Florian Baier

Zu Gast in einem fremden Haus

Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen

Social Strategies Vol. 42
Monographien zur Soziologie und Gesellschaftspolitik
Monographs on Sociology and Social Policy

SOCIAL STRATEGIES

Peter Lang

Published by **Peter Lang Bern**

Baier, Florian

Zu Gast in einem fremden Haus

Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen

Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2007. 330 S.
Social Strategies, Monographien zur Soziologie und Gesellschaftspolitik / Monographs on Sociology and Social Policy Bd. 42
Herausgegeben von Mäder Ueli / Schmassmann Hector
ISBN 978-3-03911-173-2 br.

Online bestellen: www.peterlang.com

SFR 90.00 / €* 61.80 / €** 63.60 / € 57.80 / £ 43.40 / US-$ 89.95

Soziale Arbeit in Schulen wird in Deutschland in Theorie und Praxis unter einer Vielzahl von Bezeichnungen praktiziert, konzipiert und diskutiert. Mit diesen unterschiedlichen Bezeichnungen sind unterschiedliche Formen der Institutionalisierung und Praxisgestaltung verbunden.
Zentrales Anliegen dieser Studie ist es, gegenwärtige Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen zu erforschen, professionstheoretisch zu rekonstruieren und im Kontext von Bildung, Kultur und Gerechtigkeit zu diskutieren.

Aus dem Inhalt: Bildung und Kultur - Soziale Arbeit in Schulen im Kontext kultureller Veränderungen: historische Entwicklungen, aktuelle Praktiken und Diskussionen - Die Erforschung des kulturellen Handlungsfeldes «Soziale Arbeit in Schulen» - Doing culture: berufliche Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen und deren Kontexte - Begriffsklärungen, Bedeutungen und Erscheinungen von Sozialer Arbeit in Schulen - Reflexionen zur Sozialen Arbeit in Schulen - Perspektiven zur Zukunft Sozialer Arbeit in Schulen.

Der Autor: Florian Baier, Jahrgang 1972, Studium der Diplom-Sozialpädagogik an der Universität Lüneburg, Promotionsstipendiat an der Universität Lüneburg. 2004-2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Basler Institut für Sozialforschung der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel und seit 2006 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Kinder- und Jugendhilfe der Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel.

Unsere Preise sind unverbindliche Preisempfehlungen und verstehen sich zuzüglich Versandspesen. Preisänderungen bleiben vorbehalten. An Bibliotheken liefern wir mit 5% Rabatt. * inkl. MWSt. - nur gültig für Deutschland ** inkl. MWSt. - nur gültig für Österreich

Peter Lang AG • Internationaler Verlag der Wissenschaften
Moosstrasse 1 • Postfach 350
CH-2542 Pieterlen / Schweiz

Tel. ++41 (0)32 376 17 17 • Fax ++41 (0)32 376 17 27
e-mail: info@peterlang.com
Website: www.peterlang.com

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis....11

Einleitung: Zu Gast in einem fremden Haus 13

1. Bildung und Kultur....21
   1.1 Zusammenhänge zwischen Bildung und Kultur 22
   1.2 Kultur als Überlebensstrategie....25
   1.3 Kulturtheoretische Positionen....27
   1.4 Individuelle und kollektive Überlebensstrategien und Überlebenspraktiken 34
   1.5 Kultur und Macht....36

2. Soziale Arbeit in Schulen im Kontext kultureller Veränderungen: historische Entwicklungen, aktuelle Praktiken und Diskussionen....41
   2.1 Ursprünge von Kooperationen zwischen Sozialer Arbeit und Schulen 42
   2.2 Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schulen seit 1945 ...46
   2.3 Aktuelle Diskussionen zu Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schulen 55

3. Die Erforschung des kulturellen Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen“....67
   3.1 Die Theorie vor der Theorie: Die Professionstheorie von Abbott als sensibilisierendes Konzept 73
   3.2 Zentrale Fragestellung 78
   3.3 Datenerhebung: Das ExpertInneninterview....79
   3.4 Theoretical Sampling....82
   3.5 Die Durchführung der Interviews 93

4. Doing culture: berufliche Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen und deren Kontexte....95
   4.1 Zur Bedeutung von Wissen....96

4.1.1 Zusammenhänge zwischen Wissen, Handlungsanforderungen und beruflichen Praktiken....102
4.1.2 Bedeutungen der Zusammenhänge....109
4.1.3 Subjektives Wohlbefinden....113
4.1.4 Resultierende Praktiken....115
4.2 Praxis konstituierende Schlussfolgerungen und Zuständigkeiten....120
4.2.1 Schlussfolgerungen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen und von Lehrkräften 122
4.2.1.1 Schlussfolgerungen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen....123
4.2.1.2 Schlussfolgerungen von SchulleiterInnen und Lehrkräften zur Sozialen Arbeit in Schulen....128
4.2.2. Schlussfolgerungen und Zuständigkeiten im Rahmen unterschiedlicher Strategien....129
4.2.2.1 Innovationen ermöglichende Schlussfolgerungen....129
4.2.2.2 Konservative Schlussfolgerungen....133
4.3 Berufspraktisches Tun: Die Verwendung von Zeit....145
4.3.1 Vier verschiedene Formen der Zeitverwendung....148
4.3.2 Visualisierungen zu den verschiedenen Zeitverwendungsformen....150
4.3.2 Zur Zeitverwendung in den verschiedenen Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen....151
4.3.2.1 Zeitverwendung in der Praxis von A01....151
4.3.2.2 Zeitverwendung in der Praxis von A02....154
4.3.2.3 Zeitverwendung in der Praxis von A03....157
4.3.2.4 Zeitverwendung in der Praxis von A04....159
4.3.2.5 Zeitverwendung in der Praxis von A05a/b....163
4.3.2.6 Zeitverwendung in der Praxis von A06....164
4.3.2.7 Zeitverwendung in der Praxis von A07....167
4.3.2.8 Zeitverwendung in der Praxis von A08....169
4.3.2.9 Zeitverwendung in der Praxis von A09....171
4.3.2.10 Zeitverwendung in der Praxis von A10....173
4.3.2.11 Zeitverwendung in der Praxis von A11....175
4.3.2.12 Zeitverwendung in der Praxis von A12....176

5. Begriffsklärungen, Bedeutungen und Erscheinungen von Sozialer Arbeit in Schulen 179
5.1 Prospektive Begriffsklärungen 182
5.2 Deskriptive Begriffsklärungen 184
5.3 Kulturbedingte Erscheinungen Sozialer Arbeit in Schulen aus verschiedenen Perspektiven 194
5.4 Zur Perspektive von SchülerInnen auf Soziale Arbeit in Schulen 222
5.5 Begriffsklärung im Kontext kulturtheoretischer Überlegungen 224

6. Reflexionen zur Sozialen Arbeit in Schulen 227
6.1 Soziale Arbeit in Schulen im Kontext von Bildung und sozialer Gerechtigkeit 227
6.2 Soziale Arbeit in Schulen, Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit 229
6.3 Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen und Selektion 233
6.4 Soziale Arbeit in Schulen und schulinterne Segregation 237
6.5 Berufs- und arbeitsweltbezogene Soziale Arbeit in Schulen im Kontext von Bildung und sozialer Gerechtigkeit 242
6.6 Soziale Arbeit in Schulen und die Gestaltung sozialer Gerechtigkeit 244

7. Perspektiven zur Zukunft Sozialer Arbeit in Schulen 249
7.1 Perspektiven zur weiteren Berufsfeldentwicklung im Horizont professionstheoretischer Überlegungen 249
7.1.1 Integrierte und transformative Gesamtkonzeptionen von Sozialer Arbeit in Schulen 254
7.1.2 Professionstheoretischer Exkurs: die sozialpädagogische Schule 277
7.2 Perspektiven für methodisches Handeln 280
7.2.1 Ein ethnografischer Blick für das Fremde 280
7.2.2 Wohlerwogene Urteile und das weite Überlegungsgleichgewicht 284
7.2.3 Soziale Gerechtigkeit, Einmischung und Bildung 288

7.3 Perspektiven weiterer Forschung, Theoriebildung und Konzeptentwicklung 293

Zusammenfassung 303

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 305

Literatur 307

Abkürzungsverzeichnis:

BAGLJÄ	Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend
DJI	Deutsches Jugendinstitut
ggf.	gegebenenfalls
Hervorheb. im Orig.	Hervorhebungen im Original
i.d.R.	in der Regel
KMK	Kultusministerkonferenz
MSWF (NRW)	Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
PISA	Programme for international student assessment
rsp.	respektive
u.a.	und andere
usw.	und so weiter

Einleitung: Zu Gast in einem fremden Haus

Soziale Arbeit in Schulen wird in Deutschland unter einer Vielzahl von Bezeichnungen diskutiert, konzipiert, verhandelt und praktiziert. Neben der Bezeichnung „Schulsozialarbeit" finden sich in Theorie und Praxis Bezeichnungen wie „schulbezogene Jugendhilfe" (Prüß 2004, S. 102; Binder 2004, S. 711), „Ganztagsbildung" (Coelen 2004, S. 269), „schulbezogene Jugendsozialarbeit/Schulstationen" (Lütke 2004, S. 644), „Jugendarbeit mit Schülern" (Binder 2004, S. 710), „Schuljugendarbeit" (Wiere 2004, S. 788; Zucht/Wehner 2004, S. 839), „Jugendarbeit an Schulen" (Zucht/Wehner 2004, S. 831; Seithe 1998), „Schul Soziale Arbeit" (Witteriede 2003) und „schulalltagsorientierte Sozialpädagogik" (Maykus 2001).

Im Folgenden werden die mit diesen unterschiedlichen Bezeichnungen einhergehenden Praktiken als „Soziale Arbeit in Schulen" zusammengefasst.[1] Damit wird hervorgehoben, dass den durchaus unterschiedlichen Berufsausübungen im Rahmen der verschiedenen Bezeichnungen die Gemeinsamkeit zu Grunde liegt, dass die berufliche Tätigkeit durch Personal ausgeübt wird, welches zusätzlich zu Lehrkräften in Schulen beschäftigt ist und deren Berufsausübung als Tätigkeit im Bereich Sozialer Arbeit (Bildung, Betreuung und Erziehung) verstanden werden kann.

Nachdem Soziale Arbeit in Schulen, vielfach unter der Bezeichnung „Schulsozialarbeit" in den 1970er Jahren durch die Bemühungen um eine Bildungsreform unter großer öffentlicher und fachlicher Aufmerksamkeit als Handlungsfeld an einigen Schulen eingeführt wurde, wurde es seit den 1980er Jahren wieder ruhiger um die Schulsozialarbeit. In den letzten Jahren hat das Thema „Soziale Arbeit in Schulen" maßgeblich durch zwei Entwicklungen wieder an Aktualität gewonnen: Zum einen wurden im Rahmen der deutschen Wiedervereinigung seit Beginn der 1990er Jahre in den neuen Bundesländern verschiedene Projekte von Sozialer Arbeit in Schulen eingeführt, um

1 Eine solche zusammenfassende Bezeichnung findet sich auch bei Prüß 1997b.

die gesellschaftlichen und institutionellen Transformationsprozesse durch Soziale Arbeit am Ort der Schule zu begleiten. Zum anderen wird Soziale Arbeit in Schulen seit Beginn des neuen Jahrtausends umfassend im Rahmen der wieder neu aufgekommenen Diskussionen um Reformen im Schulwesen diskutiert. In diesem Kontext werden Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule neu diskutiert, ausgehandelt und konzipiert. Zentral sind dabei Fragen nach einer umfassenderen Bildung und sozialer Gerechtigkeit im Schulwesen sowie die Suche nach institutionellen Lösungen als Antwort auf Phänomene wie z.B. Gewalt an Schulen, Mobbing unter SchülerInnen und Schulverweigerung.

Neben Diskussionen um eine qualitative und quantitative Weiterentwicklung von bisherigen Ansätzen Sozialer Arbeit in Schulen wird zudem insbesondere im Rahmen des von der Bundesregierung initiierten Investitionsprogrammes „Zukunft Bildung und Betreuung“ von politischer Seite aus eine quantitative Ausweitung und konzeptionelle Neugestaltung von Sozialer Arbeit in Schulen im Rahmen der Förderung der Einführung von weiteren Ganztagsschulen angestrebt.

Das Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und Schule, das in der Vergangenheit häufig spannungsgeladen war, steht damit vor neuen Herausforderungen der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung. Wie aktuelle Analysen hervorheben, kann trotz einer fast 40-jährigen Geschichte von Sozialer Arbeit in Schulen im Nachkriegsdeutschland noch nicht von einem geklärten Verhältnis zwischen Schule und Sozialer Arbeit gesprochen werden: „Die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule sind in Deutschland nach wie vor in hohem Maß klärungs- und entwicklungsbedürftig“ (Raab/Rademacker 2004, S. 17). Für das Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ stellen sich weiterhin Fragen nach inhaltlichen Schwerpunkten der Arbeit, nach methodischem Handeln, nach Zuständigkeiten, nach der notwendigen Qualifikation des Personals, nach einem adäquaten Auftreten gegenüber der Institution Schule sowie nach strukturellen Kontexten wie z.B. dem Personalschlüssel, der Trägerschaft und der Anerkennung der dort geleisteten beruflichen Tätigkeit. Darüber hinaus stellt sich in einem übergeordnetem Fokus die Frage nach der Rolle von Sozialer Arbeit in Schulen im Kontext der derzeit viel diskutierten Chancengleichheit im Bildungswesen und damit verbunden die Frage nach

einem Beitrag Sozialer Arbeit in Schulen zur Ermöglichung von Bildungsprozessen für Mädchen und Jungen. In Bezug auf Eltern von SchülerInnen stellt sich insbesondere im Rahmen von Gender Mainstreaming die Frage, wie Kooperationen von Schule und Sozialer Arbeit so gestaltet werden können, dass sie Eltern, insbesondere Müttern, durch eine erweiterte Öffnungszeit der Schule eine umfassendere gesellschaftliche Teilhabe, z.B. in Form von Erwerbstätigkeit, ermöglichen können.

Um vor diesem Hintergrund zukünftige Formen Sozialer Arbeit in Schulen weiter ausgestalten und konzipieren zu können, ist es daher zunächst notwendig, bisherige Formen dieser Kooperationen in ihren Konsequenzen und immanenten Prozessen vertieft zu verstehen. Bisher liegen keine Forschungsarbeiten vor, in denen verschiedene Formen Sozialer Arbeit in Schulen komparativ erforscht, beschrieben und diskutiert wurden. Die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse zu diesem Berufsfeld sind größtenteils aus Evaluationsforschungen entstanden, die sich jeweils auf eine bestimmte Form von Sozialer Arbeit in Schulen in einem Bundesland bzw. einer Region konzentrierten. Wie Otto/Bauer fordern, müsste sich eine Beantwortung der Frage nach zukünftigen Perspektiven der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule verstärkt auf Grundlagenforschungen stützen, die „über die den Begleitforschungsanforderungen geschuldete starke Konzentration auf evaluative Aspekte hinausgehen“ (Otto/Bauer 2005, S. 30). Für eine wissenschaftliche Betrachtung Sozialer Arbeit in Schulen ist eine solche sozialpädagogische Grundlagenforschung derzeit von hoher Notwendigkeit, damit sich Soziale Arbeit zunächst einmal selbst erkennen kann, um sich im Kontext aktueller Diskussionen und Konzeptualisierungen von zukünftigen Gestaltungen des Schulwesens verorten zu können.

Ziel dieser Arbeit war es daher, verschiedene Praktiken der Berufsausübung in der Sozialen Arbeit in allgemein bildenden Schulen exemplarisch komparativ zu erforschen und zu beschreiben, um unterschiedliche Praxisgestaltungen auf der Basis empirischer Ergebnisse für aktuelle Fragen diskutierbar zu machen und Kooperationsmöglichkeiten und -probleme vertieft zu verstehen.

Dafür wurden insgesamt 12 Personen aus unterschiedlichen Ausgestaltungsformen Sozialer Arbeit in Schulen sowie 9 Lehrkräfte, von denen 7 in Schulleitungsfunktion arbeiteten, anhand von ExperInneninterviews zu ihren Erfahrungen mit der jeweiligen Sozialen Arbeit befragt. Die erhobenen Interviews wurden anhand professionstheoretischer Reflexionen ausgewertet. Durchgängig durch alle Arbeitsschritte (Datenerhebung, Datenauswertung, Diskussion der Forschungsergebnisse) wurde sich um ein gendersensibles Vorgehen bemüht, welches sich in der Auswahl der InterviewpartnerInnen, in den der Auswertung der Daten zu Grunde liegenden Reflexionsmuster sowie der Diskussion der Forschungsergebnisse widerspiegelt.

Der Titel dieser Arbeit, „Zu Gast in einem fremden Haus“, verweist zugleich auf mehrere Zusammenhänge im Kontext der Erforschung verschiedener Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen:

- Zum einen wurde von zwei InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit betont, dass sie in der Schule einen „Gaststatus“ haben (vgl. A03, Abs. 33; A08, Abs. 101). Damit wurde metaphorisch zum Ausdruck gebracht, dass Soziale Arbeit in Schulen unter besonderen Bedingungen ausgestaltet wird: Insbesondere verweist diese Metapher auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse, eine immer wiederkehrende Notwendigkeit der Legitimation der eigenen Berufsausübung sowie auf die Abhängigkeit der eigenen Berufsausübung von schulischen und übergeordneten politischen Entwicklungen.
- Zudem wurde durch die Erforschung der Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen deutlich, dass es Fälle und bestimmte Situationen gibt, in denen sich Soziale Arbeit und Schule ‚fremd‘ sind. Dies wird neben den in den Interviews geschilderten Missverständnissen zwischen Sozialer Arbeit und Schule insbesondere in Situationen deutlich, in denen sich Berufstätige aus der Sozialen Arbeit gegenüber der Schule erklären müssen. Ein Beispiel für diese ‚Fremdheit‘ von Sozialer Arbeit und Schule ist die in mehreren Interviews geschilderte Situation, dass von Seiten der Lehrkräfte Erwartungen an die Soziale Arbeit gestellt und formuliert werden, die von den Berufstätigkeiten aus der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund ihres beruflichen Selbstverständnisses als ab-

wegig, übertrieben bzw. unangemessen erachtet und zurückgewiesen werden.

- Darüber hinaus verweist der Titel „Zu Gast in einem fremden Haus“ auch auf den empirischen Gehalt dieser Studie: In den theoretischen Grundlagen dieser Studie wird argumentiert, dass die verschiedenen Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen als kulturelle Praktiken bzw. Bestandteil von Kultur verstanden werden können (vgl. Kapitel 1). Die Erforschung kultureller Praktiken kann als Ethnografie verstanden werden. Ein zentraler Untersuchungsgegenstand der Ethnografie ist dabei das kulturell Fremde, das ggf. auch erst aus dem Kontext einer scheinbaren Selbstverständlichkeit heraus konstruiert werden muss. Der Forschende ist in diesem Sinne während der Datenerhebung und -auswertung ‚zu Gast‘ in etwas ‚Fremden‘, um dort vorhandene subjektive Wirklichkeitskonstruktionen und kulturelle Praktiken, die ohne Forschung so nicht zugängig wären, zu erforschen.

Die Arbeit ist in 7 Kapitel gegliedert. Einleitend werden im ersten Kapitel die Begriffe Bildung und Kultur in ihrem Zusammenhang und ihrer Differenz analysiert und diskutiert. Kultur, so wird herausgearbeitet, kann als individuelle bzw. kollektiv geteilte Überlebensstrategie bzw. -praxis verstanden werden. Daraus resultiert ein Verständnis von Sozialer Arbeit in Schulen als kulturelle Praxis, die durch verschiedene individuelle und kollektive Überlebensstrategien geprägt wird.

Ausgehend von einem solchen Verständnis von Sozialer Arbeit in Schulen werden im Anschluss an diese kulturtheoretischen Argumentationen historische Entwicklungen von Sozialer Arbeit in Schulen dargestellt, durch die deren kulturelle Eingebundenheit im Prozess gesellschaftlichen Wandels deutlich wird (Kapitel 2). Diese historische Perspektive mündet in eine Darstellung des aktuellen Forschungs- und Diskussionsstandes sowie in eine Übersicht zu gegenwärtigen Entwicklungen in der Praxis. Auf diesen aktuellen Zusammenhängen aufbauend werden die zentrale Fragestellung dieser Arbeit und die Forschungsmethode konkretisiert und begründet (Kapitel 3).
In Kapitel 4 werden die Forschungsergebnisse anhand der Auswertungskategorien „Wissen“, „Schlussfolgerungen“, „Zuständigkeiten“

und „Tun“ dargestellt. Vergleichend wird dabei aufeinander folgend erläutert, von welchen Wissenshintergründen aus Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen gestaltet werden, welche Zuständigkeiten Sozialer Arbeit in Schulen durch welche Prozesse zukommen, welche Schlussfolgerungen von den Berufstätigen im Kontext der eigenen Berufausübung gezogen werden und welches Tun im Sinne der Verwendung von Arbeitszeit aus diesen Kontexten heraus resultiert.

In den daran anschließenden Beschreibungen verschiedener, kulturbedingter Erscheinungsformen Sozialer Arbeit in Schulen (Kapitel 5) wird der Frage nachgegangen, wie die erarbeiteten Rekonstruktionen beruflicher Praktiken im Kontext bisheriger Definitionen zu diesem Handlungsfeld verstanden werden können. Vor dem Hintergrund zahlreicher vorliegender Definitionsversuche zu diesem Handlungsfeld wird dabei zunächst aus erkenntnistheoretischer Perspektive der grundlegenderen Frage nachgegangen, wie es möglich ist, zu wissen, was Soziale Arbeit in Schulen ist. Ausgehend von der These, dass ein solches Wissen nicht losgelöst von Empirie möglich ist, werden die herausgearbeiteten Rekonstruktionen dieser bestimmten Form kultureller Praxis aus verschiedenen Perspektiven heraus analysiert. Die Beschreibungen kulturbedingter Erscheinungen verdeutlichen in diesem Zusammenhang zum einen, dass Soziale Arbeit in Schulen je nach Betrachtungsperspektive als etwas anderes erscheinen kann, zum anderen wird ersichtlich, dass sich das jeweilige Erscheinungsbild von Sozialer Arbeit in Schulen durch Machtverhältnisse zwischen den beteiligten Überlebensstrategien entwickelt. Mit den multiperspektivischen Beschreibungen kulturbedingter Erscheinungen Sozialer Arbeit in Schulen schließt die Darstellung der empirischen Ergebnisse ab.

Im Anschluss an die so herausgearbeiteten Rekonstruktionen beruflicher Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen sowie den damit verbundenen, vielfältigen gesellschaftlichen Funktionalisierungen dieser Tätigkeiten, werden zentrale Forschungsergebnisse im Kontext von bildungs-, gerechtigkeits- und kulturtheoretischen Reflexionen diskutiert (Kapitel 6). Darauf aufbauend werden weitere Perspektiven und Herausforderungen für die zukünftige Gestaltung von Bildungsprozessen für Mädchen und Jungen formuliert (Kapitel 7). Den Abschluss der Arbeit bilden einige Skizzen zu möglichen zukünftigen Perspektiven von Forschung und Theoriebildung.

Um zum Ausdruck zu bringen, dass mit der Bezeichnung von Personengruppen jeweils beide innerhalb einer Personengruppe vorhandenen Geschlechter gemeint sind, wird im Folgenden die Schreibweise mit einem „Binnen-I“ (z.B. LehrerInnen) verwendet. Diese Schreibweise wurde in Anlehnung an eine Reihe weiterer aktueller Fachpublikation zur Sozialen Arbeit gewählt,[2] um „Satzungetüme“ (Meuser/Nagel 1991a, S. 483) zu vermeiden, die zwar grammatikalisch richtig, jedoch der Lesbarkeit abträglich sind.

2 Vgl. z.B. „KlassikerInnen der Sozialen Arbeit“ von Thole u.a. 1998.

1. Bildung und Kultur

Seit einigen Jahren werden soziale Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe verstärkt in bildungstheoretischen Horizonten diskutiert und konzipiert.[3] Im Rahmen dieses Diskurses um Kinder- und Jugendhilfe als Bildung forderte Andresen eine „systematische Auseinandersetzung mit der Kultur des Aufwachsens" und fragt, „ob wir für einen konstruktiven Weg zu einer Chancengerechtigkeit durch Bildung im Bildungssystem nicht auch eine kulturtheoretische Perspektive einnehmen müssten und dominante Markierungen innerhalb der Kultur des Aufwachsens kritisch systematisch in den Blick zu nehmen haben" (Andresen 2004, S. 133). Anhand dieser Forderung und Frage wird deutlich, dass sich von einer kulturtheoretischen Perspektive übergeordnete und komplementäre Erkenntnisse zu bildungstheoretischen Betrachtungen erhofft werden. Auch Bollenbeck (1996) hat in einer begriffsgeschichtlichen Perspektive aufgezeigt, dass die Begriffe Bildung und Kultur stets in engem Bezug zueinander standen.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie eine solche kulturtheoretische Perspektive aussehen könnte, denn dem hohem Ausmaß an Publikationen, innerhalb derer der Begriff ‚Bildung' für die Soziale Arbeit neu diskutiert, verortet, politisch gewichtet, begründet und konzeptualisiert wird, standen in den letzten Jahren nur wenige Beiträge gegenüber, die explizit den Begriff ‚Kultur' für Kontexte Sozialer Arbeit thematisiert haben.[4]

Vor dem Hintergrund, dass der Kulturbegriff in der Sozialen Arbeit vielfältige Verwendung findet[5], jedoch eher selten explizit disku-

3 Ausführlich zu den Inhalten und Positionen dieses Diskurses vgl. Kap. 2.3.

4 Vgl. hierzu z.B. Niemeyer 2004, Opielka 2006, Küster 2003, Treptow 2001a, Dewe/Scherr 1990 und Liebau 1992.

5 So werden z.B. interkulturelle Arbeitsansätze praktiziert (vgl. z.B. Nieke 2001), kulturelles Kapital wird neben sozialem Kapital als „wesentliche Ausgangsressource" für Soziale Arbeit formuliert (vgl. Otto/Ziegler 2005, S. 121) und es werden Jugendkulturen erforscht (Hafeneger/Jansen 2001) und im Kontext einer neuen Kultur des Aufwachsens diskutiert (BMFSFJ 1998, S. 297).

tiert wird, ist wohl immer noch Herzog zuzustimmen, wenn er für den Gebrauch des Kulturbegriffes in den Erziehungswissenschaft eine größtenteils „*jargonhafte* Verwendung" analysiert, „die kaum theoretische Ambitionen erkennen läßt, da lediglich eine modische Redeweise übernommen wird. Das ‚neue erziehungswissenschaftliche Interesse an der Kultur' ist nur marginal ein Interesse am theoretischen Potential des Kulturbegriffs. Denn zu oft bleibt undefiniert, was unter ‚Kultur' verstanden wird" (Herzog 2001, S. 115).

Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, wie eine kulturtheoretische Perspektive aussehen könnte und welche weiterführenden Erkenntnisse durch eine solche Perspektive ermöglicht werden.

1.1 Zusammenhänge zwischen Bildung und Kultur

Die Begriffe Bildung und Kultur standen stets in engen Beziehungen zueinander. Bollenbeck hat in einer etymologischen Untersuchung diese Beziehungen und ihren Wandel untersucht und zahlreiche Zusammenhänge herausgearbeitet, aus denen nicht nur die Differenz zwischen beiden Begriffen, sondern gleichfalls deren nahezu synonyme Verwendung deutlich wird:

> Es ist unbestreitbar, die Bezeichnung ‚Bildung' spielt bei Kant eine geringere Rolle als ‚Kultur'. [...] Indem bei Kant ‚Kultur' moralphilosophisch auf das Individuum, auf die Pflichten des Menschen gegen sich selbst zielt, gehört sie in den Bedeutungsbereich des Bildungsbegriffs! [...] Für ihn steht fest: ‚Alle Cultur fängt von dem Privatmanne an und breitet sich von daher aus'. Setzt man für ‚Cultur' ‚Bildung' ein, so könnte dies auch von Humboldt stammen. Ins frühliberale Leitbild des selbstverantwortlichen, handlungsfähigen Individuums paßt sowohl die Kantsche ‚Kultur' wie die Humboldtsche ‚Bildung' (Bollenbeck 1996, S. 102).

Solche engen Zusammenhänge der Begriffe Bildung und Kultur finden sich jedoch nicht nur im Vergleich zweier Theorien, sondern werden ebenfalls von einigen Theoretikern explizit innerhalb eines Theorieentwurfes formuliert. So stellte z.B. Nohl heraus, dass Bildung

nichts anderes meint, als die „subjektive Seinsweise der Kultur“ (Nohl 1961, S. 140 zit. n. Herzog 2001, S. 100) und Bourdieu führte aus, dass das von ihm so bezeichnete „inkorporierte kulturelle Kapital“ als ein Hauptcharakteristikum des Habitus eines Menschen auch mit dem deutschen Begriff „Bildung“ übersetzt werden kann (vgl. Bourdieu 2001, S. 113).

Für aktuelle Diskurse in und um die Kinder- und Jugendhilfe lässt sich feststellen, dass die Begriffe Bildung und Kultur gegenwärtig nicht synonym zu verstehen sind. Dies wird an einigen Beispielen der Verwendungsweisen dieser Begriffe deutlich. So ist z.B. die Forderung nach einer neuen „Kultur des Aufwachsens“ (BMFSFJ 1998, S. 297) als eine übergreifende Strategie zu verstehen, in dessen Rahmen Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen neu gestaltet und gewertet werden sollen.

Im gegenwärtigen Diskurs zeigt sich somit ebenso eine Differenz zwischen den Begriffen Bildung und Kultur wie ein eventueller Erkenntnis bringender Nutzen dadurch, beide Begriffe in einem systematischen Zusammenhang aufeinander zu beziehen und damit bildungstheoretische Diskurse um eine kulturtheoretische Perspektive zu erweitern. Im Folgenden wird daher zunächst der Frage nachgegangen, wie ein Zusammenhang zwischen den Begriffen Bildung und Kultur, soll er über den von Herzog analysierten „Jargon“ hinausgehen, aussehen könnte.

