsozialarbeit als lebensweltbezogener Be- und Erziehungsraum

Die Effekte¹² der Beratungs- und Beziehungsarbeit durch Schulsozialarbeit für die Schüler_innen¹³ lassen sich zunächst mit Maykus als „Ressource sozialer Unterstützung“ mit einer „lebenslagengestaltend-strukturierenden“ und „problembearbeitend-integrierenden“ Funktion beschreiben, die aufgrund ihrer „jugendzugewandten Perspektive“ und ihres „geringeren Spezialisierungsgrades“ Zugang zur „Komplexität von Belastungs- und Problemstrukturen

12 Anstelle des Begriffs *Wirkung* wird hier der Begriff *Effekte* genutzt, da bisher, wie beispielsweise bei Speck und Olk (2010: 7) vornehmlich von „wirkungsbezogenen Forschungsergebnissen“ gesprochen wird, da der „Erkenntnisstand zu Wirkungen und Wirkungsweise“ (ebd.) noch „begrenzt“ (ebd.) ist.

13 Um dem Gegenstand Schule gerecht zu werden und die Rollenanforderungen, die dieser Handlungsort für die Akteur_innen mit sich bringt, herauszustellen, wird hier (und im Folgenden) häufig explizit der Begriff *Schüler_innen* (anstelle von *Kindern und Jugendlichen*) verwendet. Dennoch sei betont, dass dies eine Entscheidung der Analysedarstellung ist und eigentlich eine an Kinder- und Jugendhilfe ausgerichtete Soziale Arbeit gerade den Status der Kindheit und Jugend am Ort Schule deutlich machen müsste.

ermöglicht“ (Maykus 2001: 255f.). Denn Schule wird „zum Ort, wo Bewältigungshandeln (...) gelernt werden kann.“ (Böhnisch/Schröer 2004: 202). Schulsozialarbeit ist somit ein flexibler Hilfeansatz, der die informelle Jugendarbeit nach § 11 KJHG (Jugendarbeit) mit § 13 (Jugendsozialarbeit) verbindet, und somit eine besondere Chance bietet, Jugendliche zu erreichen (vgl. Maykus 2001: 255).

Dass dieses „Erreichen“ vor allem durch die Gestaltung von (sozialen) Räumen gelingen kann, darauf verweisen Braun und Wetzel (vgl. Braun/Wetzel 2000: 89ff.). In diesen Räumen findet Beziehungsaufbau und -pflege statt. Um diese Beziehungen vor typischen „Ziel-Mittel-Konflikten der schulischen Sozialerziehung“ (ebd.: 59) zu bewahren, sprechen sie von einer „pädagogischen Verantwortungsethik“, die interaktiv ausgerichtet sein sollte und das Subjekt in den Vordergrund stellt (ebd.). Gerade weil die Schule im „Spannungsfeld von Systemintegration und Sozialintegration“ zu verorten ist, kommt Schulsozialarbeit die Aufgabe der „reflexionseröffnenden Verständigung“ zu (ebd.: 25, vgl. auch Streblov 2005: 290). Bolay et al. (2003: 50) sprechen im gleichen Zusammenhang von „arrangierten Kommunikationsbezügen“.

So fragen Sozialarbeiter_innen danach, wie Jugendliche die geforderten Rollenübernahmen in der Schule bewältigen und nehmen das „Schülersein“ (Böhnisch 1999: 120) in den Blick. Sozialpädagog_innen sind in diesen Entwicklungs- und Konfliktprozessen vor allem als ‚andere‘ Erwachsene gefragt, die sich aber durch ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz von der Rolle eines Kumpels oder einer Kumpanin unterscheiden. Die Professionalität der Sozialarbeiter_innen liegt darin, „abweichendes Verhalten zu vordererst als Bewältigungsmodus zu sehen“ und sich für das „Dahinterliegende zu sensibilisieren“ (ebd.: 165ff.).¹⁴ In diesem Verständnis sind Bildung und Erziehung emanzipatorisch auf die „pädagogisch intendierte Förderung von informellen Prozessen ausgelegt“ (Müller et al. 2008: 12).

Mit „Fingerspitzengefühl“ und „Takt“ (ebd.: 56) entwickeln die Sozialarbeiter_innen einen würdevollen, „aner kennenden“ und vor allem aushandelnden Umgang mit den Schüler_innen, um überhaupt Beratungsbedarfe angemessen bearbeiten zu können (ebd.: 61). Denn Jugendliche kommen laut Müller selten zur „Jugendarbeit, um sich dort erziehen zu lassen“ (Müller 2007: 241). Sie suchen den „Gebrauchswert“ (ebd.: 238) der Jugendarbeit, der u. a. in der

14 So bewegen sich viele Jugendliche, mit denen es Sozialpädagogik zu tun hat, heute zwischen „Gefährdung und Risikoverhalten“ (Böhnisch 1999: 163f.), welches immer biografisch strukturiert ist und sich aus der Perspektive der Sozialpädagogik im Gegensatz zu früher nicht mehr auf die „Gefährdung der Normeinhaltung“ bezieht (ebd.). Dies ist gemeint, wenn Böhnisch vom Beitrag zur „biographischen Normalisierung“ spricht (ebd.) und gilt auch für den Umgang mit Gewalt und Jugendkriminalität (ebd.: 169f.).

Bereitstellung von Räumen liegt, die nach eigenen Vorstellungen genutzt werden können. Im Rahmenkonzept der „Lebensweltorientierung“ (Thiersch 2009: 5) werden alle „Räume“ mit einbezogen, denn unter dem traditionellen Leitmotiv der Jugendhilfe, „anfangen, wo der Klient steht“ (ebd.: 23), ist das pädagogische Handeln zwar vorstrukturiert, sollte aber stets ‚offen‘ bleiben. Dies gilt genauso auch, wenn Schüler_innen zur Schulsozialarbeit ‚geschickt‘ werden.

Raum und Beziehung hängen somit eng zusammen, Schulsozialarbeit wird zur raumschaffenden Instanz, die spezifische Probleme bearbeitet (vgl. Hollenstein 2000: 112). Hollenstein klassifiziert drei zentrale Räume für Schüler_innen durch die Nutzung von Schulsozialarbeit: den Unterstützungsraum, den Hilfsraum und den Handlungs- und Spielraum, der vielfältige Begegnungen ermöglicht und die ganze Schulgemeinde dazu anregt, „Leben in die Schule zu lassen“ (vgl. ebd. im Rekurs auf Zimmer/Niggemeyer).

Der Begriff *Räume* wird in manch theoretischer Diskussion auch metaphorisch besprochen. Mit der auf Goffmans dramaturgischen Ansatz zurückgehenden Metapher „Hinterbühne“ (Goffman 2011: 104, Original 1959) wird der Raum der Jugendlichen am Ort Schule bezeichnet, in dem laut Braun und Wetzel die oben angesprochene Milieubildung betrieben wird (vgl. Braun/Wetzel 2000: 94). In Bezug auf Zinnecker (1978) wird in diesem Zusammenhang auch von der „illegitimen Hinterbühne“ gesprochen, die es Schulsozialarbeit laut Bolay ermöglicht, Themen auf die „legitime Vorderbühne“ zu holen (Bolay et al. 2003: 50). Schulsozialarbeit kann somit in ihrer Funktion als eine „integrative Zwischenstellung“ (ebd.) zwischen „Vorder- und Hinterbühne“ verstanden werden, die sich nicht „den Sozialisationsinstanzen der Eltern, Schule oder Peergroup“ zuordnen lässt (Streblov 2005: 294). Mit Streblows dokumentarischer Evaluationsforschung von „Schulsozialarbeit und den Lebenswelten Jugendlicher“ in Berliner Schulstationen wird schließlich der Zusammenhang von Lebenswelt und Funktion der Schule herausgestellt: Aus der Analyse von Daten einer teilnehmenden Beobachtung und Gruppendiskussionen heraus spricht sie von einer Anzahl von Schüler_innen, die sich in dem angesprochenen „offenen Milieu“ im Zustand der „sekundären Anpassung“ (ebd.: 92ff.) befinden. Mit Rekurs auf Goffman und die bereits erwähnte Hinterbühne hebt sie hervor, wie sich diese Schüler_innen in ihrem „Unterleben“ mit institutionellen Normen auseinandersetzen (vgl. ebd.: 292ff.). Schulsozialarbeit übernimmt hier eine „integrierende und orientierende Funktion“. Mit Winkler spricht sie vom „Oszillieren“ der Jugendlichen „zwischen der inneren Sphäre der Peergroup und der äußeren Sphäre der Schule“, in dem die Schulstation mit der Schulsozialarbeit einen „neutralen Ort“ darstellt. Die Schulstation sei eine „liminale Übergangssi-