Ein möglicher Zusammenhang zeigt sich, wenn Argumentationen analysiert werden, die im aktuellen Bildungsdiskurs die Bedeutung von Bildung hervorheben. Dabei wird deutlich, dass die Frage „Warum Bildung?“ von verschiedenen Positionen aus auf gleiche Weise beantwortet werden kann:

- Das Bundesjugendkuratorium hat in der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!“ stellvertretend für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe argumentiert, „dass Bildung nicht nur als der entscheidende ‚Rohstoff‘ und die grundlegende Bedingung für individuellen Lebenserfolg einerseits, ökonomische Zukunft, Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftlichen Wohlstand andererseits gesehen wird, sondern auch als unerlässliche Grundlage und lebenslanges Erfordernis der Lebensführung und Lebensbewälti-

gung der Menschen“ (BMFSFJ 2001b, S. 13). Münchmeier führt diesen Gedanken für die Kinder- und Jugendhilfe weiter aus: „Nicht allein ‚Wissen‘, sondern ‚Bildung‘ in einem umfassenden Sinn sichert den Standort Deutschland und die Zukunft unserer Gesellschaft, die ihren Mitgliedern Teilhabe und Selbstbestimmung zugleich sichert“ (Münchmeier 2003b, S. 58). Vor dem Hintergrund zukünftiger gesellschaftlicher Anforderungen an das Subjekt wird individuelle Bildung damit zur entscheidenden und zentralen „Ressource der Lebensbewältigung“ (Münchmeier 2003a, S. 73 f.). Auch Krappmann bezeichnet im Rahmen dieser Positionsbestimmung Sozialer Arbeit „Bildung als Ressource der Lebensbewältigung“ (Krappmann 2002, S.33).

- Von konservativer wirtschaftspolitischer Seite aus analysiert Späth, dass sich Deutschland und auch Europa nicht aus einer globalen Wirtschafts- und Finanzwelt auskoppeln können, sondern sich auf die mit der Globalisierung einhergehenden Veränderungen einstellen müssen. Vor diesem Hintergrund stellt er fest: „Bildung ist der einzige Rohstoff, den wir haben“ (Späth 2002).
- Die Initiative für Neue Soziale Marktwirtschaft fordert „Mehr Tempo und mehr Wettbewerb in die Bildung!“, denn „Bildung ist nicht nur unser einziger Rohstoff, sie ist in der heutigen Wissensgesellschaft ein entscheidender Faktor“ (Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft 2004).
- Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen stellte Bildungsministerin Behler fest: „Bildung ist der neue Rohstoff des alten Industrielandes Nordrhein-Westfalen“ (vgl. MSWF (NRW) 2000).
- Johannes Rau erklärte in seiner Funktion als Bundespräsident: „Wissenschaft und Bildung sind die wichtigsten Rohstoffe in Deutschland. Sie müssen die besten Voraussetzungen haben“ (Rau zit. n. Klose 2003).
- Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung sieht in Bildung eine „unverzichtbare Ressource für das Leben“ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 2002) und auch
- das Bildungsnetzwerk „WissensWert“ vom Microsoft & Partnern hebt hervor, dass Bildung die „wichtigste Ressource unserer Wissensgesellschaft ist“ (Microsoft Deutschland und Partner 2005).

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass mit der Rohstoffmetapher von unterschiedlichen Positionen aus argumentiert werden kann. Bildung wird nicht nur als Ressource für die individuelle Lebensbewältigung und -gestaltung verstanden, als individuelles Potential, sich gegen gesellschaftliche Anforderungen zu behaupten, sondern auch als eine Grundlage ökonomischer Weiterentwicklung einer ganzen Gesellschaft. Die Rohstoffmetapher verweist in diesem Kontext auf die Potentialität des Menschen, die aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet werden kann. So stehen auf der einen Seite Humankapital-Ansätze, die den aneignungsfähigen Menschen als Rohstoff zur bestmöglichen Verwertung für kapitalistische Zwecke in den Fokus nehmen (vgl. Bourdieu 2001, S. 112), während auf der anderen Seite Bildung als Ressource für den einzelnen Menschen zwecks Emanzipation und Subjektwerdung formuliert wird, so wie es sich auch im Titel von Heydorns kritischer Schrift „Überleben durch Bildung“ (vgl. Heydorn 1980) ausdrückt.

1.2 Kultur als Überlebensstrategie

Nicht nur diese sprachlichen, sondern gleichfalls die inhaltlichen Aspekte dieser Rohstoffmetapher lassen sich auch in den kulturtheoretischen Betrachtungen von Bhabha und Inglehart wieder finden (vgl. Bhabha 2000; Inglehart 1998). So definiert Inglehart jenseits seiner zu Recht in methodologischer und inhaltlicher Hinsicht kritisierten Werteforschung (vgl. Sacchi 2000; Klein/Arzheimer 1999, 2000; Klages 1992)[6] auf einer theoretischen Ebene Kultur als Überlebensstrategie:

6 An Inglehart wird z.B. kritisiert, dass er Werte und deren Wandel durch Ranking-Verfahren und nicht durch Rating-Verfahren erforscht, wodurch die Befragten Personen aufgrund der Erhebungsmethode jeweils dazu veranlasst werden, ihre Wertorientierungen zu hierarchisieren. An diesem Verfahren wird kritisiert, dass es nicht hervorbringen kann, dass verschiedene Wertorientierungen (z.B. die Gründung einer Familie und Erfolg im Beruf) bei einer Person gleichrangig vorhanden sind. Zudem wird an den Studien von Ingelhart bezwei-

„Kultur ist keine zufällige Ansammlung von Werten, Überzeugungen und Fähigkeiten von Menschen in einer bestimmten Gesellschaft. Sie ist die Überlebensstrategie“ (Inglehart 1998, S. 80). Während Inglehart sich jedoch nicht als expliziter Kulturtheoretiker, sondern eher als Werterforscher erweist, der die Definition von Kultur als Überlebensstrategie dazu gebraucht, seine Theorie des Wandels von modernen zu postmodernen Wertorientierungen einzurahmen, ist die Definition von Kultur als Überlebensstrategie bei Bhabha (vgl. Bhabha 2000, S. 257) das Resultat umfangreicher literatur- und kulturwissenschaftlicher Analysen. Bhabha stellt heraus, dass Besonderheiten einzelner Kulturen insbesondere an den Grenzen von Kulturen bzw. beim Aufeinandertreffen von Kulturen sichtbar werden und dass dadurch den Grenzen von Kulturen zentrale Bedeutung zukommt: „In diesem Sinne wird die Grenze zu dem Ort, von woher etwas *sein Wesen beginnt*“ (Bhabha 2000, S. 7; Hervorheb. im Orig.). Zentral wird bei Bhabha damit das Konzept der Differenz, wodurch Brüche, produktive Zwischenräume, Grenzzonen, Vermischungen und Mißverständnisse zu „neuen Ausgangspunkten der Kulturanalyse“ werden (Bachmann-Medick 2003, S. 96). Das Aufeinandertreffen von Überlebensstrategien, das Abgrenzen von anderen Organisationsformen des (Über-)Lebens und die daraus resultierenden Praktiken und Kontexte werden somit zu zentralen Ausgangsorten von Kulturforschung.

Ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie stellt die angestrebte und praktizierte Organisation des Überlebens in den Mittelpunkt der Betrachtung, ohne dabei normativ vorwegzunehmen, wie eine bestimmte Praxis des (Über-)Lebens auszusehen habe. Neben Fragen zu gegenwärtigen Praktiken des Überlebens und deren Institutionalisierung stellen sich in diesem Kontext auch Fragen nach den ‚Ressourcen‘, die für die Ausgestaltung einer bestimmten Strategie zur Verfügung stehen.

Diesbezüglich kann dann analysiert werden, was für wen auf welche Weise eine Ressource für die zukünftige Gestaltung des (Über-)Lebens darstellt. Rückt bei einer solchen Analyse die heranwachsende Gene-

---

felt, ob dass, was Inglehart erforscht hat, überhaupt Werte bzw. Wertvorstellungen sind oder einfach nur kognitiv reflektierte Handlungsprioritäten.

ration sowie deren Perfektibilität in den Mittelpunkt der Betrachtung, so können die aktuellen Veränderungen im Bildungswesen und die dazugehörigen Diskurse vor dem Hintergrund des skizzierten Kulturverständnisses auch als Ausdruck eines kulturellen Wandels bzw. als ein Diskurs über einen ebensolchen verstanden werden. Die Institutionalisierung von Bildungsprozessen kann somit als ein Bestandteil von Kultur verstanden werden, also als ein Ausdruck und ein Ort von kultureller Praxis. Die bereits kurz skizzierte Heterogenität bildungspolitischer Argumentationen ist dabei ein erster Hinweis auf die Konflikthaftigkeit dieses kulturellen Wandels.

Eine solche erste kulturtheoretische Verortung von institutionalisierter Bildung steckt einen Horizont ab, von dem aus das Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen" analysiert werden kann, indem Soziale Arbeit in Schulen als kulturelle Praxis verstanden werden kann, die in das institutionalisierte Bildungswesen auf verschiedene Weise eingebunden ist.

Im Rahmen eines Verständnisses von Kultur als Überlebensstrategie stellen sich jedoch mindestens zwei zu klärende Fragen: Erstens kann gefragt werden, ob die von Inglehart und Bhabha formulierten Definitionen von Kultur als Überlebensstrategie dem schillernden und umfassenden Begriff ‚Kultur' gerecht werden können, denn dieser Begriff wird in Kulturtheorien verschiedener Disziplinen ebenso ausführlich und kontrovers diskutiert wie der Bildungsbegriff in den Erziehungswissenschaften (vgl. z.B. Fuchs 2001, S. 18). Zweitens stellt sich die Frage, welche weiteren, konkreteren Folgen ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie für die Erforschung und Interpretation des Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen" hat. Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

1.3 Kulturtheoretische Positionen

Wie schon der einleitende Verweis auf die Verwendungsweise des Kulturbegriffes bei Kant gezeigt hat, wird der Kulturbegriff bereits seit langer Zeit diskutiert bzw. für theoretische Diskussionen ge-

braucht. Begriffsgeschichtlich liegt der Ursprung des heutigen Begriffes „Kultur“ in den Begriffen „cultura“ bzw. „cultus“, mit denen in der römischen Antike der Landbau und verschiedene Formen der Pflege bezeichnet wurden (vgl. Ort 2003, S. 19). Im Jahr 1952 dokumentierten Kroeber/Kluckhohn bereits über 160 verschiedene Verwendungsweisen des Kulturbegriffes in verschiedenen Wissenschaften (vgl. Kroeber/Kluckhohn 1952). Zu dieser Zeit entstanden auch zentrale Arbeiten von Williams, der sich gegen ein Verständnis von Kultur als als elitäre Hochkultur wandte. Williams betonte demgegenüber, dass Kultur etwas Alltägliches, Allgegenwärtiges und Gewöhnliches ist („culture is ordinary“), was von allen Gesellschaftsmitglieder (re-)produziert wird (vgl. Williams 1958). Dies irritierte zwar diejenigen, die darum bemüht waren, sich durch einen ‚kulturellen Habitus‘ von ‚unkultivierten‘ Personen abzugrenzen, jedoch sind solche Überlegungen epistemologische Grundlagen, von denen aus nicht nur Lebensweisen fremder Völker in fernen Länder als ‚Kulturen‘ erforscht werden können, sondern gleichfalls allgegenwärtige Lebenspraktiken von allen Personen(-gruppen) – also auch der heimischen – als Kultur(en) erforschbar, verstehbar und kontextualisierbar werden.

Für aktuelle Diskurse lässt sich zunächst zusammenfassen, dass es seit den 1980er Jahren zu einem cultural turn in den Sozialwissenschaften gekommen ist (vgl. Hörning/Reuter 2004b, S. 1), in dessen Folge es zunehmend zu einer „konzeptuellen Neuorientierung der Sozialwissenschaften in Richtung kulturwissenschaftlicher und kulturtheoretischer Argumente und Schwerpunkte“ gekommen ist (Reckwitz 1999, S. 19). Obwohl auch innerhalb dieses cultural turns die Verwendungsweisen des Kulturbegriffes differieren, können markante Argumentationen und Verstehenshorizonte zusammengefasst werden. Reckwitz analysiert diesbezüglich drei Versionen des cultural turn in der Sozialtheorie, die im Folgenden kurz erläutert werden. Es handelt sich dabei um das Paradigma von Kultur als Praxis, um das Autopoiesis-Paradigma und um das Paradigma von Kultur als Text, wobei es innerhalb dieser Paradigmen jedoch auch noch unterschiedliche Akzentuierungen gibt.

Unter dem Praxis-Paradigma subsumiert Reckwitz solche Kulturverständnisse, die auf den Zusammenhang von kollektiven Wissensbeständen und individuellen Praktiken fokussieren und in diesem

Kontext insbesondere durch Routinen geprägte Praktiken des täglichen Lebens analysieren. Das Verständnis von Kultur als Praxis kennzeichnet mittlerweile die Hauptströmung des cultural turn (vgl. ebd. S. 26). Im Rahmen eines solchen Verständnisses von Kultur als Praxis werden jegliche Aktivitäten als Praktizieren von Kultur verstanden (vgl. Hörning/Reuter 2004b, S. 10). In Anlehnung an zeitgenössische Ausdrücke wie z.B. „doing gender" (vgl. u.a. Faulstich-Wieland u.a. 2004; Karsten u.a. 2003, S. 41 ff.; Treibel 1997, S. 138) wurde im Rahmen dieses Paradigmas auch der auf Aktivitäten verweisende Ausdruck „doing culture" geprägt (vgl. Hörning/Reuter 2004a). Hörning/Reuter verdeutlichen die Abgrenzung eines Verständnisses von Kultur als Praxis zu anderen Kulturbegriffen: „Statt Kultur als Mentalität, Text oder Bedeutungsgewebe kognitivistisch zu verengen, oder sie als fragloses Werte- und Normensystem strukturalistisch zu vereinnahmen, wird in antimentalistischer und ent-strukturierender Weise von *Kultur als Praxis* gesprochen" (Hörning/Reuter 2004b, S. 10).

Unter dem Autopoiesis-Paradigma subsumiert Reckwitz solche Kulturtheorien, die sich insbesondere auf konstruktivistische Theorien beziehen. Innerhalb des Autopoiesis-Paradigmas werden somit Bedingungsgefüge individueller Wirklichkeitskonstruktionen sowie daraus resultierende Handlungen erforscht und thematisiert. Unter Kultur wird in diesem Paradigma ein „kollektives Wissen" (Reckwitz 1999, S. 35) verstanden, „das in kognitiven wie in kommunikativen Akten gleichermaßen zum Einsatz kommt" (ebd.).

Während im Autopoiesis-Paradigma demnach die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit hervorgehoben wird, wird im Verständnis von Kultur als Text mit Bezug auf Autoren wie Saussure, Foucault, Derrida und Ricoeur anti-subjekttheoretisch argumentiert. Im Text-Paradigma wird davon ausgegangen, dass Dinge an sich keine Bedeutung haben, sondern diese Bedeutungen erst durch sprachliche und nicht-sprachliche Zeichensysteme konstruiert werden. Diesen Unterschied zum Autopoiesis-Paradigma erläutert Reckwitz wie folgt: „Umgekehrt erscheint das Subjekt und dessen ‚Bewusstsein' gerade nicht als Ursprung und Zentrum, sondern als ‚Effekt' der spezifischen Beschreibungsformen der Diskurse und Zeichensysteme. Diese legen auf kontingente Weise fest, was als ‚Subjekt', ‚Individuum' oder ‚Mensch' zu gelten hat, wie diese Phänomene zu beschreiben sind und

welcher Stellenwert ihnen zukommt: Das Kultur als Text-Paradigma betreibt damit eine ‚Dezentrierung des Subjektes'" (Reckwitz 1999, S. 37).[7]

Wie schwierig, da stark verallgemeinernd eine solche Kategorisierung und Zuordnung von Kulturbegriffen in verschiedene Paradigmen ist, zeigt sich z.B. darin, dass einzelne Kulturtheorien entweder keinem Paradigma oder gleich mehreren Paradigmen zugeordnet werden können. So stellt Reckwitz z.B. bei der Analyse von Foucault heraus, dass sich dessen Arbeiten zunehmend vom Text-Paradigma lösten und sich einer Praxisebene öffneten (vgl. ebd., S. 43). Auch für Luhmanns systemtheoretisches Verständnis von Kultur als Themenvorrat bzw. Semantik (vgl. Luhmann 1987, S. 224) analysiert Reckwitz einen „eigentümlichen Status" (Reckwitz 1999, S. 42), da dieses Kulturverständnis zumindest Verbindungen zwischen dem Text- und dem Autopoiesis-Paradigma ermögliche, wenn nicht sogar alle drei angeführten Paradigmen miteinander in Beziehung setze.[8]

Für ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie lässt sich ebenfalls analysieren, dass ein solches Verständnis die drei von Reckwitz herausgestellten Paradigmen miteinander verbinden kann. Zum einen kann auf die dem Text-Paradigma zu Grunde liegende Diskurstheorie von Foucault zurückgegriffen werden, denn eine „diskursive Formation [...] legt fest, welche Subjektpositionen auftreten, welche Begriffe gebildet werden können und welche Strategien verfolgt wer-

7 Vgl. zur Kritik am Verständnis von Kultur als Text: Burkart 2004, S. 18; Winter 2003, S. 211; Ort 2003, S. 34.

8 In Bezug auf die systemtheoretischen Überlegungen Luhmanns lässt sich festhalten, dass der Kulturbegriff in Luhmanns Entwurf einer Gesellschaftstheorie keinen zentralen Stellenwert einnimmt. Vielmehr sind derzeit zwei verschiedene Ansätze zu verzeichnen, mit denen versucht wird, die Systemtheorie Luhmanns in Verbindung mit kulturtheoretischen Überlegungen zu bringen. Auf der einen Seite findet eine Weiterentwicklung des Ansatzes von Luhmann statt, mit dem Ziel, kulturtheoretische Überlegungen in das Gesamtwerk der Systemtheorie zu integrieren. Hier sind insbesondere die Arbeiten von Baecker bisher am fortgeschrittensten (vgl. Baecker 2000). Auf der anderen Seite wird aus kulturtheoretischer Perspektive gefragt, wie der von Luhmann eher beiläufig eingebrachte Kulturbegriff genau zu verstehen ist und welche Bedeutungen ein solcher Kulturbegriff für bisherige kulturtheoretische Ansätze haben könnte (dazu zusammenfassend: Burkart/Runkel 2004).

den – und in welchen Modalitäten das jeweils geschehen kann“ (Knoblauch 2005, S. 211). Bhabha legt seinem Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie explizit das ‚Text-Paradigma‘ zu Grunde, verbindet dies jedoch auch mit dem Praxis-Paradigma, indem er die „Praxis des Überlebens“ (Bhabha 2000, S. 261) und deren Folgen, insbesondere beim Aufeinadertreffen unterschiedlicher Kulturen und beim Verlust kultureller Gewohnheiten untersucht. Durch diese Verbindung zwischen Text- und Praxis-Paradigma wird auch deutlich, dass bei Bhabha auch das von Reckwitz so bezeichnete Autopoiesis-Paradigma, in dem das Subjekt und dessen Konstruktion von Wirklichkeit thematisiert wird, interpretierbar ist. Das Autopoiesis-Paradigma bildet das Verbindungsglied zwischen Text- und Praxis-Paradigma, indem im Rahmen dieses Paradigmas die Individualität bei der Konstruktion von Wirklichkeit untersucht wird. Dies wird zum einen dadurch deutlich, dass Bhabha stets betont, „dass das Subjekt immer mehr ist als die Summe einzelner, teils auch nicht zu vereinbarender symbolischer Zuschreibungen“ (Bronfen 2000, S. IX). Zum anderen zeigt sich die konstruktivistische Perspektive des Autopoiesis-Paradigmas bei Bhabha in der „Erkenntnis, dass das Andere nie außerhalb oder jenseits von uns verortet ist, sondern seine Stelle einnimmt innerhalb eines jeden kulturellen Systems und des durch dieses System bedingten Diskurses“ (Bronfen 2000, S. XI).

Neben einer solchen, möglicherweise neue Erkenntnisse ermöglichenden Perspektive, wird ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie attraktiv, weil es einen Bezug zu einer „bis heute bahnbrechenden“ (Bachmann-Medick 2003, S. 89) Entwicklung in der Kulturtheorie ermöglicht: dem „interpretive turn“ in der Kulturanthropologie (vgl. ebd.). Durch diesen Bezug zum interpretive turn kann ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie nicht nur als Grundlage für theoretische Reflexionen dienen, sondern darüber hinaus ermöglicht ein solches Kulturverständnis insbesondere Forschung zur Kultur. Der interpretive turn vollzog sich maßgeblich durch die Arbeiten von Geertz (1987). Den kulturtheoretischen und -analytischen Reflexionen von Weber und Simmel folgend (vgl. dazu auch Treptow 2001b, S. 1110; Hörning/Winter 1999, S. 7), konzipiert Geertz Kultur zunächst als einen analytischen Terminus, der im Sinne eines Deutungsmusters dazu beitragen soll, gesellschaftliche Prozesse zu rekonstruieren und

zu verstehen. Geertz definiert, „daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“ (Geertz 1987, S. 9).

Ein zentraler Gedankengang bei Geertz besteht darin, den Kulturbegriff als einen offenen und normativ möglichst wenig konkretisierten Terminus zu entwerfen, der durch jeweils im Kontext der Fragestellung geeignete Methoden erforscht und durch die daraus resultierenden Interpretationen inhaltlich konkretisiert und beschrieben wird. Eine Definition von Kultur erfüllt in einem solchen Kontext zweierlei Funktionen. Zum einen wird durch eine solche Definition überhaupt erst der Gegenstand von Kulturforschung konstruiert, zum anderen dient ein so verstandener Kulturbegriff als heuristischer Rahmen, der durch empirische Forschung eine Präzision erhält. Im Kontext einer solchen Funktionsbestimmung des Kulturbegriffes sollte eine Definition von Kultur gewährleisten, dass durch sie der zu bestimmende Kontext ergebnisoffen erforscht werden kann, ohne dass ausführliche normative Vorannahmen die Ergebnisse bereits inhaltlich vorstrukturieren.

Es zeigt sich, dass sowohl die von Geertz als auch die von Bhabha bzw. Inglehart formulierten Definitionen von Kultur als heuristische Konzepte zur Erforschung und Beschreibung von Kultur verstanden werden können, da sie keine normativen Aussagen darüber enthalten, wie eine bestimmte Kultur im Detail auszusehen habe. Bei näherer Betrachtung wird zudem deutlich, dass auch bei Geertz ‚überlebensstrategische‘ Implikationen im Kulturbegriff zu finden sind: „Der Kulturbegriff, den ich verwende [...] bezeichnet ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln“ (Geertz 1987, S. 46). Hier wird interpretierbar, dass auch Geertz davon ausgeht, dass Kultur und die Organisation des Überlebens in einem Zusammenhang stehen.

Allerdings ist bei einer Definition von Kultur als Überlebensstrategie unklar, was mit ‚Strategie‘ genau gemeint ist. Verweist der Ausdruck ‚Strategie‘ auf beobachtbare Praktiken, oder auf etwas, was zwar angestrebt aber noch keinesfalls praktiziert wird? Ist es also nur

das, was tatsächlich im Rahmen des Strebens nach Überleben praktiziert wird und somit empirisch beobachtbar ist, oder auch das, was Menschen zwar anstreben, ohne dass sich dies jedoch gegenwärtig in Praktiken transformieren lässt? Für ein umfassendes Verständnis von Kultur ist beides, also das, was aus bestimmten Gründen heraus angestrebt wird und das, was praktiziert wird, von Interesse, da davon ausgegangen wird, dass beides in einem spezifischen Verhältnis zueinander steht, welches erforschbar ist.[9] So resümiert auch Beer: „Kulturwandel lässt sich befriedigend erst dann erklären, wenn Verhalten und Ideen berücksichtigt werden, also durch eine Kombination mentalistischer und materialistischer Ansätze“ (2003, S. 65). Es kann daher auch zwischen angestrebten und praktizierten Strategien unterschieden werden und zudem das Verhältnis beider zueinander analysiert werden.

Resümierend zu dieser kurzen Skizze kulturtheoretischer Diskurse kann zusammengefasst werden, dass ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie ein Begriffsverständnis ist, dass auf theoretischer Ebene zunächst keine epistemologischen Verkürzungen vornimmt, indem z.B. nur einem der von Reckwitz angeführten Paradigmen gefolgt wird. Zum anderen kann festgehalten werden, dass sich ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie als Ausgangshorizont für empirische Forschungen eignet, da von einem solchen Begriffsverständnis ausgehend konkrete Forschungsfragen entstehen, wie z.B. die zentrale Frage danach, welche Strategien in einem bestimmten Untersuchungsfeld angestrebt und praktiziert werden und in welchen Kontexten dies geschieht. Zudem kann anhand einer Definition von Kultur als Überlebensstrategie und -praxis auch einigen Kritikpunkten an der von Geertz formulierten Definition begegnet werden, ohne dabei wertvolle Grundgedanken des von Geertz eingeleiteten interpretive turn zu verwerfen.

Zudem zeigt sich, wie im Folgenden ausgeführt wird, dass ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie besondere Reflexionen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ermöglicht.

9 So hat sich z.B. in den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen gezeigt, dass einige Berufstätige in der Sozialen Arbeit bestimmte Praktiken anstreben, diese jedoch aus bestimmten Gründen nicht realisieren konnten. Daraus folgten bestimmte alternative Praxisgestaltungen die wiederum mit bestimmten Bedeutungsbeimessungen verbunden wurden.

1.4 Individuelle und kollektive Überlebensstrategien und Überlebenspraktiken

In seinen Ausführungen zum Wertewandel hat Inglehart selbst die reflexive Stärke eines Verständnisses von Kultur als Überlebensstrategie nicht im vollen Maße ausgeschöpft, da es ihm vorrangig darum ging, den Wandel von modernen zu postmodernen Lebensstilen und Wertorientierungen nachzuzeichnen und herauszustellen. Er spricht von Kultur als Überlebensstrategie einer Gesellschaft, thematisiert jedoch nur immanent, dass er diesen Kulturbegriff vor dem Hintergrund individueller Wertorientierungen diskutiert. Gerade darin liegt jedoch ein besonderer Reiz eines Verständnisses von Kultur als Überlebensstrategie und -praxis, denn nicht nur ganze Gesellschaften bzw. Gruppen von Personen verfolgen bestimmte Überlebensstrategien und -praktiken, sondern gleichfalls Individuen. Es lässt sich demnach von individuellen und kollektiv geteilten Überlebensstrategien und -praktiken sprechen.

An einem Beispiel kann verdeutlich werden, wie individuelle Überlebensstrategien im Kontext der Eingebundenheit in kollektive Überlebensstrategien entwickelt werden. Goffman analysierte, welche individuellen Strategien Insassen einer Psychiatrie wählen, um dort überleben zu können:

> Das Privilegiensystem und die [...] Demütigungsprozesse stellen Bedingungen dar, an die der Insasse sich anpassen muss. Abgesehen von Bestrebungen zu einer kollektiven subversiven Aktion gibt es verschiedene individuelle Möglichkeiten, mit diesen Bedingungen fertigzuwerden. Der gleiche Insasse wird in verschiedenen Phasen seiner moralischen Karriere unterschiedliche persönliche Formen der Anpassung finden, ja er kann sogar verschiedene alternative Strategien gleichzeitig verfolgen (Goffman 1973, S. 65).

Goffman beschreibt daraufhin unterschiedliche individuelle Strategien von Personen in psychiatrischer Behandlung zur Bewältigung des Daseins in der Totalität einer psychiatrischen Institution. Unabhängig davon, ob die von Goffman herausgearbeiteten idealtypischen Formen der Bewältigung heute noch in diesen Ausprägungen vorfindbar sind, hat Goffman mit seinen Analysen deutlich aufgezeigt, dass Menschen

unter bestimmten Lebensbedingungen spezifische individuelle Überlebensstrategien entwickeln und praktizieren.

Gleichfalls wird in Goffmans Studie deutlich, dass die von ihm beschriebenen individuellen Überlebensstrategien der ‚Insassen' der Psychiatrie in den Kontext der kollektiv praktizierten Überlebensstrategie der gesamten Gesellschaft zum Umgang mit psychisch erkrankten Personen eingebettet sind.

Die Wahl und Ausgestaltung individueller Überlebensstrategien und -praktiken dürfte jedoch nicht nur für die Lebensgestaltung in totalitären Institutionen notwendig sein. Vielmehr fordert jegliche gesellschaftliche Wirklichkeit dazu heraus, individuelle Überlebensstrategien zu entwickeln und zu gestalten. So kann die Vielzahl aktueller (beruf-)biografischer Forschungen als ein Beispiel dafür gesehen werden, dass es individuelle Überlebensstrategien gibt, diese empirisch erforschbar sind und sich Unterschiede benennen lassen. Auch die in der Soziologie seit den 1980er Jahre ausführlich thematisierte „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen", der „Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen" und die damit verbundene „neue Art der sozialen Einbindung" (Beck 1986, S. 206; Beck 1997a) sind Folge zunehmender Kontingenz und verweisen auf die Notwendigkeit der Wahl von individuellen Überlebensstrategien im Kontext sich wandelnder kollektiver Strategien und Praktiken. Auch für die Soziale Arbeit wurden diese Aspekte unter den Schlagwörtern „Individualisierung von Lebenslagen" und „Pluralisierung von Lebensstilen" (Thiersch 1995, S. 20) in den 1990er Jahren zu zentralen Themen anhand derer ein Wandel von Vergesellschaftungsprozessen reflektiert wurde.

Das, was Inglehart im Rahmen seiner Forschungen als unterschiedliche Wertorientierungen innerhalb von Gesellschaften auszumachen meinte, verweist dabei auf einen Zusammenhang, der insbesondere in liberalen und demokratischen Gesellschaften tagtäglich offen zu Tage tritt: Die Überlebensstrategie eines Kollektivs wird in der Regel nicht von allen Beteiligten des Kollektivs auf gleiche Weise befürwortet, getragen, reproduziert, in ihren Inhalten geteilt und unterstützt. Vielmehr treffen verschiedene Vorstellungen über die Organisation und Gestaltung einer kollektiv zu teilenden und zu praktizierenden Überlebensstrategie aufeinander. Die Lebenspraktiken innerhalb

moderner bzw. postmoderner Gesellschaften lassen sich dann als ein permanentes Aufeinandertreffen einer Vielzahl individueller und kollektiver Überlebensstrategien und -praktiken verstehen. Dieses Aufeinandertreffen von Überlebensstrategien und -praktiken ist dann der tagtägliche Prozess, dem Individuen und Kollektive ausgesetzt sind, den sie selbst produzieren und gestalten, und den es in unterschiedlichen Kontexten zu bewältigen gilt. Mit diesem Aufeinandertreffen von individuellen und kollektiven Kulturen sind vielfältige Formen der gegenseitigen Ermöglichung, der Aushandlung, jedoch auch der Anpassung und Unterdrückung verbunden. Damit rücken im Verständnis von Kultur als individuelle bzw. kollektive Überlebensstrategie und -praxis insbesondere Machtverhältnisse und deren Ausgestaltung in den Fokus kulturtheoretischer Reflexionen.