tuation“¹⁵, obgleich bereits hier gewisse Regeln des Umgangs untereinander zu berücksichtigen sind und eingefordert werden. Schüler_innen gehen hier in Rollendistanz, ohne dass die schulischen Strukturen in Frage gestellt werden (vgl. ebd.: 292–300).¹⁶ Ebenso nutzt Schulsozialarbeit Klassenräume, die normalerweise dem Unterrichtsgeschehen der Vorderbühne zuzuordnen sind, und vollzieht bei Angeboten des sozialen Lernens (wie dem Klassenrat, vgl. zum Konzept den Anhang) gewissermaßen eine „Zweckentfremdung“.

Auch diskutierte Sörensen (2001) Schulsozialarbeit am Beispiel des Schülerclubs als „Pädagogik für den Zwischenraum“ als „sozialpädagogische Institution an der Schnittstelle von Familie, Jugendhilfe und Schule“ (ebd.: 115, Hervorh. im Orig.) und verweist in diesem Kontext auch auf Wulfers, der bereits 1996 Schulsozialarbeit als „virtuellen Vermittlungsraum zwischen [den] Systeme[n] Jugendhilfe und Schule“ beschrieb (Wulfers 1996: 28, zit. nach Sörensen 2001: 93).

Trotz dieser empirischen Erträge zu speziellen Konzepten wie dem Schülerclub oder die Schulstation wird Schulsozialarbeit bisher nicht mit ihren regulären Angeboten in ihrem ‚Dazwischen-Sein‘ beschrieben. Doch werden anhand der Studien Abgrenzungsprobleme einer professionellen Schulsozialarbeit am Ort Schule deutlich, die mit vielen Erwartungen und Ambivalenzen im pädagogischen Alltag einhergehen. Welche Folgen die damit angesprochenen Spannungsverhältnisse haben, ist demzufolge ausführlicher über eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Institution zu klären.

2.4 Zweckgebunden? – Schulsozialarbeit und ihr Handeln in einer Institution

Schule ist als „organisierte Institution“ (Gomolla/Radtke 2002: 54) zu begreifen, die durch Regeln und Handlungsstrukturen geprägt ist, die den „Organisationsmitgliedern zugemutet und als Verhaltenserwartungen an sie gerichtet“ werden (ebd.: 59).¹⁷ Die zentralen Funktionsausrichtungen der Schule sind Selektion,

15 Hier bezieht sich Streblov auf Bohnsack (2004) und ebenso auf Wagner-Willi (2004), die die „liminalen Übergangssituationen zwischen Pause und Unterricht“ (Streblov 2005: 295) erforscht hat.

16 Zudem ist hervorzuheben, dass auch Lehrkräfte das von Streblov evaluierte Angebot in „Ermäßigungsstunden“ (Streblov 2005: 301) betreuen. Um Schüler_innen den Eintritt in die Schulstation dennoch attraktiv und möglichst niedrigschwellig zu gestalten, wurden hierfür nur Lehrkräfte ausgewählt, die bei den Jugendlichen, insbesondere denen der „sekundären Anpassung anerkannt sind und als Multiplikatoren fungieren können“ (ebd.).

17 Gomolla und Radtke beziehen sich hierbei auf Konzepte von Weick, March/Olsen und Meyer/Rowan, die „(Erziehungs-)Organisationen als ‚lose gekoppelte Systeme‘ auffassen.“ (Gomolla/Radtke 2002: 59).

die damit einhergehende Bewertung und die daraus erfolgende Allokation, weniger die Arbeitsaktivitäten selbst (vgl. ebd.: 59). Dabei sind Schulen von Ressourcen abhängig und es müssen Abstimmungen der Organisationsmitglieder untereinander stattfinden, um Organisationsziele (z. B. Schulabschlüsse, Einhaltung der Regeln) zu erreichen. Das Handeln von Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen im Schulalltag ist demzufolge routiniert und habitualisiert (vgl. Beck/Scholz 1995: 71).

Soziale Arbeit ist innerhalb dieser Organisationszwänge, wie bereits weiter oben angedeutet, mit „unaufhebbaren Kernproblemen“ des „Handlungsfeldes“, also mit „Handlungsparadoxien“ (Schütze 1996: 188) konfrontiert. Zwar steht die Schulsozialarbeit in der Institution Schule neben dem Lehrer_innenberuf, doch wird ihr Handeln durch die Schulorganisation dominiert, was zu einer arbeitsteiligen Spezialisierung führen kann. Wenn Lehrkräfte sich an Schulsozialarbeiter_innen wenden, weil Regelverstöße vorliegen oder schulische Ziele nicht erreicht werden, ist die Soziale Arbeit genötigt, sich mit den genannten Anlässen (z. B. Schulabsentismus, Gewaltverstößen, Abschlussgefährdung) auseinanderzusetzen und kann weniger subjekt- und lebensweltorientiert vorgehen. Schütze verdeutlicht am Beispiel der Bewährungshilfe in Rekurs auf Häbel, wie beispielsweise Akten (hier z. B. die Schüler_innenakte, Klassenkonferenzprotokolle, aber darüber hinaus auch mündliche Überlieferungen) „als hierarchisches Kontrollinstrument, die Freizügigkeit, Fallsensibilität und Eigenverantwortlichkeit der professionellen Arbeit behinder[n]“ (ebd.: 204). Schule ist ein Ort, der durch formale Kontrolle und Sanktionierung geprägt ist. Wenngleich dies nicht in der Ausprägung wie in einer Haftanstalt geschieht, sind die Kontakte der Schulsozialarbeit zu Schüler_innen, die durch Lehrkräfte ‚geschickt‘ werden, „fremdinitiierte Kontaktaufnahmen“ (Kähler 2005: 9, Hervorh. im Orig.). Schulsozialarbeit wird somit zur „Sozialen Arbeit in einem Zwangskontext“ (vgl. ebd.). Wie Kähler ausführt, können „selbstinitiierte Kontakte“ (ebd.) dann zwar ebenso stattfinden, doch auch sie können geprägt sein durch „Außendruck“ (ebd.), z. B. durch einen unsichtbaren Auftrag- oder Gesetzgeber. Wenn also Schüler_innen durch Lehrkräfte zur Schulsozialarbeit ‚geschickt‘ werden, ist die Schulsozialarbeit möglicherweise bereits durch eine vorher berichtete ‚Version‘ eines Vorfalls durch die Lehrkraft beeinflusst. Infolgedessen bedeutet professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit, die „Fehlerpotentiale der Aktenführung“ (Schütze 1996: 206), aus der Lehrer_innensicht, „fortlaufend zu reflektieren“ (ebd.). So ist das Ziel der Lehrkräfte zunächst „die Jugend mit ihren ‚wilden‘ Lern- und Entwicklungsprozessen in den Rahmen traditioneller Erwartungsmuster der vollen Mitgliedschaft in die Gesellschaft einzusozialisieren.“ (ebd.: 186).

Damit kann sich auch Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Angebot innerhalb von Schule kaum von der Zielsetzung dieser „Ein-Sozialisation“ freimachen, gleichwohl ihre normativen Handlungsprinzipien, wie beispielsweise am „Schulsozialarbeitshabitus“ (Baier 2011b) deutlich wird, mit dem anwaltschaftlichen Prinzip nahezu gegensätzlich emanzipatorisch ausgelegt sind.¹⁸