1.5 Kultur und Macht

Winkler formuliert als einen Anspruch an eine Theorie, dass jede Theorie in der Lage sein sollte, Machtverhältnisse zu thematisieren bzw. deren Analyse zu ermöglichen: „Jede konkrete Theorie muss daher machtvolle von weniger machtvollen Strukturen unterscheiden“ (Winkler 2004a, S. 85). Ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie bzw. -praxis schafft zumindest auf der theoretischen Ebene dieses heuristischen Deutungshorizontes die Voraussetzung dafür, Verhältnisse und Bedingungsgefüge zwischen verschiedenen individuellen und kollektiven Überlebensstrategien und -praktiken in den Fokus nehmen. Fragen nach den Wechselwirkungen zwischen bestimmten individuellen wie kollektiven Überlebensstrategien sowie die Frage danach, warum sich eine bestimmte Strategie nicht in Praxis transformieren lässt, sind damit direkte Fragen nach der Macht und nach Machtpositionen, die in diesen Prozessen eine Rolle spielen.

So unterschiedliche Sozial- und Gesellschaftstheorien wie die von Luhmann, Foucault, Weber und Spranger einen sich in der Analyse, dass menschliche Beziehungen immer durch Machtverhältnisse ge-

prägt sind.[10] Bourdieu konkretisiert, dass sich Machtverhältnisse durch „Komplizenherrschaft der Akteure“ (i.d.S. kollektiv geteilte Überlebensstrategien) in gesellschaftliche Strukturen transformieren und verfestigen (Bourdieu 2001, S. 166). Wenn somit davon ausgegangen werden kann, dass jeglicher sozialen Interaktion Machtverhältnisse inhärent sind, so steht die Realisierbarkeit einer angestrebten Überlebensstrategie in einem Verhältnis zur Machtposition, von der aus eine Strategie vertreten und dementsprechend realisiert werden kann. Ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie und -praxis entgegnet damit auch der vielfach an Geertz formulierten Kritik, dass die von ihm entworfene Ethnografie nicht in der Lage sei, Machtprozesse explizit hervorzuheben, zu analysieren und zu thematisieren (vgl. dazu: Kumoll/Schwengel 2004, S. 238).

Die sich zunehmender Popularität erfreuenden Cultural Studies heben diesen Aspekt des ständigen Kampfes um kulturelle Gestaltung hervor und sehen in der Erforschung ebendieser Prozesse einen Beitrag dazu, die herrschaftstheoretischen Reflexionen der kritischen Theorie durch Kulturstudien zu erweitern:

> Andererseits können sie [die Cultural Studies – *Anm. d. Verf.*] die kritische die kritische Theorie der Gesellschaft neu beleben, weil sie Kultur nicht nur als Ausdruck von Herrschaftsverhältnissen bzw. als Medium der Integration, sondern als alltäglichen produktiven, widerständigen und umkämpften Prozeß in den Blick nehmen (Hörning/Winter 1999, S. 11).

Während sich die Cultural Studies jedoch eher auf das Interesse an der Erforschung kultureller Praktiken einzelner Gruppen im Alltag konzentrieren und sich mit Vorwürfen mangelnder theoretischer Fundierung (vgl. z.B. Stäheli 2004, Baßler 2003, S. 147) und fragwürdiger Normativität konfrontiert sehen (Baßler 2003, S. 152), analysiert Bourdieu Zusammenhänge zwischen Kultur, sozialer Struktur und sozialem Handeln in einem umfassenderen Fokus (vgl. zu diesen Unterschieden auch: Winter 2003, S. 213). Auch Foucaults Überlegungen gehen über den eingeschränkten Fokus der Cultural Studies hin-

10 Vgl. in Bezug auf Luhmann: Scherr 2003b, S. 127; in Bezug auf Foucault: Knoblauch 2005, S. 213 ff.; in Bezug auf Weber: Negt 2002a, S. 142 ff.; in Bezug auf Spranger: Uhle 1997, S. 315 ff.

aus. Während im Rahmen der Cultural Studies vielfach subversive Taktiken von marginalisierten Randgruppen untersucht werden und diese einem scheinbar homogenen und hegemonialen Machtblock gegenüber gestellt bzw. untergordnet werden, kann Foucault anhand des Begriffes der Mikro-Macht auch Machtausübungen zwischen Personen mit großer Macht analysieren und Machtausübungen so unabhängig vom sozialen Status einer Person erkennen, um auf diese Weise differenziertere Analysen zu ermöglichen (vgl. dazu: Stäheli 2004).

Ein Verständnis von Kultur als individuelle bzw. kollektive Überlebensstrategie und -praxis entspricht in diesem Kontext eher der französischen Perspektive als der der Cultural Studies, da mit einem Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie keine Programmatik im Sinne der zu erforschenden Gruppen oder Prozesse vorgegeben wird, sondern vielmehr intendiert wird, Offenheit für eine Vielzahl an Untersuchungsfeldern und -prozessen zu gewährleisten.[11]

11 Eine solche Verortung der Forschungsperspektive und des Erkenntnisinteresses scheint im gegenwärtigen kulturtheoretischen Diskurs angebracht, da innerhalb der Kulturwissenschaften eine ausführliche Kontroverse um den Unterschied zwischen Cultural Studies und Ethnologie entbrannt ist. Während das kulturell ‚Fremde' der klassische Untersuchungsgegenstand der Ethnologie ist (vgl. Wierlacher/Albrecht 2003, S. 280; Niekisch 2001, S. 134 ff.; Kohl 2000), suchen die Cultural Studies dieses ‚Fremde' nicht mehr – wie die klassische Ethnologie - in von der eigenen Nation weit entlegenen Ländern, sondern innerhalb der eigenen Gesellschaft. Dies führte zu einem „epistemologischen Bruch" (Niekisch 2001, S. 133) zwischen Cultural Studies und Ethnologie, der zudem dadurch verstärkt wurde, dass die VertreterInnen der Cultural Studies nicht mehr einzig mit der für die Ethnologie akzeptierten Methode der teilnehmenden Beobachtung forschten, sondern sich dem gesamten Methodenarsenal der Sozialforschung öffneten. Wie Niekisch in diesem Kontext mit Bezug auf Fuchs hervorhebt, verfolgt die Ethnologie das hermeneutisches Ideal, Gesellschaftsmitglieder innerhalb von erforschten Kulturen besser zu verstehen, als diese sich selbst zu verstehen vermögen (vgl. Niekisch 2001, S. 136). Wird ein solches Ausmaß an Fremdverstehen für möglich gehalten, so ist dies geradezu ein Argument dafür, dass Fremdheit nicht erst in einem weit entfernten Land als „fremde Kultur" zu finden ist. Gemäß einer solchen Perspektive fängt Fremdheit dann nicht nur bereits in der eigenen Gesellschaft, sondern in der eigenen Person an. Die Öffnung der Ethnografie gegenüber Kontexten der ‚eigenen' Gesellschaft (vgl. Barley 1999) sowie gegenüber der Vielzahl an weiteren Forschungsmethoden zusätzlich zur teilnehmenden Beobachtung ist daher eher als ein epistemologischer Fortschritt zu betrachten (vgl. Hof 2003, S. 343; Bal 2002, S. 7), sofern bei der An-

Vor dem Hintergrund der angeführten kulturtheoretischen Argumentationen kann somit festgehalten werden, dass es sich bei einem Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie, die jeweils individuell oder kollektiv praktiziert oder angestrebt werden kann, um eine holistische Heuristik handelt, von der aus Praktiken des Überlebens und deren Kontexte kontrafaktisch als Kultur(en) untersucht und beschrieben werden können. Das Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen", verstanden als kulturelle Praxis, wird somit ethnografisch erforschbar und kulturtheoretisch diskutierbar. Durch die gegenseitige Bedingtheit von Überlebensstrategien und -praktiken wird zudem bereits auf theoretischer Ebene formulierbar, dass Soziale Arbeit in Schulen durch unterschiedliche kollektive und individuelle Überlebensstrategien und Überlebenspraktiken geprägt wird. Als erste, allgemeine und übergreifende Forschungsperspektive stellt sich somit die Frage, welche individuellen und kollektiven Überlebensstrategien mit Sozialer Arbeit in Schulen verbunden sind und welche Praktiken daraus resultieren. Im Folgenden werden in einer historischen Perspektive Entwicklungslinien heutiger Sozialer Arbeit in Schulen dargestellt, denn „Erziehung in ihren sozialen und kulturellen Zusammenhängen zu begreifen gehört zu den Selbstverständlichkeiten der Diskussion über Pädagogik" (Winkler 2002, S. 28). Dabei wird zum einen exemplarisch deutlich werden, in welche Überlebensstrategien Soziale Arbeit in Schulen im gesellschaftlichen Wandel eingebunden war und ist und welche Praxisgestaltungen aus dieser Eingebundenheit folgten. Die Darstellung der historischen Entwicklung von Sozialer Arbeit in Schulen mündet ein in eine Darstellung des gegenwärtigen Diskussions- und Forschungsstandes, um darauf aufbauend die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsfragen und -methoden vertieft zu erläutern und zu begründen.

---

wendung von Forschungsmethoden wissenschaftliche Standards eingehalten werden.

2. Soziale Arbeit in Schulen im Kontext kultureller Veränderungen: historische Entwicklungen, aktuelle Praktiken und Diskussionen

In Geschichtsschreibungen zur Sozialen Arbeit in Schulen in Deutschland sind zwei unterschiedliche Perspektiven auf die Historie dieses Berufsfeldes auszumachen. Zum einen werden Ursprünge heutiger Praxisgestaltungen und Diskurse zur Sozialen Arbeit in Schulen auf die Bildungsreformbemühungen der späten 1960er Jahre zurückgeführt, in deren Rahmen es zur Einführung von ‚Schulsozialarbeit' an Halbtagsschulen bzw. zu Formen von ‚Schulsozialarbeit', ‚Freizeitpädagogik' sowie ‚sozialpädagogischer Betreuung' an den damals neu eingeführten Ganztagsschulen kam. Zum anderen wird in einer umfassenderen Perspektive auf die Entwicklung solcher Tätigkeiten hervorgehoben, dass erste Anfänge der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule bereits auf den Anfang des 19. Jahrhunderts zu datieren sind (vgl. Homfeld 2004, S. 42).

Die mittlerweile zahlreichen Darstellungen zur historischen Entwicklung Sozialer Arbeit in Schulen gehen demnach in ihren Rekonstruktionen unterschiedlich weit in die Geschichte zurück.[12] Mit dem Verweis auf die bereits aktuell vorhandenen Geschichtsschreibungen zur Sozialen Arbeit in Schulen werden im Folgenden nicht alle Details der Entwicklung dieses Berufsfeldes nochmals dargestellt. Vielmehr werden insbesondere solche Aspekte in der Historie Sozialer Arbeit in Schulen hervorgehoben, die die kulturelle Eingebundenheit dieser Tätigkeit sowie deren Wandel und die damit verbundenen Kontexte verdeutlicht.

12 Ausführliche Darstellungen zur Entwicklung dieses Tätigkeitsfeldes finden sich bei: Homfeldt 2004; Bettmer/Prüß 2001; Maykus 2001; Olk u.a. 2000; Mack 1999; Homfeldt/Schulze-Krüdener 1997; Rademacker o. J. Zusammenfassungen zur Entwicklung von Sozialer Arbeit in Schulen in internationaler Perspektive finden sich bei Nieslony 2004; Huxtable/Blyth 2002; Huxtable o. J.

2.1 Ursprünge von Kooperationen zwischen Sozialer Arbeit und Schulen

Werden die Ursprünge heutiger Sozialer Arbeit in Schulen bis in das 19. Jahrhundert zurückverfolgt, so zeigen sich in der Entwicklung dieses Tätigkeitsfeldes zahlreiche Brüche und Dynamiken, die stets in Kontexten zu übergeordneten kulturellen Veränderungen standen. Rückblickend ist daher wohl die Analyse von Raab/Rademacker zutreffend, die die historische Entwicklung dieses Handlungsfeldes als „alles andere als linear" (2004, S. 19) bezeichnen.

Infolge der zunehmenden Industrialisierung als prägendes kulturelles Kennzeichen des 19. Jahrhunderts veränderten sich die damaligen Besitzverhältnisse rasant und es kam zu einer materiellen Verarmung großer Teile der Bevölkerung. Der neuhumanistische Allgemeinbildungsanspruch des frühen 19. Jahrhunderts fand unter diesen Voraussetzungen keine entsprechende institutionelle Verankerung: „Selbst bei ihren radikalsten Vertretern blieben diese egalitären Bildungsansprüche allerdings ein abstraktes Programm, das angesichts der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse keine Realisierungschancen besaß" (Herrlitz u.a. 1993, S. 43). Die in dieser Zeit initiierte Volksschulentwicklung, insbesondere unter dem Einfluss Beckendorffs (vgl. ebd. 47 ff.), diente demnach auch primär der Aufrechterhaltung „gesellschaftlicher Stabilität durch standesgemäße Bildungsbeschränkung" (vgl. ebd., S. 51).

In diesem Sinne analysiert auch Homfeldt, dass die Einführung der Volksschule und die aufkommenden sozialarbeiterischen Tätigkeiten im frühen 19. Jahrhundert zwar in „unterschiedliche Entwicklungsdynamiken eingebunden" (Homfeld 2004, S. 43) waren, sich jedoch in ihrer gesellschaftlichen Funktion der „Sozialdisziplinierung und der Herrschaftssicherung" (ebd.) komplementär zueinander verhielten: „Besonders in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind die Entwicklung der Volksschule und die Entstehung sozialpädagogischer Einrichtungen nicht zuerst auf Qualifikationsanforderungen, sondern auf die integrativen Bedürfnisse des Staates zurückzuführen" (Homfeld 2004, S. 45). Die Entstehung von Handlungsfeldern Sozia-

ler Arbeit war somit eingebunden in eine politische Kultur der Aufrechterhaltung bestehender Gesellschafts- und Machtverhältnisse.

Auf individueller Ebene zeigte sich die mögliche Form des Überlebens bis zum Beginn des Kaiserreiches (1871) eindeutig und alternativlos: „Überleben kann nur, wer arbeitet!“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 23), wobei sich der damalige Arbeitsmarkt durch seine lebenserhaltende Exklusivität nicht nur durch sinkende Löhne und ein Überangebot an Arbeitskräften kennzeichnete, sondern gleichfalls durch „Wochenarbeitszeiten von bis zu 90 Stunden, lange Anmarschwege, keine Arbeitspausen, keine Sonntagsruhe, gesundheitsgefährdende und unfallträchtige Arbeitsbedingungen“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 24).

Durch das Aufkommen sozialdemokratisch und kommunistisch geprägter politischer Strömungen wurde jedoch auch das Bewusstsein des Proletariats für Unterdrückung und Unrechtmäßigkeiten in den Besitzverhältnissen geschärft. Diese Veränderungen spiegelten sich auch zunehmend in den normativen Orientierungen Sozialer Arbeit wider, wodurch die Gesamtkonstitution Sozialer Arbeit bis zum Beginn des Kaiserreiches als „Gemengelage von Alt und Neu“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 28) verstehbar wird. So zeichnete sich z.B. die damalige Armenfürsorge durch einen „repressiven Charakter“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 28) aus, der der Abschreckung von potentiellen InanspruchnehmerInnen diente. Auf der anderen Seite werden in Geschichtsschreibungen zur Sozialen Arbeit in Schulen für diese Zeit auch Entwicklungen identifiziert, die im progressiven Sinne „sozialpädagogische bzw. sozialpolitische Anliegen und schulische Bildung miteinander verknüpfen“ (Olk u.a. 2000, S. 12). Die in dieser Zeit entstandenen Institutionen der Schulkinderfürsorge, die ersten Horte, die Schulgesundheitspflege und insbesondere die Schulpflege zielten auf eine materielle und gesundheitliche Absicherung bedürftiger Kinder und Jugendlicher und können damit als „Vorläufer der späteren Schulsozialarbeit“ (ebd.) interpretiert werden.

Aus diesem Kontext heraus stellte sich für die herrschende Klasse in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine neue Herausforderung: „Soll eine weitere Revolution, diesmal im Zeichen des sich erhebenden Proletariats verhindert werden, sind Reformen also dringend notwendig“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 26). Schon diese kurze Situationsbeschreibung veranschaulicht die damals praktizierten und möglichen

Überlebensstrategien: Den Herrschenden ging es um Machterhalt und weiteren wirtschaftlichen Erfolg durch Industrialisierung und Ausbeutung von ArbeiterInnen und notfalls sollte dies auch durch Zugeständnisse an das Proletariat in Form von Reformen gewährleistet werden. Der politische Kampf um Machterhalt mündete 1878 in das von Bismarck entworfene „Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“ (Sozialistengesetz), durch das Druckschriften und Versammlungen von Sozialdemokraten verboten wurden. Bismarcks Sozialpolitik kennzeichnete sich jedoch nicht einzig durch ein repressives Vorgehen gegen politische Widersacher. Gleichzeitig führte er erste Sozialgesetze ein, um den Zulauf zu sozialdemokratisch bzw. kommunistisch orientierten politischen Vereinigungen zu stoppen.[13]

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellten Gemeinden zunehmend Schulpflegerinnen ein, deren Aufgabenspektrum bereits Parallelen zum Aufgabenprofil heutiger Sozialer Arbeit in Schulen aufwies: Ziel war es, Eltern bei Fragen der Erziehung zu beraten, mit Lehrkräften zusammenzuarbeiten, kranken Kindern Unterstützung zu bieten und bei Bedarf bei der Beschaffung von Sachmitteln wie z.B. Heizmaterial und Kleidung behilflich zu sein (vgl. Aden-Grossmann 1995, S. 12; dazu auch: Olk u.a. 2000, S. 12). Durch den quantitativen Ausbau dieser Schulpflege wurde neben der Entwicklung eines Tätigkeitsprofils ein weiteres Charakteristikum Sozialer Arbeit in Schulen institutionalisiert und gesellschaftlich vermittelt, das sich bis heute in seinen Konsequenzen auswirkt: die Etablierung von Sozialer Arbeit in Schulen als Frauenberufstätigkeit. Neben einer solchen Zuständigkeitszuweisung von Frauen für gesellschaftliche Reproduktionsaufgaben aufgrund ihrer ‚natürlichen‘ Fähigkeiten für diese Arbeit wird nicht nur die kulturelle Eingebundenheit von Frauen in die Gesamtkultur der Gesellschaft deutlich. Darüber hinaus wurden damit auch gesellschaftliche Anerkennungsprozesse symbolisch vermittelt, die sich noch heute durch eine im Vergleich zu männerdominierten Arbeitsfel-

13 Folgende Gesetze wurden sukzessive eingeführt und stellen die Anfänge moderner Sozialgesetzgebung in Deutschland dar: 1883; Krankenversicherung für Arbeiter, 1884: Unfallversicherung, 1889: Alters- und Invalidenversicherung, 1891: Rentenversicherung (vgl. dazu z.B. Butterwegge 2005, S. 38 ff.).

dern geringere Wertschätzung dieser Tätigkeit rsp. der dort tätigen Personen ausdrückt.

Vor dem Hintergrund der sich im Laufe der Jahrzehnte entwickelnden Vielfalt an Formen der Zusammenarbeit zwischen Jugendwohlfahrt und Schule (von Schulspeisungen über die Schulpflege bis zur vermehrten Gründung von Schullandheimen; vgl. Homfeld 2004, S. 49 f.), wurde auf der Reichschulkonferenz von 1920 eine weitere Klärung des Verhältnisses der beiden Handlungsfelder zueinander angestrebt (Olk u.a. 2000, S. 13). Dabei kam es jedoch nicht zu der erwarteten Annäherung von Jugendwohlfahrt und Schule, sondern zu einer klaren Abgrenzung voneinander: „Obwohl erwartet worden war, daß im 17. Ausschuß dieser Konferenz unter dem Titel ‚Jugendwohlfahrt und Schule' Vorschläge für Kooperationsmodelle entwickelt werden sollten, konzentrierte sich der Ausschuß in seinen Debatten statt dessen auf Fragen der Abgrenzung von Zuständigkeiten beider Sozialisationsfelder. Die zentrale Ursache hierfür lag in Befürchtungen der Vertreter der Jugendwohlfahrt hinsichtlich einer Einengung ihrer Tätigkeiten durch eine Ausweitung des Einflusses öffentlicher Träger (hier der Schule) auf die freie Wohlfahrtspflege. Unter diesem Eindruck traten die Vertreter der Jugendwohlfahrt vehement für eine Abgrenzung der Aufgaben des Jugendamtes von denen der Schule ein und plädierten für eine Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendfürsorge" (Olk u.a. 2000, S. 13). Was sich hier wie ein frühes Zeugnis zunehmender Professionalisierung durch Zuständigkeitsbeanspruchung und -klärung liest, ist der Grundstein für die bis heute umfangreich diskutierte Trennung von Sozialer Arbeit und Schule (vgl. dazu auch Raab/Rademacker 2004, S. 17; Olk/Speck 2001, S. 46). Manifestiert wurde diese Trennung durch fortan getrennte gesetzliche Regelungen wie z.B. das Reichs-Grundschul-Gesetz von 1920 (vgl. Herrlitz u.a. 1993, S. 126) auf der einen Seite und das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 auf der anderen Seite (vgl. Homfeld 2004, S. 51; Olk u.a. 2000, S. 12 f.). Damit war zugleich auch eine Hierarchisierung der Tätigkeitsfelder vorgenommen worden, denn die Jugendwohlfahrt wurde „faktisch der Schule *nachgeordnet*" (Bönsch 2004, S. 128; Hervorheb. im Orig.).

Eine deutliche kulturelle Überformung erhielten Schule und Soziale Arbeit dann in der Zeit des Nationalsozialismus: „Mit dem Jahr 1933

wurde die in der Weimarer Republik entstandene Verfachlichung Sozialer Arbeit sowie Ausdifferenzierung reformpädagogischer Schulprojekte abrupt beendet, gesteuert von der Ideologie, Soziale Arbeit überflüssig werden zu lassen“ (Homfeldt 2004, S. 52). Die politische „Gleichschaltung“ (Herrlitz u.a. 1993, S. 151) von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit, durch die diese Berufsgruppen mit der Melioration der arischen Rasse beauftragt wurden (vgl. dazu ausführlich: Sünker 2001b, S. 1256 ff.; Hering/Münchmeier 2000, S. 157 ff.) veranschaulicht auf drastische Weise, wie diese Berufsgruppen für kulturelle Zwecke, die nicht ihre eigenen sein müssen, funktionalisiert werden können.

2.2 Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schulen seit 1945

Nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges stand im Rahmen der Neugründung der Bundesrepublik Deutschland auch die Neuordnung des Schulsystems zur Diskussion. Entgegen den Empfehlungen der Siegermächte wurde in Westdeutschland das auf Selektionsprozessen aufbauende mehrgliedrige Schulsystem fortgeführt: „Nach dem Zweiten Weltkrieg ist versucht worden, im Zuge der Re-Education einen radikalen Systemwechsel herbeizuführen, nämlich die Etablierung eines nicht selektiven Bildungswesens nach Vorbild der amerikanischen High-School. Begründet wurde dieser Systembruch mit dem Beginn der neuen Demokratie, die endlich auch in der Bildung Chancengleichheit realisieren sollte“ (Oelkers 2004, S. 223). Westdeutschland hat sich jedoch für die Fortführung eines dreigliedrigen Schulsystems entschieden und sich somit gleichzeitig strukturell und ideologisch von der DDR abgegrenzt, in der 1949 die Einheitsschule realisiert wurde (vgl. ebd.; Herrlitz u.a. 1993, S. 159 ff.).
Weder in der BRD, noch in der DDR gab es in den 1950er und 1960er Jahren besondere Ansätze von Sozialer Arbeit in Schulen. Die Schulen waren in den Jahren nach dem Krieg eindeutig die Institution der

Schulpädagogik, die allenfalls von schulärztlichen bzw. psychologischen Diensten punktuell unterstützt wurde. In Westdeutschland meldeten sich erst wieder in den 1960er Jahren Stimmen, die eine Klärung des Verhältnisses von Sozialer Arbeit und Schule forderten und formulierten. Auf diese Zeit ist auch die Entstehung dessen zu datieren, was aktuell unter verschiedenen Bezeichnungen als Soziale Arbeit in Schulen diskutiert und praktiziert wird. In Westdeutschland mehrten sich in diesen Jahren die ersten Ansätze dessen, was seit dieser Zeit als Schulsozialarbeit diskutiert und praktiziert wird. Als erster brachte Abels den Terminus „Schulsozialarbeit" in die Diskussion ein (vgl. Abels 1971). Der Begriff „Schulsozialarbeit" ist dabei eine direkte Übersetzung der damals in den USA bereits praktizierten school social work (vgl. Wulfers 2002, S. 124). In den USA wurden bereits im Schuljahr 1906/07 erste Ansätze von school social work initiiert (Hernandez Jozefowicz u.a. 2002, S. 39). Aus professionstheoretischer Perspektive ist an den Entwicklungen in den USA besonders hervorzuheben, dass bereits 1945 von bundespolitischer Seite aus eine hohe Qualifikation für Berufstätige in der Schulsozialarbeit gefordert wurde. So stellt Dupper in einer Übersicht über relevante Entwicklungen der school social work in den letzten 100 Jahren in den USA für das Jahr 1945 heraus: „The U.S. Office of Education recommends that a professional school social work certificate be a master´s degree in social work (MSW)" (Dupper 2002, S. 12).

Ausschlaggebend für die Diskussion um und die Einführung von Schulsozialarbeit seit Ende der 1960er Jahren war die von Picht so analysierte „Bildungskatastrophe" (vgl. Picht 1964; dazu auch: Homfeld 2004, S. 56; Bettmer/Prüß 2001, S. 1534) und der damit verbundene Legitimationsverlust der bis dahin praktizierten Kultur. Insbesondere die in diesem Kontext analysierte Chancen*un*gleichheit führte dazu, dass sich das bundesrepublikanische Schulsystem in dieser Zeit einer massiven Kritik ausgesetzt sah. Erstmals konnten konkrete äußere Merkmale, die zu geringeren Bildungschancen führten, konkret benannt werden: „Damals galt das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande' gleichsam als Inkarnation aller denkbaren Ungleichheiten im Bildungssystem" (Klemm/Rolff 2002, S. 22; dazu auch bereits Peisert 1967). Die damaligen politischen Kontroversen der Diskussionen um eine Bildungsreform spiegelten sich in einer

eindeutigen politischen Zielsetzung von Schulsozialarbeit wider: “Die ersten Projekte der Schulsozialarbeit in den 70er Jahren verfolgten demgemäß das bildungspolitische Ziel, sozialpädagogische Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Kinder und Jugendliche zu organisieren, um die negativen Auswirkungen einer leistungs- und selektionsorientierten Schule für bislang bildungsferne bzw. sozial benachteiligte Schichten der Gesellschaft abzumildern“ (Olk u.a. 2000, S. 19; dazu auch: Raab/Rademacker 2004, S. 19 f.; Hartnuß/ Maykus 2004b, S. 28; Maykus 2001, S. 15 ff.; Mack 1999, S. 43).

Die im Rahmen der Bildungsreform neu konzipierten (Ganztags-) und Gesamtschulen stellten für die Schulsozialarbeit ein zentrales „Einfallstor“ (Olk u.a. 2000, S. 22) in die Schulen dar. So wurden Ende der 1960er Jahre in Westberlin Ganztagsschulen als Gesamtschulen eingeführt, in denen ErzieherInnen und SozialarbeiterInnen den Freizeitbereich ausgestalteten (Lütke 2004, S. 641). Zeitgleich wurden in Baden-Württemberg „ca. ein Dutzend Modellschulen zumeist als Ganztagsschulen“ (Miehle-Fregin/Pchalek 2004, S. 615) eingeführt, an denen Schulsozialarbeit ausgeübt wurde und auch in den Bundesländern Hessen (vgl. Raab/Rademacker 2004, S. 20) und Niedersachsen (Hollenstein/Wahner-Liesecke 2004, S. 727) kam es zu diesem Zeitpunkt zu ersten Ausgestaltungen von Schulsozialarbeit. Diesen ersten Ansätzen folgten in den darauf folgenden Jahren Ausgestaltungsformen von Sozialer Arbeit in Schulen unter unterschiedlichen Bezeichnungen in allen Bundesländern Westdeutschlands.

Aus den ersten Erfahrungen in der Praxis wurde jedoch bald deutlich, dass sich Schulsozialarbeit in Schulen nicht als die erhoffte reformerische Kraft durchsetzen konnte, sondern sich eher zum „‚Handlanger‘ und ‚Hilfsdienst‘ im sich selbst reformierenden Schulsystem“ (Olk u.a. 2000, S. 18) entwickelte. Auf gesellschafts- und bildungstheoretischer Ebene analysierte und kritisierte Hornstein daher in dieser Zeit, dass die tatsächliche Bildungsplanung „ohne sozialpädagogische Perspektiven“ vorgenommen wurde (vgl. Hornstein 1973).
In den 1980er Jahren nahm die Emotionalität und die Ausführlichkeit der Debatten um Soziale Arbeit in Schulen aufgrund des Endes der Diskussionen um eine Bildungsreform ab (vgl. Olk u.a. 2000, S. 25). Es wurde ruhig um die mit großen Ansprüchen angetretene Schulsozialarbeit. Rückblickend lässt sich die weitere quantitative Entwicklung

von verschiedenen Formen Sozialer Arbeit in Schulen für die 1980er Jahre nur bruchstückhaft rekonstruieren, denn diese Tätigkeiten wurden kaum bzw. gar nicht dokumentiert. Daher finden sich auch in der Geschichtsschreibung zu dieser Zeit unterschiedliche Ausführungen. So charakterisieren z.B. Olk/Bathke/Hartnuß die 1980er Jahre als „eher durch Stagnation und Rückbau gekennzeichnet" (Olk u.a. 2000, S. 30), wohingegen Mack eine quantitative Ausweitung bei gleichzeitiger Abschwächung der Zielsetzung zu verzeichnen weiß: „In den achtziger Jahren wurde die Schulsozialarbeit weiter verbreitet, häufig jedoch ohne den früheren bildungspolitischen Reformanspruch" (Mack 1999, S. 43). Unabhängig davon, wie es sich mit der genauen quantitativen Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit in den 1980er verhielt, ist aus den Publikationen aus dieser Zeit deutlich das durch Ernüchterung geprägte fachliche und politische Verhältnis zur Schulsozialarbeit herauszulesen. Liebau beschreibt zu dieser Zeit: „Das Schulsozialarbeit Konjunktur habe, wird man nicht behaupten können. Zwar hat sie sich hier und dort ihren Platz erobert, in den Ganztagsgesamtschulen vor allem; dort ist sie auch nicht mehr wegzudenken. Meist allerdings beschränken sich die Aufgaben der Schulsozialpädagogen dort auf die Betreuung des Freizeitbereiches; allenfalls erstrecken sie sich noch auf Schulaufgabenhilfen. Gegenüber den großen Hoffnungen und Perspektiven, die in der Reformperiode mit diesem Ansatz verbunden worden sind, ist das ein eher klägliches Ergebnis" (Liebau 1987, S. 201).

Diese unterschiedlichen Darstellungen der 1980er Jahre mögen jedoch als ein Zeugnis der damaligen Unüberschaubarkeit dieses Handlungsfeldes dienen, welche auch von politischer Seite aus erkannt wurde. Abhilfe sollte eine Bestandsaufnahme von Projekten der Schulsozialarbeit bringen, mit der das Deutsche Jugendinstitut beauftragt wurde (vgl. Raab/Rademacker 1982). 1984 wurde das Thema der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule zu einem Schwerpunkt des 7. Jugendhilfetages (Raab/Rademacker 2004, S. 24) und das gesammelte Wissen über dieses Handlungsfeld wurde in einem ersten „Handbuch zur Schulsozialarbeit" publiziert (vgl. Raab u.a. 1987).

Während in Bezug auf quantitative Veränderungen in den 1980er Jahren demnach eher verhaltene Prozesse zu verzeichnen waren, kön-

nen die 1980er Jahre aus professionstheoretischer Sicht als durchaus wichtige Jahre angesehen werden. Durch die Etablierung von Sozialer Arbeit zumindest an einigen Schulstandorten wurde für die dort vollbrachten Tätigkeiten „allmählich ein bescheidener Reflexions- und Forschungszusammenhang“ (Olk u.a. 2000, S. 31) entwickelt, der die fortschreitende Professionalisierung des Handlungsfeldes dokumentiert. Schulunterrichtsübergreifende und -überschreitende Themen wie Gewalt, Aids-Prävention, Drogenprävention sowie die zunehmend schwieriger werdende Vermittlung von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt wurden zunehmend zum Ansatzpunkt sozialpädagogischer rsp. sozialarbeiterischer Aktivität (vgl. Homfeld 2004, S. 60; Olk u.a. 2000, S. 26). Über die Gesamt- und Ganztagsschulen sowie Schulen in ‚sozialen Brennpunkten‘ hinaus, kam es in dieser Zeit auch verstärkt zu Kooperationen von Berufsschulen und Sozialer Arbeit.

Diesen fachlichen Weiterentwicklungen folgten in den 1990er Jahren Entwicklungen, die sowohl aus professionstheoretischer wie auch aus kulturtheoretischer Sichtweise von prägender Bedeutung waren.

Zum einen wurde durch das Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/SGB VIII) der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule eine neue rechtliche Grundlage gegeben. Soziale Arbeit in Schulen bezieht sich seitdem insbesondere

- auf § 11 KJHG, der die Jugendarbeit regelt und diese neben anderen Tätigkeiten als schulbezogene Jugendarbeit formuliert;
- auf § 13 KJHG, der Jugendsozialarbeit als sozialpädagogische Hilfe zur schulischen und beruflichen Förderung von „in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesene“ Jugendliche regelt, wobei die Maßnahmen mit der Schulverwaltung abgestimmt werden sollten und
- auf **§** 81 KJHG, der die Zusammenarbeit von öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe mit Schulen und der Schulverwaltung vorschreibt.

Die rechtlichen Regelungen des KJHG nehmen somit das Thema der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule auf, beschreiben jedoch eher die Möglichkeiten der Zusammenarbeit anstatt Verbind-

lichkeiten zu formulieren und vorzugeben. So stellen auch Olk/ Bathke/Hartnuß heraus, dass die Verpflichtung der öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit Schulen in § 81 KJHG „noch keine durchgängige Entsprechung auf Seiten der Schule“ (Olk u.a. 2000, S. 33) findet.

Trotz solcher Kritikpunkte an bestimmten Regelungen im KJHG werden die neuen gesetzlichen Grundlagen in der Fachöffentlichkeit weitestgehend begrüßt (vgl. z.B. BMFSFJ 2001a), da sie eine Abkehr von einer intervenierenden und sanktionierenden Sozialen Arbeit hin zu einer modernen dienstleistenden Kinder- und Jugendhilfe zu formulieren beabsichtigten.

Darüber hinaus tritt in den 1990er Jahren durch die Wiedervereinigung Deutschlands und dem damit verbundenen gesellschaftlichem Wandel in den neuen Bundesländern die kulturelle Bedeutung von Sozialer Arbeit in Schulen wieder deutlicher hervor. Mit der Wiedervereinigung waren umfangreiche Transformationsprozesse im Bereich von Schule und Kinder- und Jugendhilfe in den neuen Bundesländern verbunden (dazu zusammenfassend: Flösser u.a. 1996). Das KJHG trat nahezu zeitgleich in den alten wie in den neuen Bundesländern in Kraft.[14] Auch auf schulischer Ebene wurde durch den Legitimationsverlust sämtlicher staatlicher Einrichtungen der DDR eine Angleichung des Ostens an die Strukturen und Praktiken des Westens vorgenommen. Prüß beschreibt rückblickend das Schulsystem der DDR und verdeutlicht, warum es im Osten keine zur Schulsozialarbeit vergleichbare Institution gab: „Die Schule in der DDR hatte immanent eine soziale Funktion und damit auch qualitativ akzeptierende Segmente, die keine gesonderte soziale Arbeit in der Schule erforderlich machten. Enge Beziehungen wurden zwischen allen Erziehungsträgern hergestellt und Zusammenarbeitsformen insgesamt partiell entwickelt. So unterlag das Kindes- und Jugendleben einer fast vollständigen Pädagogisierung“ (1997b, S. 47). Die Einführung des westlichen Schulwesens in den neuen Bundesländern bedeutete nicht nur die Einführung einer neuen Bildungsstruktur, sondern auch, wie Prüß/Bett-

14 Das KJHG trat in den neuen Bundesländern am 3.10.1990 und in den alten Bundesländern am 1.1.1991 in Kraft (vgl. u.a. Münder 2001, S. 1001).

mer kritisch herausstellen, die damit verbundene Einführung einer neuen „Problemstruktur“ (vgl. Prüß/Bettmer 1996, S. 238).

Auf diesen neuen Grundlagen kam es zu Beginn der 1990er Jahre in den neuen Bundesländern durch verschiedene Landesinitiativen zur Einführung von Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Die damaligen Gründe zur Einführung dieser neuen Dienstleistungen fasst Prüß zusammen: „Anlass und Ausgangspunkt für die Entstehung von Projekten der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Sinne von Schulsozialarbeit waren in Ostdeutschland die Beeinträchtigungen, Belastungen und Defizite in den Lebenslagen und den Bewältigungsformen der Heranwachsenden aufgrund des gesellschaftlichen Umbruchs, aber auch die veränderten Aufgabenzuschreibungen der pädagogischen Institutionen sowie die nicht hinreichend vorhandene familiale und außerschulische Bearbeitungskompetenz von eigentlichen Standardaufgaben, vor allem jedoch von Problemen und Konflikten“ (2002, S. 18). Schulsozialarbeit wurde vor diesem Hintergrund zu einem „Anpassungsprodukt an ein verändertes System“ (Prüß 2002, S. 18), das in den neuen Bundesländern mit unterschiedlichen Schwerpunkten akzentuiert und ausgestaltet wurde.

Olk/Bathke/Hartnuß heben hervor, dass die Einführung von Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern deshalb „relativ günstig“ (Olk u.a. 2000, S. 41) war, weil erstens viele Lehrkräfte noch eigene Erfahrungen mit der Sozialisationsaufgabe der Schule gesammelt haben und ein entsprechendes Verständnis von Schule hatten, zweitens noch keine verhärtete bzw. konfliktbelastete Trennung zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule wie in einigen Teilbereichen im Westen vorhanden war und drittens der zunehmende Problemdruck aufgrund der veränderten Lebenslagen politisches Handeln erforderte (vgl. ebd.).

Die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in Folge der deutschen Wiedervereinigung sind zwar andere als im 19. Jahrhundert, jedoch zeigt sich auch an diesen Entwicklungen in den neuen Bundesländern in den 1990er Jahren, dass Soziale Arbeit in Schulen – wie bereits im 19. Jahrhundert – strategisch dazu eingesetzt wird um Auswirkungen kultureller Umbrüche und damit einhergehende Veränderungen zu bewältigen. Soziale Arbeit in Schulen wird in diesem

Kontext im Rahmen kollektiver Überlebensstrategien initiiert um angestrebte gesellschaftliche Verhältnisse zu stabilisieren.

Die Einführung von Kooperationsformen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern ist zudem aus fachlicher und professionstheoretischer Sicht von hoher Bedeutung, denn die neu initiierten Kooperationsformen wurden wissenschaftlich begleitet und evaluiert und lieferten dadurch neue Erkenntnisse und neues Wissen über dieses Handlungsfeld.[15] Zusätzlich zu diesen Evaluationsforschungen in den neuen Bundesländern entstanden seit den 1990er Jahren weitere Forschungsarbeiten und führten dazu, dass Fragen und Aspekte zum Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen" mittlerweile im Kontext unterschiedlicher empirischer Erhebungen diskutiert werden können (vgl. Bolay u.a. 2003; Bolay 1999; Oelerich 1998. Eine zusammenfassende Übersicht und Perspektiven weiterer Forschung finden sich bei: Bolay 2004).

Während die deutsche Wiedervereinigung somit zum einen als Aufschwung für einige bestimmte Formen Sozialer Arbeit in Schulen, insbesondere durch die Prozesse in den neuen Bundesländern, interpretiert werden kann, wird sie aus anderer Perspektive heraus auch als Unterbrechung anderer bildungspolitischer Prozesse bezeichnet. So stellt Ludwig heraus, dass seit den 1980er Jahren eine „Neubelebung der Bemühungen um ganztägige Schulerziehung" zu verzeichnen war, diese jedoch durch die aus der Finanzpolitik im Rahmen der Wiedervereinigung entstandene Knappheit öffentlicher Ressourcen „erheblich behindert" wurde (vgl. 2005, S. 273 f.). Ludwig argumentiert, dass diese Finanz- und Bildungspolitik seitdem die Einführung moderner Ganztagsschulen blockiert und statt dessen entweder solche Projekte von Sozialer Arbeit in Schulen initiiert werden, wie in den

15 Folgende Evaluationsberichte sind im Rahmen der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern entstanden: Sachsen-Anhalt: Olk u.a. 2000; Thüringen: Seithe 1998; Brandenburg: KORUS 1999; Mecklenburg-Vorpommern: Prüß 1997a; Prüß u.a. 2000; Prüß u.a. 2001a; Prüß u.a. 2002; Sachsen: Elsner 1996, 1999. Zudem sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zahlreiche weitere Publikationen entstanden, wie z.B. eine grundlagentheoretische Arbeit von Maykus (Maykus 2001) und die in Sachsen-Anhalt entwickelten „Qualitätsstandards" zur Schulsozialarbeit (vgl. Qualitätszirkel für die Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt 2000).

neuen Bundesländern (also einzelne Personen in ‚Problemschulen' geschickt werden, ohne dass eine strukturelle Veränderung von Schule vorgenommen wird) oder „Zwischenstufen" (ebd., S. 274) zur modernen Ganztagsschule eingeführt werden.[16] Die Finanz-, Bildungs- und Sozialpolitik in Folge der deutschen Wiedervereinigung ist daher ambivalent in Bezug auf eine Weiterentwicklung der Kooperationsformen von Sozialer Arbeit und Schule zu sehen, da zum einen durch die Modellprojekte und deren evaluierende Begleitung neue Impulse in Theorie und Praxis hervorgebracht wurden, demgegenüber jedoch die Förderung von Kooperationsformen von Sozialer Arbeit und Schule in Form von modernen Ganztagsschulen zurückgestellt wurde.

Für den Beginn des neuen Jahrtausends lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es in allen Bundesländern Kooperationen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule mit jeweils unterschiedlichen Bezeichnungen und Schwerpunktsetzungen gibt (ausführliche Übersichten und Darstellungen der verschiedenen Entwicklungen in den Bundesländern finden sich bei Hartnuß/Maykus 2004a, S. 615 ff.; Rademacker o. J.). Trotz der geringen Datenlagen zur quantitativen Verbreitung kann für die Schulsozialarbeit festgehalten werden, dass sie in den neuen Bundesländern weiter verbreitet ist als den alten. Speck berechnet diesbezüglich, dass im Osten in 81% aller Jugendamtsbezirke Schulsozialarbeit geleistet wird, im Westen demgegenüber in 57% (vgl. Speck 2005, S. 107).

16 Ludwig zählt auch die im Rahmen des Investitionsprogrammes „Zukunft Bildung und Betreuung" initiierten offenen Ganztagsschulen als „Zwischenstufen" zur modernen Ganztagsschule.

2.3 Aktuelle Diskussionen zu Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schulen

Ein Rückblick auf die letzten Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung dokumentiert aktuelle Prozesse der Praxisentwicklung und dazugehörige Diskurse und verdeutlicht zudem die in diesem Kontext vorgenommenen Positionierungen der Kinder- und Jugendhilfe und deren Wandel im Laufe der letzten Jahre. Im 10. Kinder- und Jugendbericht von 1998 wird das Handlungsfeld ‚Schulsozialarbeit' für weiterführende Schulen noch vorwiegend im Kontext des § 13 KJHG als berufsvorbereitende Maßnahme bzw. für Grundschulen als spezieller Beratungs- und Unterstützungsdienst verstanden (vgl. BMFSFJ 1998, S. 213ff). Einzelne Prozesse im Schulbereich, wie z.B. die Weiterentwicklung von Ganztagsschulen bzw. die der Vollen Halbtagsschulen werden gesondert davon diskutiert (vgl. ebd., S. 214).

Die Positionierungen im 11. Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2002 zeugen demgegenüber davon, dass sich die Diskussionen um das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule weiterentwickelt haben. Von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe wird nicht mehr primär die Professionalisierung des spezifischen Handlungsfeldes ‚Schulsozialarbeit' betrachtet, sondern im Rahmen aufkommender Diskussionen um eine Bildungsreform wird betont, dass wieder grundsätzlich über Bildung und in diesem Kontext auch über Kooperationen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule diskutiert werden sollte. Damit werden nicht nur bisherige Denkweisen zum Thema Bildung in Frage gestellt, sondern gleichfalls auch bisherige Kooperationsformen von Sozialer Arbeit und Schule, die vor dem Hintergrund solcher Denkweisen ausgestaltet und institutionalisiert wurden einer kritischen Reflexion unterzogen. Aus einer solchen neuen Grundsätzlichkeit heraus wird im 11. Kinder- und Jugendbericht resümiert: „Angesichts der Entwicklung des Verhältnisses von Schule und Kinder- und Jugendhilfe hat sich der Begriff der Schulsozialarbeit als zu eng erwiesen" (BMFSFJ 2002, S. 161).

Wurde also bis in die 1990er Jahren hinein noch über ‚Schulsozialarbeit' diskutiert, so rückte zu Beginn des neuen Jahrtausends zu-

nehmend die Frage nach einer neuen inhaltlichen und strukturellen Verortung und Gestaltung von Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule in den Mittelpunkt. Dieser Wandel von der eingeschränkten Sicht auf das Handlungsfeld ‚Schulsozialarbeit', hin zu einem grundsätzlichen Nachdenken über Kooperationen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule, wird noch an weiteren Publikationen zum Thema deutlich. Erschien 1987 noch ein „Handbuch Schulsozialarbeit" (vgl. Raab u.a. 1987), so wurde die entsprechende Nachfolge-Publikation zu diesem Themenfeld aus Jahr 2004 mit „Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule" betitelt (vgl. Hartnuß/Maykus 2004a). Auch in der Neuauflage des Handbuches Sozialarbeit/Sozialpädagogik von Otto/Thiersch (Otto/Thiersch 2001) erscheint der Begriff „Schulsozialarbeit" im Gegensatz zur ersten Auflage des Handbuches (Eyferth u.a. 1987) nicht mehr und wurde durch einen Beitrag mit dem Titel „Schule und Jugendhilfe" (Bettmer/Prüß 2001) ersetzt. Vor diesem Hintergrund stellte auch der Verein für Kommunalwissenschaften im Jahr 1996 fest: „Das Profil von Schulsozialarbeit hat sich verändert. War es von Anfang an unscharf und schon begrifflich sehr stark auf Schule festgelegt, so zeigt sich heute, daß Schulsozialarbeit mehr Soziale Arbeit in Schulen und ihrem Umfeld ist, wenn auch – allein schon wegen ihrer Bezogenheit auf das Lebensfeld Schule – eine Ansiedlung in der Schule eine wichtige Bedingung ist" (Verein für Kommunalwissenschaften 1996, S. 9).

Der Wandel des Themas von ‚Schulsozialarbeit' hin zu ‚Kinder- und Jugendhilfe und Schule' bzw. ‚Soziale Arbeit in Schulen' drückt in diesem Kontext jedoch nicht nur eine neue Grundsätzlichkeit aus. Damit einher geht auch eine Akzentverschiebung von Fragen, mit denen sich im Rahmen dieses Handlungsfeldes bzw. in Bezug auf dieses beschäftigt wird. Wurde z.B. bis in die 1990er Jahre hinein in den Publikationen zur Sozialen Arbeit in Schulen mehrfach problematisiert, dass es keine einheitliche Bezeichnung und keine einheitlichen Inhalte für diese Kooperationen gibt, so ist diese ‚Problematik' seit den 1990er Jahren im Rahmen zunehmender Professionalisierung anders verstehbar. Insbesondere durch das zunehmende Verständnis von Sozialer Arbeit als professionelle personenbezogene Dienstleistung (vgl. u.a. Olk/Otto 2003; Thiersch 2002; Karsten 2000; Schaarschuch 1999, 2000) wird herausgestellt, dass Soziale Arbeit

sich nach individuumsbezogenen Bedürfnissen vor Ort richten sollte und dass sich die Personenbezogenheit der Dienstleistung auch in der Einzigartigkeit des Erbringungsprozesses der Arbeit widerspiegelt. Dass es in diesem Kontext zu regional unterschiedlichen Bezeichnungen und Praktiken kommt, ist in einem solchen Verständnis nicht mehr Ausdruck eines noch nicht zu sich selbst gefundenen Berufsfeldes, sondern im Gegenteil eher ein Kennzeichen einer maßgeschneiderten Dienstleistung, auch wenn diese eher im Rahmen des Möglichen angestrebt als vollständig ausgestaltet wird. Ein einheitliches, detailliert ausgearbeitetes Modell von Schulsozialarbeit bzw. Sozialer Arbeit für alle Schulen an allen Orten ist im Rahmen eines solchen Verständnisses von Sozialer Arbeit als professionelle personenbezogene Dienstleistung nicht mehr als eine anzustrebende Perspektive für Soziale Arbeit in Schulen zu sehen. Vielmehr kann der aktuelle Stand der Fachdiskussion auch so verstanden werden, dass Soziale Arbeit in Schulen als professionelle personenbezogene Dienstleistung vor der Herausforderung steht, übergreifende fachliche Inhalte und Ziele durch professionelle Berufsausübung in gemeinsamer Arbeit mit InanspruchnehmerInnen, also nach den Bedürfnissen und Herausforderungen vor Ort, in Praxis zu generieren. Soziale Arbeit in Schulen als besonderes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe wird damit eingebunden in den Gesamtdiskurs zu Inhalten und Zielen von Kinder- und Jugendhilfe. Dies kann als Forderung und Chance dafür interpretiert werden, schulbezogene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe neu zu verstehen, begründen zu können und auszugestalten, denn, so wie Maykus den Diskurs zur Sozialen Arbeit in Schulen analysiert, zeichnet sich eine Vielzahl an Publikation zu diesem Handlungsfeld durch eine „fehlende differenzierte Bezugnahme auf den sozialpädagogischen Diskurs (fehlender ausdrücklicher Theorierahmen)“ (Maykus 2001, S. 33) aus.

Eine umfangreiche Intensivierung dieses Diskurses um Inhalte und Ziele von Kinder- und Jugendhilfe sowie eine Positionsbestimmung von Kinder- und Jugendhilfe gegenüber Schule, ist seit der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse des PISA (vgl. Baumert 2001) und der sich daran anschließenden Diskussionen um eine Bildungsreform zu beobachten. In Folge des ‚PISA-Schocks‘ war den bisherigen bildungspolitischen Leitlinien sowie den gängigen schulischen Praktiken

quasi über Nacht die Legitimation entzogen. Kulturtheoretisch kann formuliert werden, dass die bisherige bildungspolitische und -praktische Überlebensstrategie durch empirische Forschung in Frage gestellt wurde und in einem demokratischen Staat so nicht mehr zu legitimieren und durchzuführen war. Daraufhin wurden zahlreiche Veränderungsvorschläge entwickelt, die unterschiedliche Aspekte für zukünftige Reformen hervorhoben. So stellten sich z.B. die zeitgleich zum PISA erarbeiteten Empfehlungen des Forum Bildung als eine Diskussionsgrundlage für Reformbemühungen in nahezu allen Feldern institutionalisierter Bildung dar (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001a, 2001b, 2001c), von gewerkschaftlicher Seite aus wurden fachliche Perspektiven für eine Verbesserung der Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit entwickelt sowie Forderungen nach besseren Arbeitsbedingungen für das beschäftigte Personal gestellt und begründet,[17] und auch aus unternehmensberaterischer Perspektive wurden mit Hilfe von ExpertInnen Strukturen des Bildungswesens grundlegend analysiert, kritisiert und Perspektiven für weitere Entwicklungen aufgezeigt (vgl. Killius u.a. 2002, 2003).

Auch für die Kinder- und Jugendhilfe startete das neue Jahrtausend aus diesem Kontext heraus mit einer umfassenden ‚Bildungsoffensive'. In einer beträchtlichen Anzahl an Publikationen werden seitdem Aspekte von Bildung theoretisch betrachtet, politisch gewichtet und für Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe thematisiert und konzipiert wurden (vgl. Otto/Coelen 2004; Otto/Rauschenbach 2004; Sturzenhecker/Lindner 2004; Lindner u.a. 2003; Prölß 2003; Sünker 2003; Münchmeier u.a. 2002).

Zentrale bildungspolitische Positionen der Kinder- und Jugendhilfe wurden mit der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!" des Bundesjugendkuratoriums sowie durch die Leipziger Thesen mit der Forderung „Bildung ist mehr als Schule!" von Seiten des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichtes und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe formuliert (Bundesjugendkuratorium 2001; Bundesjugendkuratorium u.a.

17 Vgl. für die ver.di: Karsten/Baier 2003; für die GEW: Balnis u.a. 2005; GEW 2003.

2002).[18] Ein zentraler Tenor dieser Argumentationen ist, dass ein Verständnis von Bildung nicht auf die Vermittlung schulischer Unterrichtsinhalte verkürzt werden dürfe. Bildung finde vielmehr an verschiedenen Orten und in vielfältiger Weise statt (vgl. Bundesjugendkuratorium 2004). Das Bundesjugendkuratorium fasste zusammen, dass zwischen formeller, nichtformeller und informeller Bildung unterschieden werden sollte:

> Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. Unter nichtformeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton', auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 23).

Zudem wurden von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Kontext die Begriffe Lebenskompetenz (Münchmeier u.a. 2002) und Ganztagsbildung (Otto/Coelen 2004; Coelen 2003) eingebracht, um zentrale Anliegen Sozialer Arbeit nicht nur für Theorie und Praxis, sondern insbesondere auch für politische Diskurse zu gewichten. Auf bildungspolitischer Ebene wurde infolge des Legitimationsverlustes des bisherigen Schulwesens das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung" initiiert, im Rahmen dessen die Einführung von Ganztagsschulen gefördert wird (vgl. BMBF 2003, 2005). Da jedoch auch Ganztagsschulen unterschiedlich konzipiert und gestaltet werden können (z.B. als offene oder gebundene Ganztagsschule mit freiwilligem oder verpflichtendem Nachmittagsangebot), stellt sich auch hier die Frage, welche Gestaltungsform bzw. welche Form der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule im Rahmen von Ganztagsschulen zu welchen Veränderungen führt.

Durch die vermehrte Diskussion um Ganztagsschulen in Deutschland werden auch die Ursprünge dieser Schulform in Deutschland zuneh-

18 In diesem Sinne formulierte auch von Hentig (1996) pointiert: „Bildung ist wichtiger als Schule!".

mend in historischer Perspektive erarbeitet (vgl. Ladenthin/Rekus 2005; Ludwig 2005; Ludwig 2004; Holtappels 1994). Zudem liegen bereits einige, jedoch eher bescheidene empirische Forschungen zur Ganztagsschule in Deutschland vor. Auch wenn diese noch kein umfassendes Gesamtfazit zu dieser Schulform zulassen, liefern sie dennoch erste Hinweise auf mögliche Besonderheiten von Ganztagsschulen und geben zudem Vorlagen für weitere Forschung. So zeigen die bisherigen Untersuchungen, dass bisher durch eine ganztägige Schulorganisation keine Steigerungen von Schulleistungen erreicht werden konnten (vgl. Steinert 2005; Radisch/Klieme 2003). Bezüglicher anderer Aspekte zeigten sich demgegenüber jedoch Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen. So weisen SchülerInnen von Ganztagsschulen ein niedrigeres Aggressionsniveau auf als SchülerInnen von Halbtagsschulen (vgl. Steinert 2005; S. 146), das Schulklima in Ganztagsschulen ist besser als das an Halbtagsschulen (vgl. Radisch/ Klieme 2003, S. 38), Lehrkräfte an Ganztagsschulen berichten „deutlich häufiger" von erfolgreichen Integrationsprozessen als ihre KollegInnen von Halbtagsschulen (ebd., S. 147; Radisch/Klieme 2003, S. 35), vorgegebene Leistungsziele können aus der Sicht von Lehrkräften häufiger an Halbtagsschulen erreicht werden (vgl. ebd.) und die Leistungsstreuung an Ganztagsschulen scheint „etwas bis deutlich niedriger als in den entsprechenden halbtägig geführten Schulen" (Radisch/Klieme 2003, S. 33).[19] Es bleibt abzuwarten, zu welchen Ergebnissen die vom BMBF in Auftrag gegebene Begleitforschung zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung" kommen wird.

Zusammengenommen verweisen die bereits vorhandenen Forschungen jedoch jetzt schon deutlich darauf, dass strukturelle und inhaltliche Veränderungen von Schule unterschiedliche Bereiche des Lernen, Lehrens und des sozialen Miteinanders beeinflussen. Um diese Prozesse umfassender zu verstehen, bedarf es einer Bildungsforschung, die über das Testen von Schulleistungen hinausgeht. Um eine solche Forschung weiter voranzutreiben, wurde in einem ersten Schritt das DJI von Seiten des BMBF mit der Aufgabe betraut, konzeptionel-

19 Bei den letztgenannten Daten beziehen sich Radisch/Klieme auf ein unveröffentlichtes Manuskript von Lehmann.

le Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht zu erarbeiten, durch den – im Gegensatz zum PISA – insbesondere Kontexte zu non-formalen und informellen Bildungsprozessen dokumentiert werden sollen (vgl. Rauschenbach u.a. 2004). Folgende Abbildung verdeutlicht, wie in diesem Kontext die Verhältnisse zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung gesehen werden können:

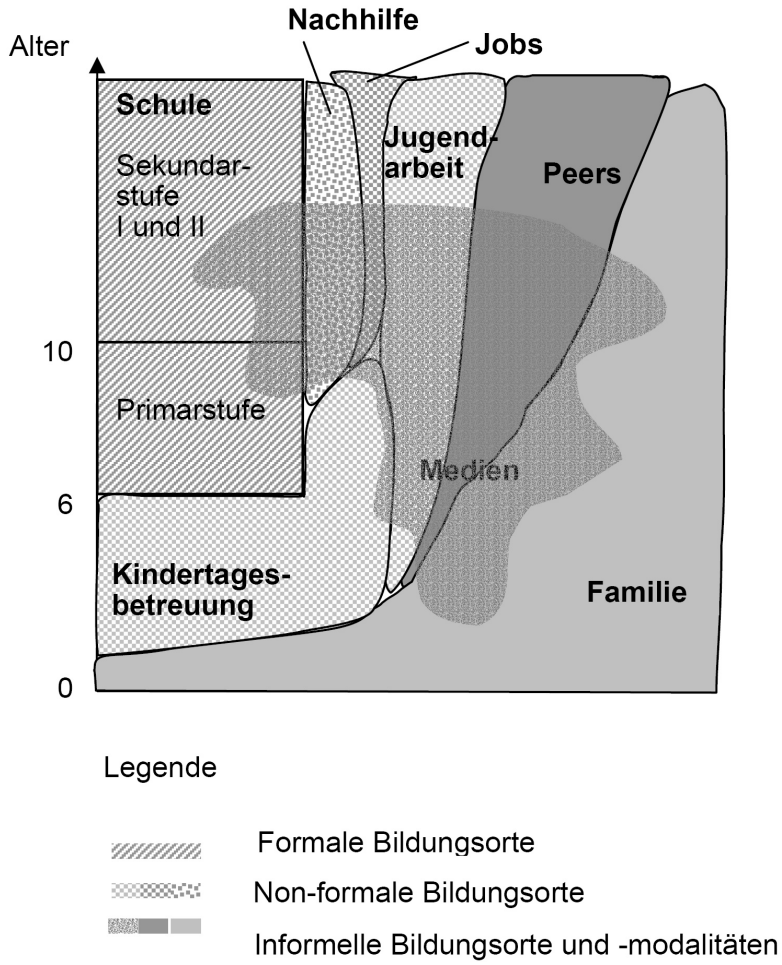

Abbildung 1: Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kindesalter (Quelle: Rauschenbach u.a. 2004, S. 31)

In den zahlreichen Publikationen aus den Reihen der Kinder- und Jugendhilfe werden vor diesem Hintergrund insbesondere die spezifischen Qualitäten und Notwendigkeiten von nichtformeller und informeller Bildung hervorgehoben. Dabei wird betont, dass Bildung in einem umfassenden Verständnis immer als Subjekt-Bildung zu verstehen ist, die die zweckfreie Entwicklung und Entfaltung von Individualität, Selbstreflexivität und Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt (vgl. u.a. Bock 2004; Sturzenhecker/Lindner 2004; Winkler 2004b; Sünker 2002a, 2002b, 2003; Scherr 1997, 2003a, 2004; Bundesjugendkuratorium 2001). Ein solches Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe richtet sich auch gegen ein Verständnis von Sozialer Arbeit mit Mädchen und Jungen als präventive Arbeit: „Statt sich auf die (aussichtslose) Vermeidung unerwünschter Zustände zu konzentrieren, liegen die Aufgaben einer zeitgemäßen Kinder- und Jugendarbeit vielmehr darin, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen Unsicherheitskompetenzen zu entwickeln, Ressourcen aufzuspüren, Bildungs-, Aneignungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zu erschliessen, ihren spezifischen Bildungsauftrag – endlich – ernst zu nehmen“ (Lindner/ Freund 2001, S. 91).