Denn obwohl das Angebot der Schulsozialarbeit innerhalb der Schule als ein überwiegend freiwilliges Angebot angepriesen wird, müssen die Schüler_innen auch hier bestimmte Barrieren überwinden, um an dem Angebot partizipieren und „Zugehörigkeit herstellen“ zu können (vgl. Cloos et al. 2007: 86f.). Einerseits dürfte der Zugang zu den Kindern und Jugendlichen leicht sein, da die Sozialarbeiter_innen den Kontakt zu Klassen zumeist von sich aus aufbauen und so erste Kontakte pflegen. Auch die offenen Pausenbereiche ermöglichen ‚freie‘ Zugangswege. Doch kann es ebenso sein, dass eine Schülerin, an einem Tag von einer Lehrkraft aufgefordert, also ‚geschickt‘ wird und an einem anderen Tag dem- bzw. derselben Schulsozialarbeiter_in völlig zwanglos im offenen Freizeitbereich begegnet. Andererseits aber ist Schulsozialarbeit an die Einhaltung der „Schulregeln“ gebunden und muss in diesem „dirty work“-Bereich (Schütze 1996 in Anlehnung an Hughes: 245, Hervorh. im Orig.) bei Verstößen ebenso wie die Lehrkräfte Aufsichtsfunktionen wahrnehmen. Festzuhalten ist also, dass Schulsozialarbeit eine besondere, institutionsgebundene Struktur von Jugendarbeit aufweist, die sowohl kontrollierende Ebenen hat als auch offene Bereiche vorhält, in denen das Freiwilligkeitsprinzip zum Tragen kommt. In manchen Fällen wird sie somit auch versuchen, „explizit sanktionierende Aktivitäten in organisierter Arbeitsteilung (...) anderen Berufsgruppen zu überlassen“ (ebd.).

Vogel belegt mit seiner ethnografischen Studie die institutionellen Grundspannungen, denen Schulsozialarbeiter_innen ausgesetzt sind und zeigt auf, wie sie versuchen, diese in einem Spannungstransfer aufzulösen. Wenn Schule durch die Integration von Schulsozialarbeit ihr Handeln durch organisationsinterne Hierarchien legitimiert, kann Schulsozialarbeit nur handlungsfähig werden, wenn sie eine „Nähe zur Macht“ herstellt (Vogel 2006: 255). Schulsozialarbeit wird somit zur Systemdifferenzierung, die von schulischen Erwartungen abhängig ist. An diese These ist eine weitere theoriegeleitete Analyse von Baier anschlussfähig, in der er die kulturelle Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule als Überlebensstrategien und -praktiken beschreibt (vgl. Baier 2007: 39). Er schlussfolgert:

18 Die Abgrenzung der außerschulischen Jugendhilfe gegenüber der Schule ist hingegen deutlich klarer, gleichwohl beide Institutionen als „Sozialisationsagenturen“ (Thole 2008: 323) mit derselben Zielgruppe beschrieben werden können, die jedoch unterschiedliche Zugänge und Zielsetzungen haben (vgl. ebd.).

„Die erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen sowie die bereits vorhandenen Studien, Praxisberichte und Konzeptionen zu diesem Handlungsfeld zeigen deutlich, dass sich das Berufsfeld Soziale Arbeit in Schulen in einem professionstheoretischen Spannungsfeld bewegt: Auf der einen Seite tritt es als Handlungsfeld einer eigenständigen Profession (Soziale Arbeit) auf, auf der anderen Seite sind Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen, als ‚other workers‘ im Rahmen einer sich professionalisierenden bzw. sich entlastenden Schule tätig.“ (ebd.: 250)

Dieses ‚Andere‘ verweist auf ein vermeintlich unterschiedliches Vorgehen der Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen in der Arbeit mit Heranwachsenden. Bolay erklärt im Anschluss an Honneth, dass „Schule eher an Anerkennung durch Leistung orientiert ist, Jugendhilfe dagegen stärker am Prinzip sozialer Wertschätzung.“ (Bolay 2010: 42). Um „Anerkennungsräume“ für Schüler_innen zu erweitern, sei es wesentlich, dass „die differenten Funktionslogiken von Jugendhilfe und Schule gerade nicht eingeebnet werden und die Aufgabendifferenz der beiden pädagogischen Professionalitäten gewahrt bleibt“ (ebd.). Schulbezogene Jugendhilfe wird somit zum „sozialpädagogischen Ortshandeln in der Schule“ (Maykus/Hartnuß 2004: 1097) und trägt mit ihren Angeboten aus schulischer Perspektive zu einer humanisierten und sozial sensibleren Schule bei (vgl. ebd.: 1105ff.). Es kommt daher im praktischen Handeln der Schulsozialarbeiter_innen laut Bolay in Anlehnung an Schütze (wie oben ausgeführt) darauf an, immer den gesamten komplexen Arbeitsbogen im Blick zu haben (vgl. Bolay 2010: 42).

Daraus ergeben sich laut Bolay intergenerationale Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, markiert durch zwei Differenzlinien: Zum einen darf sich Schulsozialarbeit nicht unreflektiert in unterrichts- und hausaufgabenbetreuenden Settings einbinden lassen, zum anderen überschreitet sie eine zweite Differenzlinie, wenn das ‚Schicken‘ zur Schulsozialarbeit als Sanktion eingesetzt wird oder auch die höchst umstrittenene Praxis des Trainingsraums¹⁹ vollzogen wird (vgl. ebd.: 40–44). Somit appelliert auch Bolay an eine „gute“ Schulsozialarbeit“ (Iser 2012: 262).

Welche Fallstricke sich dabei durch die alltägliche Zusammenarbeit oder Kooperation mit Lehrkräften ergeben, wird im Folgenden erläutert.

19 Siehe den Anhang für eine Erläuterung des Trainingsraumkonzeptes.

2.5 Schulsozialarbeit und Lehrkräfte – Kooperation oder Zusammenarbeit?

Die Debatte um die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule vollzieht sich in zahlreichen Publikationen²⁰ auf zwei Ebenen: zum einen auf der Institutionsebene und zum anderen auf der Ebene der Berufsgruppen selbst.²¹

Auf der Ebene der Institutionen Jugendhilfe und Schule wird die Diskussion um *Kooperation* vornehmlich aus der Jugendhilfe-/Jugendarbeitsperspektive geführt. Hier geht es vor allem um konkret auszuhandelnde Kooperationsverträge, bei denen insbesondere die Jugendhilfe als Kooperationspartnerin in der ‚fachfremden‘ Schule die Einhaltung von bestimmten Bedingungen oder Standards einfordert und Schule sozialräumlich erweitert (vgl. u. a. Spies 2013, Reutlinger/Sommer 2011: 372f., Spies/Pötter 2011: 83f., Bolay et al. 2003).

In Bezug auf die beobachtbaren Interaktionen geht es jedoch vielmehr um eine Betrachtung der konkreten *Zusammenarbeit* von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen, die ebenso vielfältig thematisiert wird (vgl. u. a. Gottschalk-Scheibenflug 1982, Jongbloed/Nieslony 2002, Kretschmer 2007, Schermer/Weber 2002, Szczyrba 2003, Schmidtchen 2005, Erbes 2007, Olk et al. 2000: 145ff., Speck 2009: 97f., Speck 2006: 264f., Terner 2010, Schermer 2010, Fabel-Lamla/Thielen 2011: 61ff.).

Im Mittelpunkt der aufgeführten Publikationen steht die Frage nach der Gestaltung einer „integrationsorientierten, interdisziplinären Zusammenarbeit“ (Drilling 2009: 93) und die Entwicklung von entsprechenden Konzepten (vgl. u. a. Deinet/Baier 2011: 353). So beschreiben Maykus und Hartnuß die Basis der Kooperation in der Zusammenarbeit von Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen

„als schwierige Begegnung zweier pädagogischer Professionen mit ungleichen Handlungskonzepten und -grundlagen, bei grundsätzlich kompatiblen pädagogischen Zielvorstellungen, der Förderung von Bildungsprozessen junger Menschen.“ (Maykus/Hartnuß 2004: 1090)

Bei Betrachtung dieser besonderen „Beziehungskultur“ (Jongbloed/Nieslony 2002: 73) fällt Szczyrbas Studie zur „Rollenkonstellation in der pädagogischen Beziehungsarbeit“ von Lehrkräften und Sozialarbeiter_innen ins Gewicht, die

20 Die vielfältigen Evaluationsberichte der Modellprojekte insbesondere zum Thema Kooperation werden an dieser Stelle nur ansatzweise aufgeführt (vgl. dazu ausführlich Speck 2006). Zudem benennt Baier die Begriffe „Kooperation“ und „Vernetzung“ als „eines der omnipräsenten Schlagwörter im Kontext schulsozialarbeiterischer Konzeptionen“ (Baier 2011c: 357).