Ein solches Verständnis des Bildungsbegriffes schließt zum einen an humanistische Bildungsphilosophien an (vgl. Liebau 2002, S. 30), zum anderen auch an Reflektionen der kritischen Erziehungswissenschaft, in denen die Entfaltung von Subjektivität in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit reflektiert und somit der Zusammenhang zu Fragen sozialer Gerechtigkeit bzw. zur viel diskutierten ‚Chancengleichheit‘ herausgestellt wird (vgl. z.B. Sünker 2003). Auch Soziale Arbeit in Schulen wird in diesem Kontext in Bezug auf ihre gesellschaftliche Funktion hin neu reflektiert: „Die Diskussionen um Schulsozialarbeit verlaufen ungeachtet dessen nicht selten kontrovers und favorisieren einerseits einen flächendeckenden Ausbau (der als familien- und jugendhilfepolitisch erforderlich erachtet wird), andererseits soll Schulsozialarbeit zurückgedrängt werden, da sie bildungspolitisch kontraproduktiv sei“ (Hartnuß/Maykus 2004b, S. 27).

Diesen Diskussionen folgend, macht auch der 12. Kinder- und Jugendbericht von 2005 die zukünftige Ausgestaltung des Bildungswesens zum zentralen Thema. Grundlegend wird betont, dass „der Ausbau von Ganztagsangeboten insbesondere aus einer familien- und

genderpolitischen Perspektive einen wichtigen Fortschritt darstellt“ (Krüger/Liebe 2005, S. 531). Darüber hinaus wird eine „gleichermaßen notwendige Ausrichtung der Bildungsangebote und -institutionen an den Lebensrealitäten und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen“ gefordert, die einen „grundlegenden Perspektivenwechsel im Selbstverständnis und in der Funktionserwartung der bestehenden Institutionen, insbesondere der Schule, aber auch außerschulischer Akteure“ erfordert, der „weit über die Optimierung von Kooperationsformen hinaus reicht“ (ebd.). Trotz aller noch vorhandenen, empirisch zu klärenden Unklarheiten, wird der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule im 12. Kinder- und Jugendbericht eine Schlüsselrolle in der zukünftigen institutionalisierten Bildungslandschaft zugesprochen: „Die systematische institutionelle Kooperation von Jugendhilfe und Schule könnte zum künftigen Kernstück der Schaffung eines Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland werden“ (BMFSFJ 2005b, S. 483).

Begleitet werden diese Entwürfe zur Veränderung des Bildungswesens durch politische Absichtserklärungen, in denen Zusammenhänge von Bildung und sozialer Gerechtigkeit in den Vordergrund gestellt werden. So fordert z.B. der im Jahre 2005 von der Bundesregierung initiierte nationale Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“ zu weiteren Reflektionen zur Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule auf, denn als erster Punkt wird in diesem Aktionsplan die „Chancengerechtigkeit durch Bildung“ als angestrebtes Ziel explizit herausgestellt (vgl. BMFSFJ 2005a). Auch die im Jahr 2004 getroffene Vereinbarung zwischen Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004) stellt die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in den Mittelpunkt und fordert neben einer besseren Gestaltung des Überganges vom Kindergarten in die Schule die Weiterentwicklung von ganztägigen Bildungsangeboten und die Klärung der Rolle der Horte im Kontext der Entwicklung von neuen Ganztagsangeboten. In dieser Vereinbarung wird deutlich, dass Fragen nach dem Zusammenwirken von schulischen und sozialen Fachkräften, nach den Qualifikationsanforderungen für ein gelingendes Zusammenwirken, nach der Finanzie-

rung der Angebote sowie nach rechtlichen Grundlagen zwar allgemein formulierbar, jedoch im Detail noch der weiteren Klärung bedürfen. In Bezug auf die rechtlichen Grundlagen von Kooperationen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule stellte Teuber in einem Gutachten heraus, dass zwar in allen Bundesländern spezifische und teilweise umfangreiche Regelungen vorhanden sind, diese jedoch eher allgemein gehalten sind. Dies ermögliche zum einen eine „gewünschte Flexibilität", zum anderen entstünden dadurch Unverbindlichkeiten und Unklarheiten (vgl. Teuber 2004; S. 84ff).

In die bereits begonnen Transformationsprozesse des schulischen und außerschulischen Bildungswesens sind ca. 70.000 Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit involviert, die derzeit Soziale Arbeit in Schulen, Horten und weiteren Jugendeinrichtungen gestalten (vgl. BMFSFJ 2005b, 479 f.). Wie sich diese Anzahl an Berufstätigen durch eine intensivere Kooperation von Sozialer Arbeit und Schulen weiterentwickelt, ist noch nicht absehbar. Es ist zwar denkbar und an einigen Standorten bereits praktiziert worden, dass das Personal von z.B. Horten in neue Beschäftigungsstrukturen im Rahmen von Ganztagsschulen übernommen wird, andererseits ist jedoch noch nicht abschließend ersichtlich, wie viele Ganztagsschulen tatsächlich entstehen werden, wie viel Personal mit welcher Qualifikation dort zusätzlich zu den Lehrkräften beschäftigt werden wird und wie lange diese neuen Schulformen aufrecht erhalten werden.

Es zeigt sich somit, dass es im Rahmen des politisch und fachlich befürworteten Ausbaus von Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schulen noch zahlreiche zu beantwortende Fragen gibt, z.B. hinsichtlich des organisatorischen Rahmens von Kooperationen, hinsichtlich der Frage nach den Qualifikationsanforderungen und Arbeitsinhalten und hinsichtlich der Frage danach, was Soziale Arbeit in Schulen zur weiteren Realisierung von Bildungsmöglichkeiten und sozialer Gerechtigkeit zu leisten vermag. Ziel dieser Arbeit war es daher, bisherige, unterschiedliche Kooperationsformen von Sozialer Arbeit und Schule in einer vergleichenden Perspektive zu erforschen und die beruflichen Praktiken innerhalb verschiedener institutioneller Lösungen zu rekonstruieren. Durch eine solche Rekonstruktion beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit in Schulen wurde angestrebt, gegenwärtige Praktiken hinsichtlich verschiedener Aspekte zu beschreiben, um

bereits gemachte Erfahrungen bei der Diskussion und Konzeption zukünftiger Kooperationen berücksichtigen zu können. Eine Rekonstruktion gegenwärtigen beruflichen Handelns kann dabei zum einen als Grundlage zur weiteren Organisationsentwicklung dienen, indem z.B. förderliche Faktoren und Dysfunktionalitäten erkannt werden können. Zum anderen tragen solche Rekonstruktionen von Praktiken Sozialer Arbeit auch dazu bei, dass sich Soziale Arbeit ein Stück weiter selbst erkennen kann und ihre eigenen Praktiken in Bezug zu selbstgesteckten Zielen setzen kann.

3. Die Erforschung des kulturellen Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen“

In Bezug auf die in Kapitel 1 formulierten kulturtheoretischen Grundlagen wird Soziale Arbeit in Schulen im Folgenden als Bestandteil gegenwärtig praktizierter Kultur bzw. als kulturelles Handlungsfeld verstanden. Für die Erforschung dieses Handlungsfeldes ermöglicht dies den Bezug zu ethnografischen Forschungsperspektiven, die im Folgenden erläutert und konkretisiert werden.

Sowohl die von Geertz formulierte Definition von Kultur als selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe, in das der Mensch verstrickt ist, als auch die Definitionen von Bhabha und Inglehart von Kultur als Überlebensstrategie, ermöglichen ergebnisoffene Kulturforschung. Von einer solchen Offenheit ausgehend entwickelte Geertz erkenntnistheoretische und methodologische Grundlagen der Ethnologie als Wissenschaft von der so verstandenen Kultur. Die Erforschung von Kultur ist für ihn „keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht“ (vgl. ebd., S. 10). Um diese Bedeutungen zu erkunden, fordert er mit Bezug auf Ryle die Erarbeitung „dichter Beschreibungen“ (vgl. ebd.) von gesellschaftlichen Kontexten, die durch ethnografische Vorgehensweisen erarbeitet werden: „Ethnografie ist dichte Beschreibung“ (ebd., S. 15). Nach Geertz sollten theoretische Aussagen über kulturelle Zusammenhänge und Prozesse aus „dichten Beschreibungen“ von Bedeutungen entwickelt werden, die sich direkt auf die erforschten Zusammenhänge beziehen:

> Zunächst einmal muß die Theorie näher am Boden der Tatsachen bleiben, als dies sonst bei Wissenschaften der Fall ist, die sich eher der imaginativen Abstraktion überlassen können. [...] Darin liegt die erste Bedingung für die Kulturtheorie: sie ist nicht ihr eigener Herr. Da sie von den unmittelbaren Momenten der dichten Beschreibung nicht zu trennen ist, bleibt ihre Möglichkeit, sich nach Maßgabe einer inneren Logik zu formen, ziemlich beschränkt. Die Allgemeinheit, die sie möglicherweise erreicht, verdankt sich der Genauigkeit ihrer Einzelbeschreibungen, nicht dem Höhenflug ihrer Abstraktion (ebd., S. 35).

Ethnografische Beschreibungen sind damit Voraussetzungen von Theoriebildung zur Kultur: „Nicht nur die Interpretation, sondern auch die Theorie, von der diese Interpretation begrifflich abhängt, reicht also hinunter bis auf die Ebene der unmittelbarsten Beobachtung“ (ebd., S. 40).

Eine solche Vorgehensweise vergewissert sich der Gültigkeit eigener und bereits formulierter theoretischer Ansätze stets durch Forschung: „Jede ernsthafte Analyse von Kultur fängt ganz von vorn an und kommt so weit voran, wie es ihr intellektueller Impuls eben erlaubt“ (ebd., S. 36). Damit ist weder gefordert, dass Forschende den unmöglichen Schritt des Ausblendens ihnen bereits bekannter theoretischer Ansätze vornehmen, noch intendiert, bereits vorhandene Theorien zu negieren und kultur- und sozialwissenschaftliche Theoriebildung mit jeder Fragestellung neu zu beginnen. Vielmehr sollen die in den jeweiligen Forschungen entwickelten theoretischen Ansätze in den Diskurs bereits formulierter Theorien eingebracht werden, um theoretische Betrachtungen differenzierter diskutieren und präzisieren zu können. Geertz geht es demnach nicht vorrangig um Konsens in der Theoriebildung, sondern um die aus der Empirie gewonnene Möglichkeit der Diskussion und Ausdifferenzierung theoretischer Aussagen, die die Entwicklung differenzierter Debatten ermöglicht, oder, wie Geertz es ausdrückt: „die Präzision, mit der wir einander ärgern“ (ebd., S. 42), fördert.

Eine Grundlegung von Theoriebildung durch empirische Forschung wird insbesondere dem Wandel der Konstitution von Gesellschaft, also kulturellen Wandlungsprozessen gerecht, denn, wie Willke in seiner Einführung zur Systemtheorie argumentiert, bedarf es jeweils neuer theoretischer Aussagen, wenn sich Gesellschaften ändern:

> Es ist also durchaus denkbar, daß für die Analyse archaischer, oder auch noch hierarchisch und schichtungsmäßig differenzierter (z.B. mittelalterlicher) Gesellschaften ein phänomenologischer oder struktureller Theorieansatz ebenso brauchbar sein könnte, wie ein systemtheoretischer. Für die Analyse moderner Gesellschaften allerdings, so wird hier argumentiert, bietet ein systemtheoretischer Ansatz unschätzbare Vorteile, weil Modernität durch nichts andres präziser gekennzeichnet ist als durch die Brisanz und Riskiertheit kaum mehr beherrschbarer Komplexität (vgl. Willke 1989, S. 11).

Diesen Zusammenhang von gesellschaftlichem Wandel und Theorie ernst zu nehmen, würde auch für die mit einem hohen Selbstanspruch angelegte moderne Systemtheorie (im Sinne Luhmanns) bedeuten, fortlaufend aus empirischen Forschungen heraus Theorie zu generieren, diese im Kontext ihrer bereits vorhandenen Ansätze zu diskutieren und zu überprüfen, ob die jeweilig bereits formulierten Aussagen zutreffen, bzw. noch zeitgemäß sind.

Ethnografie ist in diesem Kontext eine Grundlage, von der aus abstrakte theoretische Aussagen formuliert bzw. überprüft werden können, um auf diesem Weg den empirischen Gehalt theoretischer Aussagen zu gewährleisten.

Die epistemologische Nähe der von Geertz formulierten theoretischen Grundlegungen einer Ethnologie zum von Glaser und Strauss entwickelten Forschungsansatz der Grounded Theory ist unübersehbar. So sehen auch Glaser und Strauss in ethnografischen Studien eine Grundlage der Theoriebildung: „Wir schlagen vor, mit möglichst vielen ethnografischen Studien und ganz unterschiedlichen Theorien zu arbeiten, um schließlich zu umfassenderen formalen Theorien zu gelangen“ (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 44). Ziel der Grounded Theory ist dabei ebenfalls – jedoch unabhängig vom Kulturbegriff – „die Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von in der Sozialforschung systematisch gewonnenen Daten“ (Glaser/Strauss, 1998, S. 12).

Ethnologie und Grounded Theory betonen demnach die Notwendigkeit einer möglichst großen Offenheit im Forschungsprozess, um eine Vielzahl an Forschungsergebnissen zu ermöglichen. Die mit einer solchen Offenheit einhergehende, verlockende, jedoch gleichsam auch nicht zu beantwortende Forschungsfrage lautet dann: „Was passiert da eigentlich?“. Eine solche Frage suggeriert ein größtmögliches Maß an konzeptionell gewährleisteter Offenheit und kann – je nach Forschungsinteresse – auf alle Schauplätze kulturellen Handelns gerichtet werden. Für Soziale Arbeit in der Schule kann eine solche Frage konkretisiert werden: „Was passiert in Schulen, in denen zusätzlich zum herkömmlichen schulischen Unterrichtsbetrieb Soziale Arbeit gemacht wird?“ Verlockend ist diese Frage, da sie scheinbar offen für eine Vielzahl von Antworten ist, nicht zu beantworten ist diese Frage in dem Sinne, da sie die Gegenfrage provoziert: „Was passiert da hinsichtlich welcher Aspekte und Fragestellungen“? Damit rückt der

epistemologische Zusammenhang zwischen Vorwissen der Forschenden auf der einen und der Möglichkeit des Erkennens auf der anderen Seite in den Mittelpunkt der Betrachtung.

In Bezug auf Erkenntnistheorien von Kant und Maturana[20] wird auch für die qualitative Sozialforschung betont, dass Forschung immer im Zusammenhang zum Vorwissen der Forschenden steht (vgl. Kelle/Kluge 1999b, S. 17; König/Bentler 1997, S. 89; von Saldern 1995, S. 348).[21]

Der Zusammenhang zwischen Vorwissen des Forschenden und Möglichkeit der Interpretation und Erkenntnis negiert die Vorstellung der Möglichkeit von rein induktiv hervorgebrachten Theorien: „Weder empirische Verallgemeinerungen noch theoretische Aussagen ‚emergieren' einfach aus dem Datenmaterial" (Kelle/Kluge 1999b, S. 25). Das Propagieren eines Generierens von Theorie einzig aus dem empirischen Material heraus nennen Kelle/Kluge daher auch das „induktivistische Selbstmißverständnis" (ebd., S. 16). Demzufolge kann es im Prozess des Generierens von Theorie keine reine Induktion geben. Kelle/Kluge beschreiben die Wechselwirkungen zwischen dem Vorwissen der Forschenden und dem empirischen Material: „Die Entwicklung neuer Konzepte anhand empirischen Datenmaterials ist also eine Art ‚Zangengriff', bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch vom empirischen Datenmaterial ausgeht" (ebd., S. 21).

Um diesen Zusammenhang explizit zu systematisieren, schlagen Kelle/Kluge mit Bezug auf die wissenssoziologischen Reflektionen von Blumer die Arbeit mit sensibilisierenden Konzepten vor, die zum einen eine Offenheit im Forschungsprozess für eine Vielzahl mögli-

20 Auf einige erkenntnistheoretische Ausführungen von Kant wird noch detaillierter in Kapitel 5 eingegangen; Maturana formulierte in diesen Zusammenhang: „Aufgrund der Art des kognitiven Prozesses und der Funktion der sprachlichen Interaktion können wir nichts über das aussagen, was unabhängig von uns ist, und womit wir nicht interagieren können" (Maturana 1982a, S. 30, dazu auch: Schmidt 1994b, S. 30).

21 Nicht nur Erkenntnis, sondern Forschung insgesamt steht immer in einem Kontext zum Vorwissen des Forschenden, da auch bereits die Formulierung einer Fragestellung sowie die Entwicklung eines Instrumentariums zur Datenerhebung vom Vorwissen des Forschenden geprägt wird.

cher Ergebnisse gewährleisten soll, zum anderen intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungs- bzw. Interpretationsprozesses gewährleisten: „Im Unterschied zu einer hypothetiko-deduktiven Forschungsstrategie beginnt eine qualitative Studie, bei der das Untersuchungsfeld mit Hilfe von sensibilisierenden Konzepten vorstrukturiert wird, nicht mit präzis operationalisierten Hypothesen, sondern mit unscharfen Begriffen, die im Laufe der Untersuchung sukzessive präzisiert werden“ (ebd. 27 f.). Als sensibilisierende Konzepte zur Strukturierung der Interpretation eignen sich nach Kelle/Kluge insbesondere heuristische Konzepte: „Heuristische Konzepte [...] können zu Beginn einer Untersuchung als theoretische Matrix oder als theoretisches Raster verwendet werden, welches dann anhand empirischer Beobachtung zunehmend ‚aufgefüllt‘ wird“ (ebd., S. 34). Sensibilisierende Konzepte werden demzufolge durch die Interpretation empirischer Daten für den jeweiligen Forschungsbereich präzisiert und ausformuliert: „Sensibilisierende Konzepte dürfen also nicht vor einer empirischen Untersuchung (etwa durch eine genaue Definition oder Operationalisierung) präzisiert werden, ihre Konkretisierung muß vielmehr in Auseinandersetzung mit der Realität einer sozialen Lebensform stattfinden“ (ebd., S. 27). Resümierend halten Kluge/Kelle vor diesen Hintergrund fest: „Neue wissenschaftliche Ideen entstehen also aus einer Kombination von altem Wissen und neuer Erfahrung“ (ebd., S. 24).

In Abgrenzung zur Logik der Induktion wird ein solches Verfahren der Verknüpfung von Vorwissen und empirisch erhobenen Daten auch als Abduktion bezeichnet (vgl. Reichertz 2003; Kelle/Kluge 1999b, S. 22 ff.). Die Abduktion als Prozess logischer Schlussfolgerung wurde erstmals von Peirce formuliert und analysiert (vgl. Levin-Ronzalis 2004, S. 5). Während gegenüber induktiven Verfahren im Rahmen von abduktiven Verfahren insbesondere das Vorwissen der interpretierenden Person hervorgehoben wird, findet eine Abgrenzung zu deduktiven Verfahren dadurch statt, dass das Vorwissen nicht als begründete Hypothese vorformuliert und strukturiert sein muss und dann anhand empirischen Materials geprüft wird. Abduktive Verfahren kommen in der Sozialforschung vielmehr dann zum Einsatz, wenn die „variables are not fully known in advance“ (Levin-Ronzalis 2004, S. 2). Nach Peirce sind im Prozess der Abduktion drei Teilbereiche zu unterscheiden,

> von denen die ersten beiden subbewusst und der dritte bewusst stattfindet: Erfassen, Verfestigen und Bewerten. Die ‚*Logik*' der beiden ersten Prozesse ist durchaus unterschiedlich und bis heute weitgehend unbekannt: wie und weshalb ein X mit einem Neuen Y verbunden wird, so dass es Sinn macht, vermag zurzeit noch niemand zu sagen (Reichertz 2003, S. 92).

Die Arbeit mit expliziten sensibilisierenden Konzepten hat in diesem Kontext zum Ziel, einer subjektiven Beliebigkeit bei der Interpretation von Interviews zu begegnen, indem durch das sensibilisierendes Konzept explizit hervorgehoben wird, unter welchem Fokus das erhobene Datenmaterial interpretiert wird.

Die in Kapitel 1 angeführten kulturtheoretischen Überlegungen stellen somit ein sensibilisierendes Konzept dar, anhand dessen empirische Daten ausgewertet werden können. Da sich das Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen" jedoch insbesondere durch eine Vielfalt an unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung, Personalisierung und der Berufsgestaltung kennzeichnet, war es zunächst notwendig, die verschiedenen erforschten Formen von Sozialer Arbeit in Schulen zu verdichten, um dies dann vor dem Hintergrund kulturtheoretischer Überlegungen analysieren und diskutieren zu können. Um eine solche Verdichtung des empirischen Materials vorzunehmen diente die Professionstheorie von Abbott als ein erstes sensibilisierendes Konzept, anhand dessen die Rekonstruktion verschiedener beruflicher Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen entlang bestimmter professionstheoretischer Kategorien vorgenommen wurde. Im Anschluss daran wurde das so verdichtete empirische Material zu beruflichen Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen in einem kulturtheoretischen Kontext diskutiert. Im Folgenden werden daher zunächst die professionstheoretischen Überlegungen von Abbott und die daraus resultierenden Auswertungskategorien für die erste Verdichtung des empirischen Materials erläutert.

3.1 Die Theorie vor der Theorie: Die Professionstheorie von Abbott als sensibilisierendes Konzept

Bei der Erforschung des Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen“ wurde intendiert, gegenwärtiges berufliches Handeln und dessen Konstitutionsbedingungen zu rekonstruieren und somit diskutierbar zu machen.

Die professionstheoretischen Analysen und theoretischen Generalisierungen von Abbott (vgl. Abbott 1988) eignen sich als sensibilisierendes Konzept zur Rekonstruktion beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit in Schulen, da sie zum einen offene Kategorien enthalten, die anhand des empirischen Materials ‚aufgefüllt' werden können. Zum anderen liegt eine Besonderheit der Arbeiten von Abbott darin, dass er berufliche Entwicklungen von nicht-professioneller Berufsausübung hin zu professioneller Berufsausübung analysiert und Entwicklungen eines Berufes somit als einen dynamischen Prozess in einem System von beruflichen Tätigkeiten versteht, die sich gegenseitig bedingen. Damit lassen sich seine theoretischen Ausführungen nicht nur auf ‚reine' Professionen beziehen, sondern gleichfalls auch auf nicht-professionelles berufliches Handeln. Dies ist für das Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ von besonderer Bedeutung, da durch bereits veröffentlichte Forschungen und Praxisberichte schon im Vorfeld der Forschungen davon ausgegangen werden konnte, dass in diesem Handlungsfeld nicht nur ausgebildete soziale Fachkräfte, sondern gleichfalls Personen ohne Ausbildung im Bereich Sozialer Arbeit tätig sind.[22]

22 Während erste Ansätze von Professionalisierung Sozialer Arbeit bereits in den 1920er Jahren in Fischers Analyse „Erziehung als Beruf“ gesehen werden (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 11), geht die aktuelle Diskussion um Professionalisierungsprozesse auf Publikation aus den 1970er Jahren zurück (vgl. u.a. Otto 1973). Professionstheorien und -modelle unterscheiden sich jedoch bis heute in ihren theoretischen Ausgangspunkten und normativen Implikationen. So wurde Soziale Arbeit (und Pädagogik) im Kontext professionstheoretischer Betrachtungen u.a. als Semi-Profession klassifiziert (Etzioni 1969), durch das Charakteristikum der „stellvertretenden Deutung/Bearbeitung“ gekennzeichnet (Oevermann 1996) und systemtheoretisch reformuliert (Merten 1997). Zusammen-

In seiner Analyse zur Entwicklung von Professionen stellte Abbott heraus, dass sich Professionen nicht nach einem prognostizierbaren Schema entwickeln. Vielmehr erfolgt die Entwicklung in einem gegenseitigen Bezug von Berufsgruppen zueinander, indem es maßgeblich darum geht, Zuständigkeiten für sich zu erringen bzw. zu behaupten. Professionen können in diesem Prozess wachsen, sich aufteilen, sich vereinigen, verschwinden oder völlig neu entstehen. Professionelles Handeln als besondere Form der Berufsausübung wird demnach erst im Kontext der Interdependenzen zu anderen Berufsgruppen und Professionen verstehbar: „The professions, that is, make up an interdependant system. In this system, each profession has its activities under various kinds of jurisdiction. Sometimes it has full control, sometimes control subordinate to another group. Jurisdictional boundaries are perpetually in dispute, both in local practice and in national claims“ (Abbott 1988, S. 2). Die Dynamik innerhalb dieses Systems beruflicher Entwicklungen beschreibt Abbott wie folgt: „Tasks are continually changing, jurisdictional weakness continually being challenged. The ensuing disturbances propagate through the system, sometimes a little way, sometimes a long way. If we can understand the beginnings and endings of these disturbances, the ways they propagate, and the conditions determining them, we will have an effective model of professional development“ (Abbott 1988, S. 91). Abbott hat damit die ‚jurisdiction‘ – also die jeweilige Zuständigkeit – als zentrales und konstituierendes Merkmal für Professionen und deren jeweilige Entwicklung herausgearbeitet.[23] Der Aspekt der „Zuständigkeit“ wurde damit als eine Auswertungskategorie in das sensibilisierende Konzept aufgenommen.

---

fassende Darstellungen, Diskussionen, Weiterführungen und Kritik an diesen Standpunkten und Argumentationen finden sich u.a. bei: Dewe/Otto 2002; Meyer 2002; Otto u.a. 2002; Walther 2002; Otto/Dewe 2001; Dewe 2000; Thole/Cloos 2000; ; Karsten u.a. 1999; Combe/Helsper 1996b; Karsten 1996; Dewe u.a. 1993.

23 Die zentrale Rolle der „jurisdiction“ in Abbotts Analysen führte jedoch in der deutschsprachigen Rezeption seiner Analyse auch dazu, dass seine Reflexion vielfach auf einen rein machttheoretischen Ansatz verkürzt werden (z.B. bei Combe/Helsper 1996a, S. 11).

Neben diesem grundlegendem, konstituierenden Merkmal der Zuständigkeit arbeitet Abbott in seiner Analyse der historischen Entwicklung von Professionen drei weitere zusammenhängende Handlungsdimensionen heraus, die berufliches Handeln als ein professionelles kennzeichnen: „to classify a problem, to reason about it, and to take action on it: in more formal terms, to diagnose, to infer, and to treat. Theoretically, these are the three acts of professional practice“ (Abbott 1988, S. 40). Diese Trias von Diagnose, Schlussfolgerung und Behandlung (dazu auch: Rabe-Kleberg 1996, S. 286 ff.) eignet sich in besonderer Weise als sensibilisierendes Konzept zur Rekonstruktion beruflicher Praktiken, da diese Kategorien nicht nur als Kennzeichen professionellen Handelns gesehen werden können, sondern sich gleichfalls durch weitere Abstraktionen auf jegliches berufliches Handeln, also auch auf nicht-professionelles, übertragen lassen. So wird in der deutschsprachigen Rezeption des Ansatzes von Abbott hervorgehoben, dass sich die Handlungsdimensionen von Diagnose und Behandlung auf die übergeordneten Ebenen Wissen (Diagnose) und Tun (Behandlung) beziehen (vgl. Meyer 2002, S. 108; Walther 2002, S. 53). Hinsichtlich des Aspektes der Schlussfolgerung bedarf es keiner weiteren Abstraktion, da Schlussfolgerungen auch bei nicht-professionellen Berufsausübungen getätigt werden. Allerdings lässt sich auch argumentierten, dass die Kategorie der Schlussfolgerung die abstrakte Ebene des „Könnens“ beschreibt, da im Rahmen von Schlussfolgerungen abstraktes Wissen auf einen bestimmten Fall bezogen wird und somit die Grundlage für konkretes Tun gelegt wird (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Ebenen von Wissen, Schlussfolgerungen und Tun kann dann wiederum jegliches berufliche Handeln – also auch nicht-professionelles – analysiert werden, da sich diese Ebenen auch bei nicht-professionell gestalteten beruflichen Tätigkeit wieder finden lassen.[24]

Mit den Kategorien „Zuständigkeit“, „Wissen“, „Schlussfolgerungen“ und „Tun“ sind die vier Kategorien des sensibilisierenden Konzeptes benannt. Weitere theoretische Ausführungen zu diesen

24 Mit anderen professionstheoretischen Bezügen haben auch Thole und Küster-Schapfl berufliches Handeln in der Sozialen Arbeit anhand der Kategorien Wissen, Können und Tun analysiert (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 217 ff.).

Aspekten finden sich in den Kapiteln, in denen die Forschungsergebnisse zu diesen Aspekten dargestellt und diskutiert werden.

Die erhobenen Interviews wurden jedoch nicht nur nach diesen vier Kategorien ausgewertet. Im Rahmen der forschungsleitenden Strategien der Ethnografie und der Grounded-Theory wurden gleichfalls Themendimensionierungen der InterviewpartnerInnen mit weiteren Codes versehen. Relevante Textstellen wurden dann mit einem analytischen Code (z.B. „Geschlecht“) oder anhand von In-vivo-codes markiert. In-vivo-codes berücksichtigen den Sprachgebrauch der InterviewpartnerInnen und übernehmen diesen als Code-Bezeichnung (vgl. dazu: Witzel 2000, S. 22; Kelle/Kluge 1999b, S. 54 ff.). Durch diese Verfahren entstanden bei der Auswertung der Interviews zusätzlich zu den im sensibilisierenden Konzept enthaltenen Kategorien 112 weitere Codes. Bei der Zusammenfassung der Forschungsergebnisse wurden diese zusätzlichen Codes je nach Relevanz zu den Kategorien des sensibilisierenden Konzeptes zugeordnet, um Zusammenhänge zwischen den Codes und den Kategorien des sensibilisierenden Konzeptes herauszuarbeiten. Ein solches Vorgehen bietet sich an, da insbesondere bei der Auswertung von Interviews nicht alle Auswertungskategorien im Voraus bekannt sein können. Vielmehr werden diese und deren Relevanz erst im sukzessiven Prozess der Auswertung deutlich (vgl. Schmidt 1997, S. 547).

Auf diese Weise wurden die im sensibilisierenden Konzept enthaltenen Kategorien Zuständigkeiten, Wissen, Schlussfolgerungen und Tun mit dem empirischen Material „aufgefüllt“. Eine Übersicht verdeutlicht die Funktion des sensibilisierenden Konzeptes im Forschungsprozess:

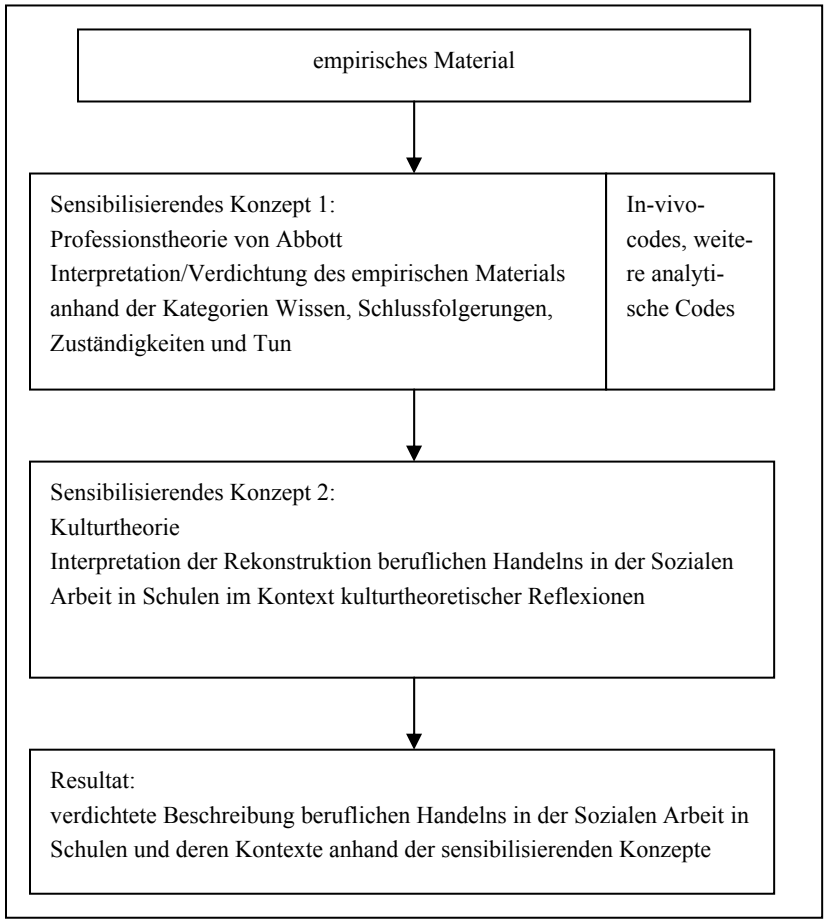

Abbildung 2: Die Rekonstruktion beruflicher Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen anhand von Abbotts Professionstheorie als sensibilisierendes Konzept

3.2 Zentrale Fragestellung

Ausgehend von Abbotts professionstheoretischen Grundannahmen als sensibilisierendes Konzept zur Rekonstruktion von Berufstätigkeit im kulturellen Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ lässt sich die Fragestellung für den Forschungsprozess weiter präzisieren. Vor dem Hintergrund der im sensibilisierenden Konzept enthaltenen Kategorien Wissen, Schlussfolgerungen und Tun und den damit verbundenen Zuständigkeiten kann jetzt gefragt werden, wie sich diese Aspekte für das Handlungsfeld Soziale Arbeit in Schulen rekonstruieren lassen und welche Zusammenhänge bestehen. Darauf aufbauend lässt sich die Frage stellen, welche Überlebensstrategien mit den so rekonstruierten Praktiken verbunden sind und welchen Einfluss diese auf die jeweilige Ausgestaltung haben.

Auf diesem Weg wird durch ein komparatives Verfahren eine Beschreibung beruflicher Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen erarbeitet, die dann wiederum im Kontext weiterer Theorien und Diskurse (z.B. Kulturtheorien, Bildungstheorien und Theorien zur sozialen Gerechtigkeit) reflektiert und diskutiert werden kann.

Eine so erarbeitete Rekonstruktion beruflicher Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit in Schulen ist gleich aus mehreren Gründen für aktuelle Fachdiskussionen von Bedeutung. Zum einen wird im Kontext der Diskussionen um Kooperationen zwischen Sozialer Arbeit und Schule bis in die jüngste Vergangenheit hinein immer wieder hervorgehoben, dass die Kinder- und Jugendhilfe ihr Verhältnis zur Schule „nur unzureichend“ (BMFSFJ 2005b, S. 462) reflektiert. Um solche Reflexionen jedoch leisten zu können, ist zunächst empirisches Wissen darüber notwendig, wie sozialarbeiterische Praktiken in Schulen gestaltet werden und in welchen Kontexten dies auf welche Weise geschieht.

Insbesondere für das Vorhaben, Bildungsprozesse für Mädchen und Jungen durch Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule abgestimmter und erfolgreicher zu gestalten, scheint es für die Soziale Arbeit dringend geboten, sich auf der Grundlage eines Wissens um die eigene Praxis selbst in diesen Prozessen verorten zu können, um sich damit in politischen Auseinandersetzung zu Reformen und Konzepten im Bildungswesen weiter positionieren zu können.

Zudem ermöglicht eine Analyse der Kategorien „Wissen“ und „Tun“ weiteres neues Wissen zu spezifischen Fragen, die aus der Geschichte Sozialer Arbeit als traditionelles Frauenberufsfeld (vgl. Karsten 1995, S. 115ff) resultieren: „Frauenberufe [...] müssen auf ihr spezifisches Verhältnis von Wissen und Arbeiten und die Art, wie dabei dieses Verhältnis kontrolliert wird, untersucht werden, um ihren schlechten Stand, unter Umständen aber auch ihre als besser zu prognostizierenden Aussichten [...] verstehen zu können“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 290 ff.).

Ist eine quantitative Ausweitung Sozialer Arbeit in Schulen, zumindest in der Form von Sozialer Arbeit an Ganztagsschulen, zu erwarten, so stellt sich auch im Kontext aktueller Neustrukturierung von Berufsausbildungen die Frage, über welche Qualifikation das dort berufstätige Personal verfügen sollte. Auch zur Klärung dieser Frage ist eine Rekonstruktion beruflicher Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen notwendig, um vor diesem Hintergrund Anforderungen am Arbeitsplatz sowie notwendige Qualifikationsprofile skizzieren zu können.

3.3 Datenerhebung: Das ExpertInneninterview

Jenseits der ‚klassischen‘ Ethnografie, die als einzige und ausschließliche Methode die teilnehmende Beobachtung fremder Völker kennt und akzeptiert, mehren sich innerhalb der Ethnografie Stimmen, die dafür plädieren, zur Erforschung kultureller Aspekte keinen prinzipiellen Ausschluss von möglichen Forschungsmethoden vorzunehmen: „Ethnographen verwenden bei ihrer Forschungsarbeit prinzipiell das gesamte Methoden-Arsenal empirischer Sozialforschung“ (Hitzler 2000, S. 21). Zur Erforschung kultureller Aspekte haben sich jedoch insbesondere solche Vorgehensweisen als Erfolg versprechend erwiesen, die von ihrer Anlage her einem ergebnisoffenen Anspruch gerecht werden: „Allerdings hat sich gezeigt, daß sich so genannte nicht-

standardisierte Verfahren für ethnografische Erkenntnisinteressen in der Regel besonders gut eignen“ (ebd.).[25]

Hitzler erläutert, dass ExpertInneninterviews eine geeignete ethnografische Methode zur Erkundung eines Feldes sind (vgl. Hitzler 2000, S. 23). Dies hängt mit spezifischen Formen des Wissens zusammen, die anhand von ExpertInneninterviews erforscht werden können. In ihrer wissenssoziologischen Auseinandersetzung mit ExpertInnenwissen unterscheiden Meuser/Nagel zwischen Kontext- und Betriebswissen (Meuser/Nagel 1991b, S. 443). Das Wissen von Personen über ihr eigenes Handlungsfeld bezeichnen Meuser/Nagel als Betriebswissen (ebd., S. 445). Interpretationen des empirischen Materials liefern darüber hinaus ein bestimmtes Kontextwissen, welches „Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe“ (ebd.) liefert. Damit wird es anhand von ExpertInneninterviews möglich, die im sensibilisierenden Konzept enthaltene Kategorie „Wissen“ und deren Kontexte zu erforschen. An den Ausführungen von Meuser/Nagel zu den Forschungsperspektiven, auf die ExpertInneninterviews gerichtet sind, wird deutlich, dass durch diese Form der Datenerhebung auch die weiteren Kategorien des sensibilisierenden Konzeptes (Schlussfolgerungen, Tun, Zuständigkeiten) erforscht werden können, denn nach Meuser/Nagel richtet sich das Erkenntnisinteresse von ExpertInneninterviews:

1. auf die Entscheidungsmaximen der Programmgestalter,
2. auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine in z.B. Schule, Berufsbildungssystem, Arbeitsförderung, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung herauskristallisieren,
3. auf das Wissen, das in innovativen Projekten gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist,
4. auf das Wissen über die Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen (Meuser/Nagel 1997a, S. 481).

25 Zusätzlich zu dieser Öffnung von Kulturforschung gegenüber weiteren ‚quantitativen‘ und ‚qualitativen‘ Methoden, ist die systematische Aufarbeitung von Dokumenten (z.B. Schriftstücke, Filme, Tonaufnahmen etc.) ein Forschungsverfahren historisch orientierter Kulturforschung. Zudem ist auch der Vergleich von Kulturtheorien als Bestandteil von Kulturforschung zu verstehen, da auch aus solchen Arbeiten heraus neues Wissen entstehen kann.

Der Status „Experte“ bzw. „Expertin“ wird demzufolge durch das jeweilige Forschungsinteresse formuliert und ist nicht an einen gesellschaftlichen Konsens gebunden: „Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 1997a, S. 484). Eine solche Definition des ExpertInnenwissens hat eine grundlegende Bedeutung für die systematische Auswahl der InterviewpartnerInnen (theoretical Sampling), da anhand dieses Reflexionsmusters im Vorfeld der Datenerhebung Vorüberlegungen zur begründeten Auswahl der InterviewpartnerInnen geleistet werden können.

Im Rahmen der Diskussionen um geeignete Methoden zur Erstellung von Ethnografien, scheint es geboten, an dieser Stelle auch noch eine genauere Einordnung des hier entwickelten Forschungsansatzes vorzunehmen. Die Durchführung von ExpertInneninterviews im kulturellen Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ ermöglicht zwar das Sammeln von Daten in Bezug auf das sensibilisierende Konzept, jedoch wird an dieser Stelle nicht der Anspruch erhoben, dass auf der so erhobenen Datenbasis eine vollständige Ethnografie dieses Handlungsfeldes erarbeitet werden kann. Die Erarbeitung einer Ethnografie, die sich insbesondere durch ihre kleinteilige und detaillierte Beschreibung von einzelnen Bedeutungen und Vorgängen kennzeichnet, bedürfte darüber hinausgehend sicherlich noch der Anwendung weiterer Forschungsmethoden, wie z.B. der teilnehmenden Beobachtung im Handlungsfeld. Daher wird an dieser Stelle nicht der Anspruch erhoben, auf der Grundlage von ExpertInneninterviews eine vollständige Ethnografie erarbeiten zu können bzw. erarbeitet zu haben. Vielmehr dienten Überlegungen aus der Ethnologie, Ethnografie und Kulturtheorie der Erarbeitung der Forschungs- und Auswertungsperspektive. Insofern ist die vorgenommene Rekonstrukution beruflicher Praktiken an Überlegungen aus der Ethnografie und der Kulturtheorie orientiert, bezieht sich jedoch auch auf aktuelle professionstheoretische Fragestellungen Sozialer Arbeit. Daher stand auch nicht die Erarbeitung einer dichten Beschreibungen z.B. durch teilnehmende Beobachtung an einer einzigen Schule im Mittelpunkt des Interesses, sondern gerade die komparative Perspektive auf berufliche Praktiken in der Sozia-

len Arbeit in Schulen war von Interesse, um anhand eines solchen systematischen Vergleiches feldspezifische Besonderheiten herauszuarbeiten und diskutierbar zu machen.

Werden somit ExpertInneninterviews als eine geeignete Vorgehensweise zur Erhebung von Daten in Bezug auf das sensibilisierende Konzeptes formuliert, so stellt sich die Frage, welche Personen als Experte bzw. Expertin für ein Interview in Frage kommen. Das von Glaser/Strauss im Rahmen der Grounded Theory entwickelte Vorgehen des theoretical Samplings bietet eine Möglichkeit, die Auswahl der InterviewpartnerInnen vorzunehmen, zu reflektieren und zu begründen.

3.4 Theoretical Sampling

Ein theoretical Sampling ist die vor dem Hintergrund des Vorwissens über das Untersuchungsfeld und im Rahmen des Erkenntnisinteresses begründete Auswahl von InterviewpartnerInnen bzw. von zu analysierenden Fällen (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 53; Schmidt 1997, S. 552). Anhand eines theoretical Samplings wird der Prozess der Datenerhebung strukturiert und reflektiert. Forschungspragmatisch ist ein solches Vorgehen geboten, da im Rahmen von Interviewmethoden nur eine begrenzte Anzahl an Fällen in die Untersuchung mit einbezogen werden kann. Epistemologisch ist ein solches Verfahren notwendig, damit solche Fälle in den Forschungsprozess einbezogen werden können, die für die Klärung des Erkenntnisinteresses gewinnbringend sind. Wie Strübing ausführt, ist die Datenerhebung im Rahmen der forschungsleitenden Strategie „Grounded Theory“ damit kein willkürliches oder zufälliges Geschehen im Sinne eines „just do it“, sondern ein strukturiertes Vorgehen entlang epistemologischer Reflexionen (vgl. Strübing 2002).

Um ein theoretical Sampling angemessen durchführen zu können, ist ein Vorwissen über das Untersuchungsfeld hinsichtlich der dort handelnden AkteurInnen, der formalen Strukturen und der möglichen Arbeitsweisen und Zielsetzungen von Nöten. Das Untersuchungsfeld

wird in diesem Sinne in einem möglichst großen Umfang erfasst und vorstrukturiert, bevor auf dieser Grundlage einzelne Personen als InterviewpartnerInnen ausgewählt und angefragt werden. Ein solches Vorgehen basiert auf der insbesondere für Interviewmethoden gewonnen Erkenntnis, dass eine Auswahl einzelner Fälle nach dem Zufallsprinzip keinen Sinn macht (vgl. Merkens 2000, S. 296).

Meuser/Nagel konkretisieren, welche Personen für eine Befragung im Rahmen von ExpertInneninterviews in Frage kommen: „Von Interesse sind ExpertInnen als FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbeständen sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews“ (Meuser/Nagel 1997a, S. 444). Damit sind Berufstätige in einem bestimmten Handlungsfeld als „ExpertInnen“ für dieses Handlungsfeld formuliert, da sie über das Wissen um Zuständigkeiten und Aufgaben verfügen und gleichzeitig auch die damit verbundenen Tätigkeiten ausüben.[26]

Zur Erforschung des Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen“ wurden zum einen solche Personen als ExpertInnen für diesen Tätigkeitsbereich ausgewählt, die in der Sozialen Arbeit in Schulen tätig sind. Des Weiteren wurden Personen aus der Schulleitung und Lehrkräfte in die Erforschung des Handlungsfeldes einbezogen, da vor den Forschungen begründeter Weise davon ausgegangen wurde, dass diese Personengruppen die Ausübung der konkreten Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit in Schulen maßgeblich mit beeinflussen. Insgesamt wurden 12 Personen aus der Sozialen Arbeit und 9 Lehrkräfte (davon 7 in Schulleitungsfunktion) interviewt.[27] Professionstheoretisch wurde

26 Damit unterscheidet sich der wissenssoziologisch geprägte ExpertInnen-Begriff von einem alltagssprachlichen oder einem einzig auf wissenschaftliche Expertise bezogenen ExpertInnenbegriff. ExpertInnen im wissenssoziologischen Sinne sind damit die Personen, die über spezifisches Wissen um Zusammenhänge, Tätigkeiten etc. verfügen, für das sich Forschende im Rahmen einer Fragestellung interessieren.

27 Es wurden mehr Personen aus der Sozialen Arbeit als aus der Schulpädagogik interviewt, da das Berufsfeld der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Qualifikation des Personals sowie der jeweiligen Institutionalisierungsformen wesentlich heterogener ist als das der Schulpädagogik.

damit dem von Abbott formulierten Zusammenhang Rechnung getragen, dass ein bestimmtes berufliches – insbesondere professionelles – Handeln, stets in einem besonderen Kontext zu anderen Berufen und Professionen steht. Nach Abbott werden Zuständigkeiten von Professionen und Berufen fortlaufend vor dem Hintergrund der Aspekte Wissen, Schlussfolgerungen und Tun ausgehandelt und umkämpft: „Each profession is bound to a set of tasks by ties of jurisdiction, the strengths and weakness of these ties being established in the process of actual professional work. Since none of these links is absolute or permanent, the professions make up an interacting system, an ecology“ (Abbott 1988, S. 33).

Die Durchführung der Interviews wurde sukzessive über den Zeitraum von November 2002 bis November 2003 durchgeführt. Mit der Auswertung der Interviews wurde jeweils direkt nach der Durchführung eines Interviews begonnen, damit auf der Grundlage der gewonnenen Daten und den daraus resultierenden Befunden das theoretical Sampling weiter ausdifferenziert werden konnte: „Beim theoretischen Sampling wird auf der Basis der bisherigen Analyse entschieden, welche Gruppen oder Subgruppen von Populationen, Ereignissen oder Aktivitäten als Nächstes in die Untersuchung aufgenommen werden müssen“ (Merkens 2000, S. 296).

Insbesondere bei der Suche nach InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit hat sich dieses Vorgehen bewährt, da damit eine Möglichkeit gegeben war, dieses in Bezug auf Institutionalisierungsformen und Qualifikationen des Personals sehr heterogene Handlungsfeld zu systematisieren. Bezogen auf die Interviews mit Lehrkräften stellte sich durch eine vergleichende Auswertung von zwei Interviews mit Personen aus der Schulleitung und zwei Interviews mit Lehrkräften ohne Schulleitungsfunktion heraus, dass das Interviewmaterial von den Personen aus der Schulleitung reichhaltiger hinsichtlich des Erkenntnisinteresses war. Personen aus der Schulleitung konnten zusätzlich zu den Sichtweisen der interviewten Lehrkräfte Auskünfte über organisatorische Fragen, wie z.B. zur Auswahl einer Person bei der ersten Stellenbesetzung der Sozialen Arbeit, zur strukturellen und inhaltlichen Eingebundenheit der Sozialen Arbeit in die Schule und zu Erwartungen der Schule an die Soziale Arbeit liefern. Damit bestätigte sich schon im Rahmen des Forschungsprozesses das von Bo-

lay/Flad/Gutbrod im Rahmen einer Evaluationsforschung herausgearbeitete Ergebnis, dass Personen mit Schulleitungsfunktion eine zentrale Rolle im Kontext der beruflichen Entwicklung für die Soziale Arbeit in Schulen einnehmen (vgl. Bolay u.a. 2003, S. 45). Daraufhin wurde auf weitere Interviews mit Lehrkräften ohne Schulleitungsfunktion verzichtet und es wurden 5 weitere Interviews mit Personen aus der Schulleitung durchgeführt.

Die Erforschung des Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen" erfolgte somit durch eine komparative Analyse, wie sie von Glaser und Strauss im Rahmen der Grounded Theory entwickelt wurde (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 29). Es wurden im Untersuchungsfeld verschiedene Handlungsformen hinsichtlich der im sensibilisierenden Konzept sowie der im empirischen Material enthaltenen Kategorien miteinander verglichen. Böhm betont, dass insbesondere in der Anfangsphase des Forschungsprozesses möglichst verschiedene Fälle zur Datengewinnung herangezogen werden sollten, damit das gesamte Spektrum des Forschungsfeldes einbezogen und deutlich wird (vgl. Böhm 2000, S. 476). Dieses Vorgehen beruht auf der von Glaser und Strauss entwickelten Methode der Maximierung und Minimierung von Unterschieden (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 62 ff.; Kelle/Kluge 1999b, S. 44). Das Vorgehen der Maximierung von Unterschieden hat zum Ziel, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, unterschiedliche Daten in Bezug auf eine Auswertungskategorie zu sammeln (vgl. Glaser/ Strauss 1998, S. 63). Das Minimieren von Unterschieden zielt hingegen darauf, die theoretische Relevanz von Aussagen zu erhöhen (vgl. Kelle/Kluge 1999b, S. 45), da die formulierten theoretischen Aussagen aus einem Fall mit einem möglichst ähnlichen Fall verglichen werden können.

Das theoretical Sampling von Personen aus der Sozialen Arbeit wurde unabhängig vom Sampling der befragten Lehrkräfte durchgeführt. Dennoch wurden in einigen Schulen je eine Person aus der Sozialen Arbeit sowie eine Lehrkraft interviewt. Da jedoch nicht besondere Vorkommnisse an einer bestimmten Schule in Zentrum des Interesses, sondern in Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule vorhandene Wissensinhalte, Schlussfolgerungen, Zuständigkeiten und daraus resultierende Praktiken von Interesse waren, wird im Folgenden nicht weiter darauf eingegangen bzw. kenntlich gemacht, welche Interview-

partnerInnen an der gleiche Schule tätig sind. Vielmehr stand das Interesse im Vordergrund, Existenzaussagen in der Form von „Es gibt in den Praktiken...“ machen zu können und zu diskutieren, anstatt spezifische Vorkommnisse an einer bestimmten Schule darzustellen und diese zu diskutieren.

Im Rahmen des theoretical Samplings wurden Kategorien formuliert, anhand derer Unterschiede minimiert und maximiert wurden. Für die Auswahl der InterviewpartnerInnen aus Schule und Sozialer Arbeit wurden folgende Kriterien entwickelt:[28]

- Berufliche Ausbildung und Berufsbiografie (insbesondere bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit zeigten sich zahlreiche Unterschiede hinsichtlich der beruflichen Qualifikation und der Berufsbiografie)
- Grad der Institutionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schule (bisherige Laufzeit des Projektes, Personalschlüssel, Status des Projektes (Modellphase oder bereits auf Dauer etabliert), Trägerschaft)
- Struktur-geografischer Standort der Schule (Stadt, Kleinstadt oder ländlicher Raum)
- Polit-geografischer Standort der Schule (verschiedene Bundesländer, Ost- und Westdeutschland)
- Geschlecht (männliche und weibliche InterviewparterInnen)
- Alter der InterviewpartnerInnen
- Schulart

Auf der Grundlage des Vorwissens über das Handlungsfeld konnte davon ausgegangen werden, dass in Bezug auf diese Kategorien Unterschiede bestehen. Ziel der Forschung war es demnach auch, zu

28 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Kategorien des Samplings nicht die Auswertungskategorien für die Interviews sind. Die Auswertungskategorien für die Interviews werden zum einen durch das „sensibilisierende Konzept“ vorgegeben, zum anderen entstehen sie durch Themendimensionierungen der InterviewpartnerInnen. Die Kategorien des Samplings sind demgegenüber Auswahlkategorien, anhand derer versucht wird, mögliche Unterschiede im Untersuchungsfeld möglichst weit reichend zu erfassen, um damit zu gewährleisten, dass vorhandene Heterogenität auch in die Forschung einbezogen wird.

analysieren, zu welchen Praktiken diese Unterschiede führen bzw. welche Bedeutung die Unterschiede für die beruflichen Praktiken haben.

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich diese Kategorien bei den interviewten Personen repräsentieren.

Berufliche Ausbildung und Berufsbiografie: In den aktuellen Diskussionen um den Zusammenhang zwischen Wissen und Berufspraxis wird davon ausgegangen, dass individuelles Wissens handlungsleitend ist. Insofern wurde das Sampling so angelegt, dass ein möglichst umfassendes Spektrum an unterschiedlichem Wissen in die Untersuchung mit aufgenommen wird. Diese Unterschiede wurden vorrangig am Niveau der beruflichen Bildung festgemacht. So wurden Personen ohne jegliche berufliche Bildung bis hin zu Personen mit universitärem Abschluss mit in die Untersuchung aufgenommen, um entsprechende Unterschiede herausarbeiten zu können.

Bei der Suche nach InterviewpartnerInnen aus dem Handlungsfeld Sozialer Arbeit in Schulen haben sich diesbezüglich Zusammenhänge gezeigt, wie sie auch aus anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit bekannt sind: Die Formen der Institutionalisierung unterscheiden sich, die Bezeichnungen für die jeweilige Tätigkeit sind unterschiedlich, die Qualifikation des Personals variiert sowie auch die Anzahl der Personen, die in einer Schule für Soziale Arbeit zuständig sind.

Die folgende Übersicht zeigt, welche Berufsabschlüsse die interviewten Personen aus der Sozialen Arbeit zum Zeitpunkt des Interviews hatten, über welche Berufserfahrung sie verfügten und wie lange sie zum Zeitpunkt des Interviews bereits in der Sozialen Arbeit in Schulen tätig waren.

- A01: Diplom-Sozialpädagogik (Universität), einige Monate Berufserfahrung im sozialen Bereich außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, seit drei Monaten in der Sozialen Arbeit in der Schule
- A02: Diplom-Sozialpädagogik (FH), Berufserfahrung in einem Projekt für Mädchen mit Migrationshintergrund, seit 2 Jahren in der Schulsozialarbeit
- A03: ErzieherInnenausbildung, Diplom-Sozialarbeit (FH), 17 ½ Jahre Berufserfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe, davon 10 ½ Jahre in schulbezogenen Arbeitsfeldern
- A04: Diplom-Sozialpädagogik (FH), 15 Jahre Berufserfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe, davon 4 in der Soziale Arbeit in der Schule
- A05: keine Ausbildung im Bereich personenbezogener sozialer Dienstleistungen, seit 11 Jahren in der Sozialen Arbeit in der Schule
- A06: ErzieherInnenausbildung, Ausbildung in Atem- und Bewegungstherapie und Psychomotorik, 24 Jahre Berufserfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe, davon 9 Jahre in der Sozialen Arbeit in der Schule
- A07: Lehramtsstudium, Diplom-Sozialpädagogik (FH), über 15 Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft, 5 Jahre Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit
- A08: Ausbildung in Krippenpädagogik, ErzieherInnen-Anpassungsausbildung, Diplom-Sozialpädagogik (FH), 15 Jahre Berufserfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit, davon 9 Jahre in der Sozialen Arbeit in der Schule
- A09: ErzieherInnenausbildung, Diplom Heil- und Sonderpädagogik (FH), Diplom-Pädagogik, Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik, mehrjährige Teilzeit-Berufserfahrung in verschiedenen Feldern der Sozialen Arbeit, seit 2 ½ Jahren in der Sozialen Arbeit in der Schule
- A10: Diplom-Sozialpädagogik (FH), Ausbildung Industriekauffrau/-mann, Berufserfahrung im Sekretariat einer sozialen Institution, ca. 15 Jahre Berufserfahrung in verschiedenen Institutionen im Bereich personbezogener sozialer Dienstleistungen, davon mehrere Jahre in der Kinder- und Jugendarbeit, zwei Jahre Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit)
- A11: keine Ausbildung im Bereich personenbezogener sozialer Dienstleistungen, seit 3 Monaten in der Sozialen Arbeit in der Schule
- A12: Diplom-Sozialarbeit (FH): Anerkennungsjahr in der Soziale Arbeit in der Schule, seit 3 Jahren in der Soziale Arbeit in der Schule

Abbildung 3: Qualifikationsniveau und Berufserfahrung der InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit

Zusätzlich zur Berufsbiografie wurde im Rahmen des theoretical Samplings berücksichtigt, dass auch Erfahrungen aus dem Privatleben für die Berufsausübung relevant sein können. Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen um das Thema „Migration“ und dessen Bedeutung für die Soziale Arbeit (vgl. u.a. Boos-Nünning 2002; Hamburger u.a. 2002) wurde im Sampling berücksichtigt, das 2 der 12 interviewten Personen aus der Soziale Arbeit in Schulen einen eigenen Migrationshintergrund haben, um mögliche Unterschiede in der Konstruktion und im Verständnis von Wirklichkeit und damit verbundener Berufsausübung exemplarisch erforschen zu können.

Bei den interviewten Lehrkräften verfügten bis auf B08 (Diplom in Erziehungswissenschaften) alle InterviewpartnerInnen über ein Lehramtsstudium. Alle sind bereits über 10 Jahre in der Schule tätig.

Grad der Institutionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schule: Das Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ zeichnet sich durch eine Vielfalt an verschiedenen Formen der Institutionalisierung aus. Damit resultieren unterschiedliche Formen der Personalisierung und entsprechend unterschiedliche Arbeitsweisen. Es wurden unterschiedliche Formen der Institutionalisierung in die Untersuchung aufgenommen, um Unterschiede entsprechende Unterschiede herauszuarbeiten und entsprechend vertiefend diskutierbar zu machen.
Die folgende Übersicht zeigt, aus welchen Institutionalisierungsformen die InterviewpartnerInnen ausgewählt wurden sowie die jeweiligen Personalschlüssel bezogen auf die Anzahl der SchülerInnen.