21 Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Arbeiten, die sich der theoretisch-empirischen Reflexion dieses besonderen Verhältnisses widmen (vgl. Oelerich 1998, Baier 2007, Hafen 2005, Bauer/Otto 2005, Vogel 2006, Maykus 2004, Ahmed/Höblich 2010).

hervorhebt, dass diese abhängig sind von gegenseitiger Rollenflexibilität (vgl. Szczyrba 2003: 38) und ohne entsprechende verständigungsorientierte Reflexion auf dem Niveau einer Dienstleistung für Kunden stehenbleibt (vgl. ebd.: 178). Aus dieser Perspektive geht es beim Wirken von Sozialarbeiter_innen in der fachfremden Institution Schule weniger um die Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler_innen als „Kunden und Kundinnen“, sondern vielfach um die Erwartungserfüllung der Lehrkräfte. Daher soll der Begriff *Kooperation* hier nur unter Vorbehalt verwendet und als umgangssprachlich häufig verwendeter, aber in diesem Kontext nicht ausreichend definierter Begriff verstanden werden. Baier schlägt eine Differenzierung zwischen *Kooperationsanlässen*, *Kooperationsmöglichkeiten* und *Kooperationsformen* vor, um so von einem gemeinsamen *Handeln* zu sprechen (vgl. Baier 2011c: 357). Charakteristisch für diese „Kooperations- oder Zusammenarbeitsbeziehung“ sind mitunter Befürchtungen, zum Beispiel wenn Lehrkräfte Sorge haben, „nicht mehr der Bezugspunkt für die Schüler_innen zu sein“, wie Erbes (2007: 86) aufzeigt und in Konkurrenz zur Schulsozialarbeit gehen. Andererseits erkennen viele Lehrkräfte auch die Möglichkeit, durch Schulsozialarbeit Schüler_innen nicht nur in der „Schüler-Lehrerrolle“ zu betrachten (ebd.: 186) und bauen Vertrauen auf, welches in der „interprofessionellen Kooperation“ über gelingende Zusammenarbeitsprozesse entscheidet (Fabel-Lamla 2011: 241).

Dieses Vertrauen entsteht nicht zuletzt aus der Erfüllung von Erwartungen, die insbesondere die Lehrkräfte an die Schulsozialarbeit stellen. So soll die Schulsozialarbeit eine langfristige positive Auswirkung auf die Konfliktkultur der Schule haben, z. B. durch Konzepte der Streitschlichtung (vgl. Erbes 2007: 208), einen Teil der gemeinsamen Förderung von Schüler_innen mit Förderbedarf abdecken (ebd.: 140) und bei „Delinquenz bzw. aggressiv-dissozialem Verhalten“ von Schüler_innen präventiv oder „korrigierend eingreifen“ (Schermer/Weber 2002: 57f., Schermer 2010: 179). Der Grund für diese Erwartungen ist häufig eine stark empfundene Belastung im Berufsalltag (vgl. u. a. Erbes 2007: 87), der Schulsozialarbeit „Entlastung“ und Hilfe²² entgegenzusetzen soll (vgl. Szczyrba 2003: 95, Erbes 2007: 228, Jongebloed/Nieslony 2002: 76f., Schermer/Weber 2002: 57f., Schermer 2010: 172f., Olk et al. 2000: 146, Bauer et al. 2005: 80f.). Schulsozialarbeit kann jedoch auch als zusätzliche Belastung gesehen werden, die „noch mehr Trouble macht, also eine zusätzliche Anforderung“.