Bezeichnung der institutionalisierten Form	*Personalschlüssel (Stellen der Sozialen Arbeit in Relation zur Anzahl von Schülerinnen und Schüler)*	*Interview-partnerIn aus*
Schulsozialarbeit	- 1 ½ Stellen (2 Personen) bei 1200 SchülerInnen - ½ Stelle Soziale Arbeit (1 Person) und ½ Stelle für Lehrkräfte (3 Personen) bei 400 SchülerInnen - 1 volle Stelle Soziale Arbeit auf 300 SchülerInnen - 1,5 Stellen Soziale Arbeit auf 450 SchülerInnen - 28 Stunden (1 Person) Soziale Arbeit auf 250 SchülerInnen - 1 Stelle / 30 Std./Woche Soziale Arbeit für 2 Schulen - eine ¾-Stelle (30 Stunden, 1 Person) bei 380 SchülerInnen	Sozialer Arbeit (6x), Schulleitung (3x), Lehrpersonal (1x)
offene Ganztagsschule	- 11 Stellen (teilweise Teilzeitbeschäftigung) bei 450 SchülerInnen (das Angebot der Sozialen Arbeit ist für max. 150 SchülerInnen konzipiert) - 1 volle Stelle (1 Person) für 700 SchülerInnen	Soziale Arbeit (2x), Schulleitung (1x)
Schulstation	- Zwei ¾ Stellen bei 482 SchülerInnen - 2 volle Stellen für 312 SchülerInnen - 2 volle Stellen für eine Schule	Sozialer Arbeit (2x), Schulleitung (1x) Lehrpersonal (1x)
gebundene Ganztagsschule	mehrere Stellen mit unterschiedlichem Pensum für Soziale Arbeit sowie Zeitanteile der Lehrkräfte für Arbeit außerhalb des Unterrichts für 216 SchülerInnen	Soziale Arbeit (1x)
Beratungsdienst / Schulsozialarbeit an einer Gesamtschule	- 3 volle Stellen (3 Personen) für 10 Klassen	Soziale Arbeit (1x) Schulleitung (1x)
Integrationsschule (Integration von SchülerInnen mit Behinderungen)	- 5 volle Stellen (5 ErzieherInnen) für Soziale Arbeit bei 406 SchülerInnen	Schulleitung (1x)

Tabelle 1: Institutionen der InterviewpartnerInnen

Mit diesen unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung sind entsprechende Formen der Personalisierung bezogen auf Qualifikationen und Personalschlüssel verbunden.

Es zeigt sich bereits in dieser Übersicht des Samplings ein erster Befund dahingehend, dass zwar das Lehrpersonal stets der SchülerInnenzahl angepasst wird, die Personalisierung für die jeweilige Soziale Arbeit jedoch im Verhältnis zur Anzahl der SchülerInnen stark variieren kann.

Struktur-geografischer Standort der Schule: Soziale Arbeit und Schule in ländlichen Regionen arbeitet in anderen Kontexten als in Städten. Um eventuell daraus resultierende relevante Daten im Rahmen der Auswertung berücksichtigen zu können, wurden Schulen aus ländlichen Gebieten, Kleinstädten und Städten mit in die Untersuchung einbezogen. Eine Übersicht verdeutlicht die regionale Herkunft der InterviewpartnerInnen:

Art der Region	*InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit in Schulen*	*InterviewpartnerInnen aus der Schule (Lehrkräfte)*
Großstadt	6	4
Kleinstadt	3	3
Ländliche Region	3	2

Tabelle 2: Regionale Herkunft der InterviewpartnerInnen

Polit-geografischer Standort der Schule: Die Standorte der Schulen der jeweiligen InterviewpartnerInnen verteilen sich auf folgende Bundesländer: Niedersachsen, Brandenburg, Berlin (Ost und West), Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Hamburg und Saarland.

Es wurde in unterschiedlichen Bundesländern geforscht, da die Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen mit der Bildungspolitik eines Bundeslandes zusammenhängt. Dadurch zeigen sich länderspezifische Besonderheiten in der Bezeichnung und Institutionalisierung

von Sozialer Arbeit in Schulen. Da mit dieser Studie jedoch nicht beabsichtigt war, ein bildungspolitisches „PISA-E“ für Soziale Arbeit in Schulen zu erstellen, wurde der polit-geografische Faktor lediglich als Sampling-Kategorie zur Erreichung einer Maximierung von Unterschieden herbeigezogen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nicht bundesländerspezifisch.

Geschlecht: Insgesamt wurden 3 Männer und 9 Frauen aus der Sozialen Arbeit interviewt. Bei der Suche nach InterviewpartnerInnen hat sich hier bereits gezeigt, dass die Berufsausübung im Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ überwiegend durch Frauen geleistet wird und Männer insbesondere auf den Arbeitsplätzen in der Sozialen Arbeit in Schulen tätig sind, die im Vergleich zu anderen Arbeitsplätzen in der Sozialen Arbeit angemessen bezahlt werden bzw. mit Leitungsverantwortung ausgestattet sind. Bereits während des Samplings wurde damit deutlich (jedoch ohne dies quantitativ detailliert weiter zu recherchieren), dass das Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ damit typische Strukturen eines Frauenberufsfeldes, wie z.B. prekäre Beschäftigungsverhältnisse und geringe gesellschaftliche Anerkennung aufweist (Karsten 2001, S. 1757). Unter den interviewten Lehrkräften waren 5 männliche und 4 weibliche Personen.

Alter der InterviewpartnerInnen: Das Alter der InterviewpartnerInnen differierte zwischen Mitte 20 und Ende 50. Die Kategorie „Alter“ wurde mit in das Sampling aufgenommen, damit mögliche relevante Unterschiede aufgrund der Lebenserfahrung erfasst werden konnten. Es hat sich bei der Auswertung der Interviews jedoch gezeigt, dass die Forschungsergebnisse zu den im sensibilisierenden Konzept enthaltenen Kategorien (Zuständigkeiten, Wissen, Schlussfolgerungen und Tun) nicht grundlegend vom Alter der jeweiligen InterviewpartnerInnen abhängen.

Schulart: Im Rahmen des Verfahrens der Maximierung und Minimierung von Unterschieden wurde Soziale Arbeit an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien erforscht, damit ein möglichst umfassendes Spektrum an Unterschieden erfasst und in der Analyse miteinander in Beziehung gesetzt werden konnte. Zudem wurden an zwei

Gesamtschulen Interviews geführt. Auf dieser Grundlage wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der im sensibilisierenden Konzept enthaltenen Kategorien herausgearbeitet.

3.5 Die Durchführung der Interviews

Im Unterschied zu anderen Formen von Interviews, werden ExpertInneninterviews in der Regel ohne detailliert strukturierten Leitfaden durchgeführt: „Der gesprächssituationsflexible Einsatz des – idealerweise beim Forscher lediglich mental präsenten – ‚Leitfadens' erlaubt es gleichwohl, situativ-subjektiven Themensetzungen und Relevanzstrukturen der Gesprächspartner weitgehend Rechnung zu tragen" (Hitzler 2000, S. 24; so auch Kelle/Kluge 1999a, S. 63; Meuser/Nagel 1997b, S. 449).

Damit wird vermieden, bei der Durchführung von Interviews in eine „Leitfadenbürokratie" (Friebertshäuser 1997, S. 377) zu verfallen und dadurch möglicherweise subjektive Bedeutungsbeimessungen der InterviewpartnerInnen zu übersehen bzw. zu überhören. Vielmehr soll durch eine größtmögliche Offenheit genügend Raum für unerwartete Themendimensionierungen von Seiten der InterviewpartnerInnen gelassen werden. Die Interviewsituation wurde daher von Seiten des Interviewers durch offene Gesprächsimpulse flexibel gestaltet. Zentrale Gesprächsimpulse waren:

- Ich möchte Sie bitten, ihre Berufsbiografie zu beschreiben;
- Bitte beschreiben Sie ihr Verhältnis zu den Lehrkräften (an die Personen aus der Sozialen Arbeit gerichtet);
- Bitte beschreiben Sie ihre Tätigkeiten und Angebote (je nach Gesprächsverlauf wurde dieser Gesprächsimpuls differenziert und präzisiert);
- Ich möchte Sie bitten, zu beschreiben, wie die PISA-Diskussionen hier in der Schule aufgenommen wurde.

In den Gesprächsfluss der InterviewpartnerInnen wurde selten direktiv eingegriffen. Vielmehr wurden bei der Gesprächsführung Elemente des bereits Geschilderten mit der Bitte um eine weitere Präzisierung als neuer Gesprächsimpuls aufgenommen (z.B. „*Sie sagten gerade... Können Sie das bitte noch einmal ausführlicher beschreiben? Wie sieht das aus?*"). Als besonders wertvoll für Interpretationen hat sich auch die Bitte um Beispiele erwiesen, denn die InterviewpartnerInnen führten ihre Aussagen häufig zunächst in einem verallgemeinerten Stil aus. Eine Bitte danach, einen geschilderten allgemeinen Zusammenhang anhand eines Beispieles zu verdeutlichen, lieferte in der Regel besondere und für die Datenauswertung sehr wertvolle Einblicke in die subjektive Deutung von Zusammenhängen.

Die Interviews wurden jeweils direkt in den Schulen durchgeführt. Somit konnte zusätzlich zum narrativen Material ein optischer Eindruck der Gegebenheiten vor Ort gewonnen werden. Als weiteres Material zur Erarbeitung der Rekonstruktion beruflicher Praktiken dienten zudem Informationsmaterialen wie z.B. Konzepte, Jahresberichte etc., die von den jeweiligen InterviewpartnerInnen zur Verfügung gestellt wurden.

Ein besonderer Aspekt im Kontext der Anwendung von Interviewmethoden ist die Frage danach, wann die Erhebung von Daten als abgeschlossen gelten kann. Glaser/Strauss formulieren dazu grundsätzlich: „Das publizierte Wort ist also nicht das letzte, sondern markiert nur eine Pause im nie endenden Prozeß der Theoriegenerierung" (Glaser/Strauss 1998, S. 50). Forschung wird in diesem Sinne als Mittel zum Erkenntnisgewinn verstanden und es ist somit kaum vorstellbar, jemals an einen Endpunkt zu gelangen. Gleichfalls jedoch bedürfen Forschungsprozesse der Pragmatik, um den Prozess der Erkenntnisgewinnung konstruktiv auszugestalten. Glaser/Strauss konkretisieren daher ihre Position: „Das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann, ist die theoretische Sättigung der Kategorie" (Glaser/Strauss 1998, S. 69). Eine Kategorie gilt dann als gesättigt, wenn begründeter Weise keine weiteren Fälle mehr erwartet werden können, die die gewonnenen theoretischen Aussagen bezogen auf eine Kategorie in irgendeiner Weise verändern (dazu auch: Merkens 2000, S. 294).

4. Doing culture: berufliche Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen und deren Kontexte

Wie Geertz in seinen Ausführungen zur Ethnografie ausführlich argumentierte, lässt sich bei der Darstellung von erhobenen Daten zwischen „dünnen“ und „dichten“ Beschreibungen unterscheiden (vgl. Geertz 1987, S. 11 ff.). Im Kontext der Erforschung verschiedener Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen wäre ein einfaches Nacherzählen dessen, wovon die InterviewparternInnen berichtet haben, eine dünne Beschreibung, da keine weiteren Abstraktionen vorgenommen werden. Eine dichte Beschreibung zielt demgegenüber auf das „Herausarbeiten von bedeutungsvollen Zusammenhängen, in deren Kontext die Tätigkeiten verstanden und interpretiert werden können, und ohne diese es die Tätigkeiten faktisch nicht gäbe“ (Geertz 1987, S. 12). Diesem Grundgedanken folgend, wurde eine möglichst dichte Beschreibung beruflicher Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen hinsichtlich bedeutungsvoller Zusammenhänge angestrebt. Es ist jedoch anzumerken, dass dichte Beschreibungen, so, wie sie in der Ethnografie angestrebt werden, in der Regel durch teilnehmende Beobachtungen erarbeitet werden. Auf der Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen können dann detaillierte Beschreibungen beruflicher Praktiken vorgenommen werden. Auf der Grundlage von Interviews ist eine solche detallierte Beschreibung nicht möglich. Daher wurde das erhobene Interviewmaterial hinsichtlich der im sensibilisierenden Konzept enthaltenen und begründeten Kategorien ausgewertet, um auf diesem Weg eine hinsichtlich dieser Aspekte verdichtete Beschreibung zu erarbeiten.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse anhand der im sensibilisierenden Konzept enthaltenen Kategorien Wissen, Schlussfolgerungen, Zuständigkeiten und Tun dargestellt.

Zitate, die aus den erhobenen Interviews stammen, werden zwecks Unterscheidung zu zitierter Fachliteratur *kursiv* dargestellt, damit die Besonderheit dieser Zitate erkenntlich wird. Namen von

InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit sind beginnend mit einem „A“ anonymisiert (also A01, A02, A03 etc.), interviewte Lehrkräfte sind demgegenüber durch ein B in der Anonymisierung gekennzeichnet (B01, B02, B03 etc.).[29]

4.1 Zur Bedeutung von Wissen

Wissenssoziologisch beschreiben Berger/Luckmann die Funktion von Wissen im Rahmen subjektiver Konstruktionen von Wirklichkeit: „Mein Alltagswissen ist wie ein Instrument, mit dem ich mir einen Pfad durch den Urwald schneide. Er wirft einen schmalen Lichtkegel auf das, was gerade vor mir liegt und mich unmittelbar umgibt. Überall sonst herrscht weiter Dunkelheit“ (Berger/Luckmann 1969, S. 46). Ähnlich beschreibt Stehr die Funktion von Wissen: „Wissen ist ein Modell für die Wirklichkeit. Wissen illuminiert. Wissen ist entdecken“ (Stehr 2003, S. 31).

Individuelles Wissen hat damit die Funktion eines sensibilisierenden Konzeptes auf dessen Grundlage Subjekte ihre Umgebungen zunächst einmal erkennen, deuten bzw. konstruieren um eventuelle Handlungen abzuwägen und zu gestalten. Dass Konstruktionen von Wirklichkeit auf der Grundlage individuellen Wissens unterschiedlich sein können, verdeutlicht bereits ein kurzes Beispiel aus den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen: A02 hebt die Bedeutung des Wissens aus dem eigenen Migrationshintergrund für die Gestaltung beruflicher Tätigkeit in der Sozialen Arbeit in Schulen hervor: *„Ich merke, dass ich für bestimmte Sachen viel sensibler bin als meine Kollegen. Die haben beide, sind in Anführungszeichen jetzt deutschstämmig, gehören der Mehrheit an, und die sehen einfach ganz viele Sachen gar nicht, was mir sofort auffällt oder wo ich das als Problem*

29 In einigen Interviewpassagen wird deutlich, dass sich Interviewer und InterviewpartnerIn duzen. Dies geschah aus einer spontan kollegialen Haltung heraus und bedeutet somit nicht, dass Interviewer und InterviewpartnerInnen schon vor dem Interview miteinander bekannt waren.

thematisiere" (A02, Abs. 26). Anhand dieses kurzen Beispieles zeigt sich zudem, dass Wissen nicht nur Grundlage individueller Wirklichkeitskonstruktionen ist, sondern dass gleichfalls aus diesen Wirklichkeitskonstruktionen heraus Handlungsanforderungen bzw. -notwendigkeiten formuliert werden können.

Diese Zusammenhänge zwischen individuellem Wissen, subjektiver Wirklichkeitskonstruktion, Formulierung von Handlungsanforderungen und ggf. konkreter Praxis hebt Stehr in seiner Definition von Wissen hervor: „Ich möchte Wissen als Fähigkeit zum sozialen Handeln (Handlungsvermögen) definieren, als die Möglichkeit, etwas in ‚Gang zu setzen'. [...] Wissen als erster Schritt zum Handeln ist in der Lage, die Realität zu verändern. Wissen bereichert menschliches Können" (Stehr 2003, S. 31). Ein solches Verständnis von Wissen geht zurück auf konstruktivistische Argumentationen: „Wissen heißt fähig sein, in einer individuellen oder sozialen Situation adäquat zu operieren" (Maturana zit. n. Schmidt 1994b, S. 31), und auch Degele beschreibt einen solchen allgemeinen Zusammenhang zwischen Wissen und Handlung: „Wissen [...] umfasst kognitive Bestände, die allerdings nicht personal gebunden sein müssen. In dieser Perspektive bildet Wissen die Ressource für soziales Handeln" (Degele 2000, S. 41).

Analog zu diesen allgemeinen wissenssoziologischen Reflexionen analysiert Abbott in seinen professionstheoretischen Analysen, dass abstraktes Wissen die zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln ist: „The theory I sketched in the opening paragraphs implies the very loose definition, that professions are execlusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases. […] Here, practical skill grows out of an abstract system of knowledge and control of the occupation lies in control of the abstractions that generate the practical techniques. The techniques themselves may in fact be delegated to other workers. For me this characteristic of abstraction is the one that best identifies the professions" (Abbott 1988, S. 8). Abstraktes Wissen zur Bearbeitung eines bestimmten Falles ist demnach Voraussetzung und damit auch Kennzeichen professionellen Handelns. In den weiteren Ausführungen seiner Studie zeichnet Abbott anhand zahlreicher Beispiele nach, wie Professionelle auf der Grundlage abstrakten Wissens beruflich tätig werden und abs-

traktes Wissen von Berufen bei zunehmender Professionalisierung institutionalisiert und in institutionalisierter Form durch entsprechende Ausbildungen weitergegeben wird.

Die Pointe und reflexive Stärke des von Abbott skizzierten Charakteristikums von Professionalität liegt auch darin, dass Abbott explizit von „somewhat abstract knowledge" und nicht von wissenschaftsverpflichteter „truth" spricht, die im Rahmen professioneller Berufsausübung auf bestimmte Fälle angewandt wird. Abstraktes Wissen kann in diesem Sinne so verstanden werden, dass es durch Inhalte gekennzeichnet ist, die in einer solchen Form nicht im Alltagsleben selbstverständlich für alle Personen zugängig sind. Damit finden nicht nur aufwendig, bereits über Jahrhunderte herausgearbeitete, diskutierte, empirisch erforschte und argumentierte ‚Wahrheiten' ihren Platz im abstrakten Wissen einer Profession, sondern gleichfalls Wissensinhalte z.B. in Form von Handlungsanleitungen, die nicht unbedingt den ‚wahren' Gehalten wissenschaftsfundierter Erkenntnis entsprechen und diesen sogar zuwider laufen können. Eine solche Heterogenität des abstrakten Wissens Sozialer Arbeit wird schnell bei der Sichtung der Fachliteratur zur Sozialen Arbeit sowie im Vergleich der Inhalte von Ausbildungsgängen erkennbar.

Diskussionen um Professionalisierungsprozesse Sozialer Arbeit[30] sind demnach nicht nur Auseinandersetzungen, die zwischen der ‚reinen' und ‚wahrheitsverpflichteten' Profession bzw. Disziplin und z.B. einer Regierung mit ihrer Vorstellung von Sozialstaatlichkeit stattfinden, sondern gleichfalls Auseinandersetzungen innerhalb von Profession und Disziplin um deren Inhalte, Widersprüche und Selbstverständnisse in Bezug auf das zur Verfügung stehende Wissen. Wissenssoziologisch hat Stehr diese Zusammenhänge analysiert: „Ein soziologisches

30 Die Frage nach einer zukünftigen beruflichen Entwicklung rsp. Professionalisierung Sozialer Arbeit bekommt vor dem Hintergrund sozialstaatlicher und arbeitsmarktpolitischer Transformationsprozesse sowie der Umgestaltung bisheriger Formen der Ausbildung hin zu neuen Ausbildungsgängen und Berufsabschlüssen (Bachelor und Master) neue Aktualität bzw. Brisanz. Innerhalb der Sozialen Arbeit stellen sich vor diesem Hintergrund Fragen wie „Ist das, was Professionalität in der Sozialen Arbeit ausmacht, einem Wandel unterworfen?" (Otto u.a. 2004: 9) und es werden „Tendenzen der Deprofessionalisierung" diskutiert und analysiert (ebd.).

Konzept des Wissens muß dessen innere ‚Unreinheit' akzeptieren, sein Verwurzeltsein in allen sozialen Einrichtungen im kulturellen Prozeß – einschließlich der Wissenschaft –, seine Verstrickung mit der Macht und den Interessen sowie seine enorme Wandlungsfähigkeit" (Stehr 2003, S. 23).

Die Heterogenität und die Widersprüche im abstrakten Wissen Sozialer Arbeit sind dann jedoch nicht allein das ‚Problem' der Professionalisierung, sondern gleichfalls wird die reflektierte Auseinandersetzung mit diesem Wissen zur Voraussetzung bzw. zum Prozess von Professionalisierung, in dem das Wissen der Profession einer kritischen Prüfung unterzogen wird.[31]

Für den Bereich Sozialer Arbeit in Schulen stellt sich vor dem Hintergrund dieser theoretischen Reflexionen sowie des bereits vorhandenen Wissens darüber, dass das Qualifikationsniveau Berufstätiger in der Sozialen Arbeit in Schulen sehr unterschiedlich ist (vom universitären Abschluss bis hin zu Berufstätigen ohne Ausbildung) die Frage, welche Zusammenhänge es in diesem Handlungsfeld zwischen individuellem Wissen der Berufstätigen, deren Wirklichkeitsdeutung und konkreter Praxisgestaltung gibt.

Empirisches Wissen über Zusammenhänge von Qualifikation, Wirklichkeitskonstruktion und Berufsausübung ist gleich aus mehreren Gründen und für mehrere Fragen und Diskussionen von zunehmender Bedeutung:

- Soziale Arbeit benötigt empirisches Wissen über solche Zusammenhänge, um sich selbst, also die eigene Rolle und das eigene Vermögen bei der Gestaltung des Sozialen, zu erkennen. Solches Wissen ist z.B. für eine empirisch-fachlich fundierte Positionierung im Diskurs um zukünftige Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule von Bedeutung sowie für die Entwicklung fachlich begründeter Konzepte notwendig. Eng damit zusammen hängen

31 Diesbezüglich wären im Rahmen einer ‚Ethnografie Sozialer Arbeit' Forschungsarbeiten von Interesse, in denen danach gefragt wird, welche individuellen und kollektiven Überlebensstrategien mit der Produktion und Verbreitung von Wissen in Form von theoretischen Aussagen und Handlungskonzepten für die Soziale Arbeit verbunden sind.

Fragen nach ggf. notwendigen Professionalisierungsprozessen und Prozessen der Organisationsentwicklung.

- Im Rahmen von Professionalisierungsprozessen Sozialer Arbeit stellt sich fortlaufend die Frage nach dem Zusammenhang von individuellem Wissen und Praxisdeutung bzw. -gestaltung, da sich in diesem Kontext insbesondere die Frage stellt, welche Qualitäten von welchem Qualifikationsniveau aus erbracht werden (können).
- Aus der Perspektive der Organisationsentwicklung wird darüber hinausgehend nach den Rahmenbedingungen (Strukturen und Kontexte) gefragt, innerhalb derer bestimmte Formen von Wissen in Praxis ausgestaltet werden können. Um Prozesse der Organisationsentwicklung konstruktiv zu gestalten und begründen zu können, ist es notwendig zu wissen, welche Strategien von Berufstätigen in welchen Kontexten gewählt werden und welche Praktiken daraus resultieren.
- Für die Konzeption von Aus- und Weiterbildungen, insbesondere im Rahmen der Umstrukturierungen von Diplom-Studiengängen in Bachelor- und Masterstudiengänge, stellt sich die Frage, was angehende Fachkräfte Sozialer Arbeit, die in Kooperationen mit der Institution Schule arbeiten möchten, wissen müssen, um ihren Beruf fachlich verantwortbar ausgestalten zu können.

Durch die Analyse bislang veröffentlichter Forschungsberichte und Praxisdarstellungen zum Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ war im Vorfeld der hier zu Grunde liegenden Forschungen bereits bekannt, dass sich das Wissen von Personen, die in der Sozialen Arbeit in Schulen tätig sind, z.B. aufgrund verschiedener beruflicher Ausbildungen, unterscheidet. Daher kam es bei der Erforschung des Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen“ nicht mehr darauf an, zu untersuchen, ob Unterschiede bezüglich des Aspektes „Wissen“ vorzufinden sind. Ziel der Forschung war es vielmehr, zu beschreiben, welche Rolle das jeweilige Wissen in verschiedenen Kontexten spielt, um herauszuarbeiten, in welchen Zusammenhängen der Aspekt „Wissen“ zur empirisch erforschbaren Ausgestaltung von Praktiken steht.

Aufgrund des skizzierten Vorwissens über die Heterogenität der Wissensformen im Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“, konn-

ten vermutete Unterschiede bezüglich des Aspektes „Wissen“ bereits im theoretical Sampling im Vorfeld der hier getätigten Forschungen berücksichtigt werden. So wurde bei der Auswahl der InterwiewparterInnen u.a. darauf geachtet, dass Personen mit unterschiedlichem Ausbildungsniveau und unterschiedlichen Geschlechts in die Untersuchung einbezogen wurden (vgl. dazu ausführlich: Kapitel 3.5).

Die Erhebung von Daten bezüglich des Aspektes „Wissen“ erfolgte im Rahmen von ExpertInneninterviews und berücksichtigte den Umstand, dass individuelle Wissensbestände nicht immer und im vollen Ausmaß für die InterviewpartnerInnen reflexiv zugängig sind. Giddens beschreibt diesen Zusammenhang für ein durch Routinen geprägtes Alltagshandeln wie folgt: „Was die Handelnden über ihr Handeln und die entsprechenden Handlungsgründe wissen – ihre Bewusstheit (knowledgeability) als Handelnde – ist ihnen weitgehend in der Form des praktischen Bewusstseins präsent. Dieses praktische Bewusstsein (practical consciousness) umfasst all das, was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist, ohne dass sie in der Lage sein müssten, all dem einen direkten diskursiven Ausdruck zu verleihen“ (Giddens 1997, S. 36).

Individuelle Wissensbestände können daher in Interviews nicht direkt abgefragt werden. Vielmehr wurden Zusammenhänge zwischen Wissen, Wirklichkeitskonstruktion, Handlungsanforderungen und konkreter Praxis aus den Ausführungen zu Gesprächsimpulsen wie z.B. der Bitte nach einer Beschreibung der Berufsausbildung, der Berufsbiografie, des beruflichen Alltags, besonderer Einzelfälle, den Zielen der Arbeit und konkreten Wünschen nach Veränderungen interpretierbar. Während der Auswertung der Interviews entstandene Codes wie „Berufsausbildung“, „Berufsbiografie“, „Ziele“, „Handlungsnotwendigkeiten“, „Geschlecht“, „Selbstverständnis“, „Rolle“ wurden bei der Verdichtung des Materials in der Kategorie „Wissen“ zusammengeführt und auf diese bezogen ausgewertet.

4.1.1 Zusammenhänge zwischen Wissen, Handlungsanforderungen und beruflichen Praktiken

In den theoretischen Grundlagen zu den Zusammenhängen zwischen individuellem Wissen, subjektabhängiger Wirklichkeitskonstruktion und Praxis wurde hervorgehoben, dass Handlungsanforderungen vor dem Hintergrund eigenen Wissens selbst definiert werden können. In den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen hat sich darüber hinaus gezeigt, dass dies nur eine Möglichkeit ist, um Handlungsanforderungen und damit verbundene Arbeitsaufgaben für die Soziale Arbeit in Schulen zu konstruieren bzw. definieren. Es hat sich zudem gezeigt, dass Handlungsanforderungen von Anderen an die Soziale Arbeit in Schulen herangetragen werden, die unter bestimmten Bedingungen entweder von den Fachkräften in der Sozialen Arbeit in Schulen ausgeführt oder abgelehnt bzw. zurückgewiesen werden. Außerdem hat sich die Besonderheit gezeigt, dass in zwei Fällen Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen zu Beginn ihrer Tätigkeit ihr eigenes Wissen als nicht ausreichend beschrieben, um den Anforderungen, vor die sie gestellt wurden, gerecht zu werden. Zusammengefasst stellte sich heraus, dass es in den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen drei verschiedene Verhältnisse zwischen Wissen, Handlungsanforderungen und Praktiken gibt:

1. Von den Berufstätigen in der Sozialen Arbeit werden vor dem Hintergrund ihres eigenen Wissens Handlungsanforderungen konstruiert und den Anforderungen entsprechende Praktiken können ausgestaltet werden.
2. Von den Berufstätigen in der Sozialen Arbeit werden vor dem Hintergrund ihres eigenen Wissens Handlungsanforderungen konstruiert, jedoch kann den Anforderungen aus bestimmten Gründen nicht mit entsprechenden Praktiken begegnet werden.
3. Es werden von den Berufstätigen in der Sozialen Arbeit keine eigenen Handlungsanforderungen definiert. Handlungsanforderungen und Arbeitsaufträge werden von anderen Personen an die Soziale Arbeit herangetragen und von dieser erledigt.

Grundlegend für diese drei Verhältnisse ist festzuhalten, dass sie nicht nur getrennt voneinander, also bei verschiedenen InterviewpartnerInnen vorkommen, sondern gleichfalls alle drei in der Praxis einer einzigen Person vorkommen können.

Im Folgenden werden diese drei Verhältnisse genauer beschrieben und exemplarisch anhand von Zitaten aus den Interviews ausgeführt:

Zu 1.) Vor dem Hintergrund eigenen fachlichen Wissens subjektive Wirklichkeiten zu konstruieren und die daraus resultierenden Handlungsanforderungen uneingeschränkt bearbeiten zu können, kann als eine Idealform beruflicher, insbesondere professioneller Tätigkeit betrachtet werden. A04 beschreibt solche Zusammenhänge für die Soziale Arbeit an einer gebundenen Ganztagsschule:

> *Also ich muss sagen, dass ist eine Ganztagsgrundschule, eine Angebotsschule, eine Kooperationsform von Schule und Jugendhilfe, bestehend, basierend auf einem Kooperationsvertrag, der alle möglichen Dinge, z.B. Zuständigkeiten, auch Kinderzahl, Personalisierung und so weiter, definiert, allerdings nicht so eng, sondern so, dass man auch beweglich ist, dass man das auch selbst ausfüllen kann* (A04, Abs. 16).