22 Die Form der Hilfe bezieht sich auf unterschiedliche Themen, die von Schermer und Weber in einer Befragung von Lehrkräften katalogisiert abgefragt wurden und die Erwartungen in „Korrektives Eingreifen“ und „Prävention“ einteilten (vgl. Schermer/Weber 2002: 57). Auch eine weitere Studie von Schermer ergab eine starke Erwartung an eine „Problemreduktion“ durch Schulsozialarbeit im Bereich Delinquenz/aggressiv-dissoziales Verhalten im Gegensatz zu schulbezogenen Problemlagen (vgl. Schermer 2010: 179).

rung darstellen kann“ (Erbes 2007: 87). Die Angst vor einer Erhöhung der Komplexität schulischer Handlungsroutrinen scheint demnach auch ein Kooperationshemmnis zu sein und ein Grund dafür, dass bisher wenige gemeinsame Konzepte vorliegen (vgl. ebd.: 182 und 210f., Vogel 2006: 250, Terner 2010: 133f.) und Lehrkräfte zum Teil auch gar nicht um Inhalte des Berufsfeldes Soziale Arbeit wissen (vgl. Jongebloed/Nieslony 2002: 80, Olk et al. 2000: 133f.).

So wird das „Kerngeschäft Kooperation“ zur „Balance der Akteure“²³ zwischen „Eigenständigkeit und Commitment“ (Spies/Pötter 2011: 29f.), die von Maykus auch als Machtbalancen beschrieben werden (vgl. Maykus 2004: 353ff.). Es ergeben sich demzufolge verschiedene Machtquellen, die einerseits kommunikativ, andererseits organisatorisch oder mit beiden Anteilen einzuordnen sind (vgl. ebd.). Bei einigen Machtquellen (Wissen über Schulorganisation, Leistungsstände usw.) liegt der Vorteil deutlich auf Seiten der Lehrkräfte. Schulsozialarbeiter_innen hingegen erfahren in ihrem Alltag möglicherweise mehr über die ‚Schüler_innenwelt‘ und soziale Hintergründe für schulische Probleme. Da das Ordnungsprinzip Lehrer_in/Schulsozialarbeiter_in ein weitgehend hierarchisches ist, begibt sich Schulsozialarbeit mitunter in „strategische Interaktionen“ (Vogel 2006: 104). Beispielsweise versucht ein von Vogel beforschter Schulsozialarbeiter durch sein Wissen um die familiäre Situation einer Schülerin seine Position gegenüber den Lehrkräften zu verbessern (vgl. ebd.: 105ff.). Diese „wissensbezogene Machtquelle“ (Maykus 2004: 356) ist also nur eine Dimension, die Aspekte einer „Über- und Unterordnung in Form von Rangierungen“ darstellt (Vogel 2006: 250).²⁴ Baier plädiert dafür, dass sich die Schulsozialarbeit mit einem klaren Profil adressierbar macht, um nicht „zu einem Spielball oder ‚Joker‘ (...), der für die pragmatische Alltagsbewältigung in Schulen jederzeit flexibel eingesetzt werden kann“, zu werden (Baier 2011c: 358).

23 Mit dem Begriff Akteure bezeichnen Spies und Pötter vornehmlich die sozial- und schulpädagogischen Fachkräfte, aber in Einzelfällen auch weitere Kräfte, wie Hausmeister u. a., die sich in Bezug auf das tägliche Handeln von Schulsozialarbeiter_innen blockierend und unterstützend verhalten können (vgl. Spies/Pötter 2011: 29).

24 Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Vogel verständigungsorientierte Interaktionen oder diskursive Problematisierungen von Geltungsansprüchen kaum beobachtet hat, sodass der Eindruck nahezu konfliktfreier Interaktionen zwischen den Lehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen entstand (vgl. Vogel 2006: 250). Hierbei ging es keineswegs um die Klärung normativer Widersprüche in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, sondern vielmehr um die Lösung von Entscheidungsproblemen über „systemintegrative Mechanismen“ (ebd.: 251), die laut Vogel über das Medium Macht über die Organisation angestrebt werden. Die funktionalen Widersprüche führen zur Entstehung von „Intra-Rollenkonflikten“ und werden auf der Ebene von Einzelpersonen bearbeitet (vgl. ebd.).