In der weiteren Folge des Interviews schildert A04 zahlreiche Beispiele dafür, welche Tätigkeiten A04 derzeit gestaltet und vor allem, welche konzeptionellen Ausgestaltungen A04 von sich aus plant und ausgestaltet (dazu A04, Abs. 23; A04, Abs. 55 ff.; A04, Abs. 98 f.; A04, Abs. 117 ff.; A04, Abs. 141 f.; A04, Abs. 189). Die berufliche Praxis von A04 kann daher so interpretiert werden, dass A04 vor dem Hintergrund eigenen Wissens Handlungsanforderungen und Handlungsnotwendigkeiten erkennt bzw. konstruiert und zudem entsprechende Praktiken ohne Einschränkung ausgestalten kann.

Auch für die Schulsozialarbeit von A06, die im Gegensatz zur personalstarken gebundenen Ganztagsschule von A04 nur von zwei Personen ausgestaltet wird, lässt sich interpretieren, dass dort über einen langen Zeitraum erreicht wurde, dass zunehmend die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen Grundlage für selbst definiertes, sozialarbeiterisches Handeln sind:

> *Wir müssen gucken, was braucht wer? Und wir müssen auch sagen, da sind unsere Grenzen. Und wir haben hier das ganze Ding mit Spielzeug ausleihen, Pausenbetreuung, Essen und Trinken hier kriegen und bekommen, haben wir alles abgebaut. Also wir sind keine Erste-Hilfe für Versorgung an sich* (A06, Abs. 62).

Im weiteren Verlauf des Interviews schildert A06 anhand zahlreicher Beispiele, wie die eigenen Vorstellungen fachlichen Handelns ausgestaltet werden.

Ebenso berichtet A10 (Schulsozialarbeit) davon, dass es anfangs Unstimmigkeiten bei der Frage nach Zuständigkeiten und Aufgaben der Schulsozialarbeit gab, A10 jedoch im Laufe zweier Jahre das eigene fachliche Wissen einbringen und zunehmend ausgestalten konnte: *„Also ich fand die Anfangszeit sehr, sehr schwierig und bin sehr froh und, ja, angenehm berührt, wie gut und konstruktiv es sich entwickelt hat und auch menschlich“* (A10, Abs. 27). Auch A07 berichtet von den Inhalten und Zielen der eigenen Schulsozialarbeit und es wird von A07 an keiner Stelle des Interviews beklagt, dass diese Vorstellungen des Handelns eingeschränkt werden:

> *und wir haben uns bemüht, für die Schulsozialarbeit im Laufe der Jahre, die wir nun arbeiten, einen gewissen Standard an Qualitäten zu setzen. Also zu sagen, das und das muss Schulsozialarbeit leisten. Und da steht also bei den Kernleistungen ganz oben die Einzelfallhilfe* (A07, Abs. 27).

Solch ‚passende‘ Verhältnisse zwischen individuellem Wissen, subjektiver Wirklichkeitskonstruktion und daraus resultierender Möglichkeit zur Praxisgestaltung gibt es jedoch nicht nur auf dem Niveau fachlich ausgebildeter Personen, sondern gleichfalls bei Personen ohne Ausbildung: So wird von A05 (ohne Ausbildung im Bereich Sozialer Arbeit) die Entstehung des Arbeitsplatzes erläutert: *„Also, unsere Schulstation selbst hier, die hat sich eigentlich durch... haben wir das selbst so aufgebaut“* (A05, Abs. 4). A05 führt weiter aus, dass die Hauptaufgaben der Schulstation darin bestehen, SchülerInnen im Bedarfsfall mit Essen zu versorgen (A05, Abs. 2), in den Schulpausen Spielzeug zu verleihen (A05, Abs. 11), SchülerInnen über die Unterrichtszeit hinaus ein Betreuungsangebot zu machen (A05, Abs. 28 f.) und das Erledigen von Hausaufgaben und das Nachschreiben von Klassenarbeiten zu beaufsichtigen (A05, Abs. 25 ff.).

Aus diesem ersten Vergleich zwischen Wirklichkeitskonstruktionen von fachlich ausgebildeten Personen und Personen ohne fachliche Ausbildung wird bereits deutlich, dass beide Personengruppen Deutungen von Wirklichkeit vornehmen, die resultierenden Handlungsanforderungen jedoch auf einem unterschiedlichen Niveau mit unterschiedlichen Inhalten definiert werden und somit auch unterschiedliche Praktiken resultieren.

Zu 2.) Neben diesem ‚passenden' Verhältnis zwischen individuellem Wissen, subjektiver Wirklichkeitskonstruktion und beruflicher Praxis, hat sich in den erforschten Praktiken gezeigt, dass einige InterviewpartnerInnen zwar vor dem Hintergrund eigenen Wissens Handlungsanforderungen formulieren, eine dementsprechende Ausgestaltung der beruflichen Tätigkeit jedoch nicht möglich ist. So berichtet eine Person aus der Schulsozialarbeit:

> *Ich habe seitens des Schulleiters ganz große konzeptionelle Spielräume. Diese Spielräume sind aber von einer gewissen Pseudoart, weil ich diese Spielräume nicht wahrnehmen kann, weil dieses Projekt den Schulstrukturen unterlieg und ich kann auch nur so in den Strukturen arbeiten. Und dass heißt, ich kann in dem Moment auch 90% meines eventuell anderen Jugendhilfeverständnisses zur Seite legen* (A01, Abs. 105).

An einer anderen Stelle des Interviews mit A01 wird deutlich, welche fachlichen Handlungsnotwendigkeiten formuliert werden, die jedoch nicht realisierbar sind: *„Und es bleiben mir ganz wenig Spielräume eventuell themenzentriert mit diesen Schülern zu arbeiten oder ganz gezielt über Konfliktgespräche Konflikte aufzulösen. Also dafür bleibt manchmal sehr wenig Spielraum"* (A01, Abs. 40). Hier wird deutlich, dass A01 vor dem Hintergrund eigenen Wissens (in diesem Fall professionellen Wissens aus einem universitären Studium der Sozialpädagogik) Wirklichkeiten und Handlungsnotwendigkeiten konstruiert und formuliert, jedoch daraus resultierende und für notwendig erachtete Handlungsnotwendigkeiten aufgrund der Eingebundenheit in *„Schulstrukturen"* (A01, Abs. 105) nicht ausgestalten kann.

In einem anderen Interview wird ein solcher Zusammenhang von einer Fachkraft aus einer offenen Ganztagsschule geschildert: *„Also grundsätzlich ist es so, sofern es nicht zu sehr in die Autonomie der*

Schule eingreift, dann sieht man dem Ganzen mit Wohlwollen entgegen. Aber in dem Moment, wo von unserer Seite Forderungen gestellt werden, wird abgeschottet" (A03, Abs. 13). Das Wissen, auf deren Grundlage die hier zitierten InterviewpartnerInnen ihre Arbeit ausgestalten und begründen möchten, kann in diesen Kontexten nicht oder nur bedingt in entsprechende Praktiken generiert werden.

Bei A09 zeigt sich, dass sich das Verhältnis zwischen individuellem Wissen und der Möglichkeit zur Transformation in konkretes Tun zwar in Laufe der Zeit verändert hat, jedoch immer noch nicht den Vorstellungen von A09 entspricht:

> *Und den 10. Klassen muss man erklären, warum man schon wieder jemand aus dem Unterricht holen will. Das ist das Problem, was wir noch haben. Das ist aber eines, was vor zwei Jahren viel schlimmer war. So hat es sich hier gewandelt, also in den zweieinhalb Jahren* (A09, Abs. 30);

und auch A12 beschreibt, dass die aktuellen Möglichkeiten der Berufsgestaltung noch nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen:

> *Hier ist es so, bin ich immer noch bei der Arbeit, dass es so angenommen wird. Im Hauptschulbereich läuft es meines Erachtens gut, kann sicherlich noch besser gehen, deswegen sage ich nicht sehr gut. Orientierungsstufe eher schlecht, weil da sind halt die Strukturen so, dieser Leistungsdruck, auch der enge Zeitrahmen, den sie einfach haben, um halt diese Orientierungsstufe durchzuziehen. Eben so, dass halt wenig Möglichkeiten bestehen. Da hätte ich mir eigentlich eher so mehr Offenheit gewünscht, was ich aber auch verstehe halt, dass es da schwierig zu machen ist* (A12, Abs. 30).

Während an den Beispielen von A01, A03, A09 und A12 deutlich wird, dass von Seiten der Schule aus der Ausgestaltung von Sozialer Arbeit Grenzen gesetzt werden, wurde in der exemplarisch erforschten Praxis auch deutlich, dass es noch weitere Gründe gibt, die verhindern, dass erkannten Handlungsanforderungen entsprechend begegnet werden kann: In den Fällen von A08 und A11 konnte interpretiert werden, dass zwar von den beiden InterviewpartnerInnen Handlungsanforderungen erkannt wurden, jedoch Selbsteinschätzungen dahingehend getroffen wurden, dass sie selbst nicht über genügend Wissen und Fähigkeiten verfügen, um die hohen Anforderungen bearbeiten zu können. A08 äußerte dies wie folgt: *„[...] und hab dann das Angebot*

bekommen, über eine ABM-Maßnahme Schulsozialarbeit zu machen. Keiner wusste was. Keiner wusste wie" (A08, Abs. 6 f.). A08 hatte zum Zeitpunkt der Berufseinmündung in die Schulsozialarbeit zwar eine ErzieherInnen-Ausbildung, jedoch stellte sich das während dieser Ausbildung erworbene Wissen als nicht ausreichend zur Bewältigung und Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen dar: A08: *„Hab dann sehr schnell gemerkt, dass meine Ausbildung nicht reicht"* (A08, Abs. 12).

Auch bei A11 (ohne Ausbildung) war interpretierbar, dass Handlungsanforderungen aufgrund des niedrigen Qualifikationsniveaus nicht begegnet werden konnte (A11, Abs. 14 f.). Bei A11 war darüber hinaus jedoch auch interpretierbar, dass dies nicht nur am geringen Qualifikationsniveau, sondern aus Sicht von A11 gleichfalls am Wandel des gesellschaftlich akzeptierten Erziehungsstils liegt. A11 schildert das Verhalten der SchülerInnen und denkt über eigentlich notwendige Maßnahmen nach:

> *Die sind superfrech und keiner kann die packen. Ich weiß noch damals, als wir hier waren, ich meine wir waren ja auch keine Kinder von Traurigkeit, aber da kamen dann die Lehrer und haben die mal geschnappt, ja? Darf heute ja keiner mehr* (A11, Abs. 38); und an anderer Stelle: *Also die sind ja rüpelhaft hoch hundert. Naja, da muss man eben mal durchgreifen, ja? Muss man [kurze Pause] ist auch nicht so einfach, man kann die ja nicht einfach am Schlawickel packen oder so, ja? ‚Was willst du denn von mir', so kommen sie ja. Naja, denn so mit Taktik geht das dann schon* (A11, Abs. 13).

Aus dieser Interviewpassage wird deutlich, dass den eigentlich für notwendig erachteten Praktiken durch ethische Maßstäbe Grenzen gesetzt werden. A11 muss daher auf *„Taktik"* ausweichen, um handlungsfähig zu bleiben.[32]

32 Professionstheoretisch ist an diesem Beispiel der Zusammenhang von Ethik und Berufsentwicklung von Interesse, da sich die These formulieren lässt, dass ethische Weiterentwicklungen (zunehmende Forderungen und rechtliche Regelungen in Bezug auf einen menschenwürdigen Umgang miteinander) pädagogische und sozialpädagogische Handlungsfelder dazu herausfordern, abstraktes Wissen und damit verbundene Praktiken zu entwickeln, die neuen ethischen Maßstäben genügen. Insofern sind ethisch-moralische Weiterentwicklungen ein zentraler Ausgangspunkt für Professionalisierungsprozesse (sozial-)pädagogischer Tätig-

Zudem wurde in den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen deutlich, dass auch politische Entscheidungen dazu beitragen können, dass Handlungsnotwendigkeiten, die von Seiten Sozialer Arbeit formuliert wurden, nicht praktisch ausgestaltet werden können. A07 (Schulsozialarbeit) formuliert einen solchen Zusammenhang:

> *Und darum grade, finde ich, dass es wichtig ist, dass ich hier bin, weil eben manches Kind, abgesehen von meiner sonstigen Arbeit, eben nur bei mir mal gedrückt wird und hier mal Zuspruch erfährt. Und das ist also, glaube ich, auch ganz wichtig. Und darum ist es für mich besonders schlimm, dass hier in diesem Stadtteil die Sozialarbeit also völlig zum Erliegen kommen wird, weil die Finanzen nicht mehr da sind* (A07, Abs. 15).

Der Ausgestaltung Sozialer Arbeit an Schulen wurden in den erforschten Praktiken demnach durch die Bildungspolitik (*„Schulstrukturen“*), durch die Erwartungshaltung von Lehrkräften, durch die eigene Qualifikation der Berufstätigen, durch ethische Grundhaltungen sowie durch politische Entscheidungen Grenzen gesetzt.

Zu 3.) Neben diesen beiden Verhältnissen zwischen Wissen, Handlungsanforderungen und Praxis, die sich jeweils dadurch kennzeichnen, dass die Berufstätigen in der Sozialen Arbeit Handlungsanforderungen vor dem Hintergrund eigenen Wissens selbst definiert haben, hat sich in den erforschten Praktiken auch gezeigt, dass es Fälle gibt, in denen Handlungsanforderungen nicht primär vom Wissen der Berufstätigen her definiert werden, sondern von anderen Personen her vorgegeben werden. Insbesondere die Lehrkräfte geben in solchen Fällen vor, was in der Sozialen Arbeit zu tun ist. A05 schildert eine solche Vermittlung von Arbeitsaufträgen: *„Und dann haben wir den Kontakt mit unseren Lehrern und die sagen dann, ja also der hat jetzt wirklich eine Woche oder zwei Wochen oder drei Wochen keine Hausaufgaben gemacht. Die müssen das alles nachholen“* (A05, Abs. 25). Im weiteren Verlauf der Ausführungen schildert A05, wie die von den Lehrkräften formulierten Handlungsanforderungen und -er-

---

keiten. Professionalisierung ist dann ein Prozess, indem es darum geht, „Taktiken“ für neue ethische Maßstäbe zu entwickeln.

wartungen durch die Soziale Arbeit ausgeführt werden. In dieser Textpassage wird damit deutlich, dass Handlungsanforderungen via bestimmten Erwartungshaltungen an die Soziale Arbeit in Schulen herangetragen werden. Insbesondere nicht-professionelle Berufstätige führen solche Arbeitsaufträge aus, da sie sich nicht als Personen verstehen, die selbständig und unabhängig von den Lehrkräften Handlungsanforderungen definieren dürfen. Werden an Professionelle Handlungserwartungen von Seiten der Lehrkräfte herangetragen, so kommt es in den meisten Fällen zu einer Reflexion dieser Handlungsaufträge, im Rahmen dessen es auch dazu kommen kann, dass Professionelle bestimmte Arbeitsaufträge zurückweisen (vgl. dazu Kap 4.2.2.2).

4.1.2 Bedeutungen der Zusammenhänge

Für eine weiterführende Diskussion der dargestellten Zusammenhänge stellt sich insbesondere in einer kulturtheoretisch geprägten Forschungsperspektive die Frage, was diese Zusammenhänge bedeuten. Bedeutungen können jedoch aus einer Vielzahl von Perspektiven heraus formuliert werden. So lässt sich z.B. aus fachlicher Perspektive Sozialer Arbeit fragen, was diese Zusammenhänge für die Ermöglichung von Bildungsprozessen bzw. für die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit bedeuten. Bevor jedoch solchen übergeordneten Reflexionen nachgegangen wird, wird an dieser Stelle hervorgehoben, dass es für ein tieferes Verständnis beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit in Schulen notwendig ist, die subjektiven Bedeutungsbeimessungen der InterviewpartnerInnen zu diesen Zusammenhängen zu analysieren, da sich aus diesen Bedeutungsbeimessungen heraus verschiedene Praktiken entwickeln. Die Bedeutungsbeimessungen der Berufstätigen gegenüber den angeführten Zusammenhängen zwischen Wissen, Wirklichkeitskonstruktion und Praxis sind demnach konstituierend für die jeweilige Ausgestaltungsart Sozialer Arbeit in Schulen. Im Folgenden werden daher zunächst subjektive Bedeutungsbeimessungen der InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit dargestellt und anschließend analysiert, welche Praktiken aus diesen Bedeutungsbeimessungen resultieren. Bei der Analyse subjektiver Bedeu-

tungsbeimessungen hat sich herausgestellt, dass diese Bedeutungsbeimessungen in den meisten Fällen durch emotionale Äußerungen zu bestimmten Zusammenhängen zum Ausdruck gebracht wurden. Es konnte demnach unterschieden werden, ob bestimmte Zusammenhänge subjektives Unbehagen oder subjektives Wohlbefinden auslösten.

Insbesondere die Personen, die ihr fachliches Wissen nicht nach ihren Vorstellungen ausgestalten konnten, schilderten in Bezug auf solche Situationen subjektives Unbehagen: A01 berichtete davon, dass andere Projekte Sozialer Arbeit in Schulen fachliches Handeln durch Fallsupervision und Teamarbeit ermöglichen. Für die eigene Situation schildert A01: *„Ich hab das alles nicht. Das nervt. Und den Lehrern kann ich es nicht erzählen [lacht]. So, weißt du? Also, es ist so schwierig, irgendwie“* (A01, Abs. 131). An verschiedenen Stellen des Interviews beklagt A01, dass die eigene, fachliche Perspektive nicht ausgestaltet werden kann, *„weil die Priorität meiner Arbeit doch in erster Hinsicht für den Schulleiter, der mir gegenüber auch weisungsbefugt ist, darin liegt, den Unterricht ganz gezielt zu entlasten“* (A01, 39). A01 definiert die eigene Aufgabe jedoch nicht als Entlastungsdienst für die Lehrkräfte, stößt bei den Versuchen, die eigene Perspektive zu etablieren jedoch auf Barrieren, die wiederum zu subjektiven Unbehagen führen: *„Also, es sind auch echt Widerstände bei den Lehrern, ich muss mich gegen die Lehrer durchsetzen, ich muss mich gegen den Schulleiter durchsetzen und ich hab Stress mit den Schülern, weil die bei mir erst mal so richtig ihre Aggression rauslassen. Weißt Du? Das nervt!“* (A01, Abs. 143).

Bei A06 selbst ist zwar eher berufliche Zufriedenheit interpretierbar, jedoch berichtet A06 von Fällen, in denen subjektives Unbehagen durch die Nicht-Realisierbarkeit eigener Vorstellungen sehr groß war: *„Und ich hab einige Kollegen erlebt, die sind gescheitert. Also die sind gescheitert, die sind nervlich irgendwann zusammengebrochen. Die haben sich völlig ausgenutzt gefühlt. Und wurden auch da ein bisschen ausgenutzt“* (A06, Abs. 202 f.); und auch A09 hebt hervor, dass Vorstellungen zur Gestaltung Sozialer Arbeit dann problematisch werden, wenn diese nicht den Erwartungen der jeweiligen Schule entsprechen: *„Nur wenn es nicht angebunden ist, an, ich sag mal so, am Schulaufbau, an die Struktur in Schulen, dann ist es für den Einzelnen, der es durchführt, schwer“* (A09, Abs. 29).

Es ist jedoch nicht allein die Nicht-Realisierbarkeit eigener Vorstellungen vom beruflichen Handeln, die bei Fachkräften Sozialer Arbeit subjektives Unbehagen auslösen kann. Im Falle von A07 wird deutlich, dass auch die Beobachtung von beruflichen Praktiken der Lehrkräfte zu subjektiven Unbehagen führen kann: *„Es sind auch Belastungen, dass ich Lehrer kenne, die also überhaupt kein Interesse an ihren Kindern haben. Die schon durch die Körpersprache zeigen, ich mag dich nicht. Ich will mit dir auch nichts zu tun haben"* (A07, Abs. 45 f.); und auch A03 übt Kritik an beobachteten schulischen Praktiken:

> *Also grundsätzlich habe ich ja nichts dagegen, dass man einen Stoff vorgesetzt bekommt, mit dem man sich zu befassen hat. Aber ich denke schon, dass unser Schulsystem sich Gedanken darüber machen muss, wie serviere ich diesen Stoff? Und wie stark beziehe ich mit ein, dass dieser Mensch, der da vor mir sitzt, beeinflusst wird von sehr, sehr vielen Dingen. Der bringt Erfahrungen aus seinem Elternhaus mit, der hat eben Ärger in der Gruppe gehabt, der oder die leidet darunter, dass sie mit weiteren 30 Kindern in einem kahlen, unangenehmen Raum sitzen muss, von morgens 8:00 bis um 14:00 Uhr. Solange an diesem Punkt Schule sich nicht weiter bewegt und das mit einbezieht, solange werden wir, denke ich, dabei bleiben, dass wir Schülern Stoff vorsetzen und darauf hoffen, dass sie ihn einmalig reproduzieren können und werden uns dann nachher wundern, dass ein tieferes Verständnis dessen fehlt. Wo soll das herkommen?* (A03, Abs. 61 f.).

Darüber hinaus kann subjektives Unbehagen nicht nur durch die Beobachtung von schulischen Praktiken entstehen, sondern gleichfalls durch die Beobachtung von allgemeinen sozialen und politischen Entwicklungen:

> *Mir macht meine Arbeit sehr viel Freude, aber sie belastet mich auch sehr. Weil wir hier ein Wohngebiet haben, das also, muss man kein Blatt vor den Mund nehmen, eigentlich sich zum Getto entwickelt. Hier ist eine ganz massive Zahl von Sozialhilfeempfängern, Langzeitarbeitslosen, Alleinstehenden, Alleinerziehenden. Und so ist also in diesem Stadtgebiet hier kein gutes soziales Klima* (A07, Abs. 14 f.).

Um die hier angeführten Bedeutungsbeimessungen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen vertieft zu verstehen, stellt sich die Frage, warum es in bestimmten Situationen bzw. Kontexten zu sub-

jektivem Unbehagen kommt. Aus einer eher ökonomischen Sichtweise heraus könnten die geschilderten Zusammenhänge ja auch so gedeutet werden, dass es Freude bereitet, dass die monatliche Bezahlung gewährleistet ist, obwohl dafür nicht einmal fachlich gehandelt werden muss, dass es arbeitserleichternd ist, wenn die Lehrkräfte mit konkreten Arbeitsaufträgen an die Soziale Arbeit herantreten und dass die Zunahme sozialer Problemlagen in der Gesellschaft auch die freudige Botschaft bedeuten kann, dass Soziale Arbeit sobald nicht überflüssig wird. Worin liegen also mögliche Gründe, dass solche Bedeutungsbeimessungen bei den interviewten Personen nicht zu interpretieren waren?

Anhand der angeführten Interviewpassagen wird interpretierbar, dass soziale Fachkräfte in der Sozialen Arbeit in Schulen nicht nur anstreben, ihr eigenes fachliches Wissen so umfangreich wie möglich auszugestalten, sondern vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens[33] gleichfalls bestimmte Erwartungshaltungen gegenüber anderen Berufsgruppen (Lehrkräfte) und gesellschaftlichen Kontexten des Zusammenlebens aufbauen. Diese Erwartungen werden dann enttäuscht und führen zu subjektivem Unbehagen, wenn Prozesse beobachtet werden, in denen gegen diese grundsätzlichen Vorstellungen verstoßen wird. Individuelles Wissen ist demnach nicht nur Grundlage dafür, subjektive Wirklichkeit zu konstruieren, sondern gleichfalls werden von individuellen Wissensinhalten aus auch Perspektiven und Ideen davon konstruiert, wie Wirklichkeit sein sollte. Die in den theoretischen Ausführungen zur Wissenssoziologie angeführte Überlegung, dass vor dem Hintergrund individuellen Wissens nicht nur Wirklichkeit, sondern auch Handlungsanforderungen konstruiert werden, hat genau in diesem Zusammenhang ihren Ursprung. Für Soziale Arbeit im allgemeinen bedeutet dies, dass durch subjektive Bedeutungsbeimessungen Berufstätiger in der Sozialen Arbeit die normativen Gehalte der Profession, die im individuellen Wissen von Berufstätigen verankert sind, sichtbar und erforschbar werden. Die Gesamtheit des Wissens (also nicht nur das reine, nur analytisch betrachtbare

33 Alle angeführten Interviewpassagen stammten von InterviewpartnerInnen, die mindestens über einen Fachhochschulabschluss in Sozialer Arbeit bzw. Sozialpädagogik bzw. eine gleichwertige Qualifikation verfügen.

Fachwissen) eines Subjektes bekommt damit die Funktion einer intrapersonalen moralischen Instanz, die die WissensträgerInnen zum einen dazu drängt, ihr Wissen zu realisieren, zum anderen, im Falle der Nicht-Realisierbarkeit, subjektives Unbehagen provoziert.

4.1.3 Subjektives Wohlbefinden

Gegenüber diesen Bekundungen zum Unbehangen in bestimmten Situationen hat sich in den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen gezeigt, dass die Realisierung fachlichen Wissens für Berufstätige auch deshalb anstrebenswert ist, da die Realisierung im Gegensatz zur Nicht-Realisierbarkeit mit subjektivem Wohlbefinden einhergeht:

- Explizit wird der Zusammenhang zwischen individuellem Wissen und dessen Ausgestaltungsmöglichkeit von A12 hervorgehoben. Zwar hat A12 auch an verschiedenen Stellen des Interviews erwähnt, dass in der eigenen Praxis noch nicht alles den eigenen Vorstellungen entspricht, jedoch im Vergleich zu anderen Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule bereits ein hohes Maß an Eigenständigkeit erreicht wurde:

  > *Ja, Bezahlung, das wusste ich vorher, dass man als Sozialpädagoge nicht reich werden kann. Damit muss man leben, und was halt hier positiv ist, was ich von anderen Kollegen gehört habe, da ist es halt wirklich so, dass einige Lehrer der Meinung sind, nur weil sie in Häkchen Beamte sind und entsprechend mehr verdienen, auch mehr Wissen haben. Das Wissen ist einfach auf unterschiedlichen Bereichen. Ich denke damit muss man leben. Also das funktioniert hier prima. Ich werde als solcher akzeptiert, und es kommen auch die Lehrer an und sagen, hier, hilf mir mal in dem Bereich, da habe ich nicht so die Ahnung mit, was Konfliktlösung zum Beispiel angeht oder so etwas, deswegen würde ich aber auch nicht hingehen und sagen, so und so hast du deinen Matheunterricht zu machen. So, wie du rechnest, ist es falsch oder so. Das ist halt nicht mein Gebiet. Da muss halt jeder gucken, wo er bleibt, und das ist hier für mich in A1203 [Ortsname] prima. Wie gesagt, ich weiß aber von anderen Kollegen, da sieht es gar nicht so aus. Also von daher fühle ich mich hier sauwohl* (A12, Abs. 112).

Hier wird auch deutlich, dass die positive Bedeutungsbeimessung zur Ausgestaltungsmöglichkeit eigenen Wissens nicht nur durch Ideale der Berufstätigen zustande kommt, sondern auch, weil damit Erfahrungen des Respekts und der Anerkennung einhergehen können:

- A01 berichtet von einer als schwierig empfundenen Situation an der Schule, da niemand außer einer bestimmten Lehrerin die fachlich geprägten Sichtweisen und Ambitionen von A01 versteht und unterstützt. Die Zusammenarbeit mit dieser Lehrerin und die damit verbundenen Gefühle beschreibt A01 wie folgt:

  > *Sie macht halt eine therapeutische Ausbildung, wo ich echt merke, sie weiß echt viel. Mit ihr kann ich auch gut gemeinsam arbeiten. Also, wir können gut zu zweit mit einem Schüler oder einer Schülerin arbeiten, weil wir uns sehr gut, wir können gut kooperieren miteinander. Wir werfen uns gut die Bälle zu. Da bin ich so froh!* (A01, Abs. 136).

- Auch A04 bewertet die Zusammenarbeit mit der Schule als positiv und konstruktiv, da in gemeinsamer Kooperation fachliches Wissen ausgestaltet werden kann: *„So, wir haben also einmal eine gute Situation, dass die Schulleiterin und ich, also ach, sag ich mal, im Prinzip gleichgestellt und auch kooperativ, und, wie sagt man, ja, dass wir halt gut zusammenarbeiten können, ja. Im Sinne der Sache“* (A04, Abs. 46); und
- A06 bewertet die Unterstützung aus der Öffentlichkeit und ihre konfliktfreie Zusammenarbeit mit der Schulleitung ebenfalls als positiv: *„Wir haben das große Glück in A0605 [Name des Stadtteils] Fürsprecher für die Schulsozialarbeit zu haben“* (A06, Abs. 19) und: *„die Schulleitung ist zum Glück, die das gerne aufgreift“* (A06, Abs. 201).

Diese vier Beispiele stehen stellvertretend dafür, dass die Möglichkeiten zur Ausgestaltung fachlichen Wissens von den Berufstätigen aus der Sozialen Arbeit mit positiven Bedeutungsbeimessungen belegt wurden. Im Rahmen der These, dass es (auch) subjektive Bedeutungsbeimessung sind, aus denen heraus sich soziale Praktiken konstituieren, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche beruflichen Praktiken aus diesen Bedeutungsbeimessungen resultieren.

4.1.4 Resultierende Praktiken

Für die Konstitution von Gesellschaft hebt Degele hervor, dass immer nur anschlussfähiges Wissen in Praxis transformiert wird und sich Gesellschaft aus diesem Wissen heraus konstituiert: „In der gesellschaftlichen Konstituierung von Wissen erscheint also nur kommuniziertes, und das heißt: aktiviertes, anschlussfähiges und damit wertgeschätztes Wissen“ (Degele 2000, S. 45). Als eine zentrale Tätigkeit von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen hat sich demzufolge die Suche nach und die Konstruktion von Anschlussfähigkeit von Wissen an Handlungsoptionen herausgestellt.

Aus den angeführten Zusammenhängen zwischen Wissen, Wirklichkeitskonstruktion, Handlungsanforderung und Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen wird ersichtlich, dass es in diesen Zusammenhängen mehrere Missverhältnisse geben kann, die darauf hinauslaufen, dass individuelles Wissen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen nicht in entsprechende Praktiken generiert werden kann. Zudem hat sich jedoch auch gezeigt, dass diese Verhältnisse nicht statisch sind, sondern sich im Laufe der Zeit wandeln können, was bedeutet, dass es durchaus möglich ist, ‚nicht-passende‘ Verhältnisse von Wissen und Handlungsoption in ‚passende‘ Verhältnisse umzuwandeln. Theoretisch generalisiert kann dies als Suche nach und Konstruktion von Anschlussfähigkeit von individuellem Wissen (und damit verbundener Wirklichkeitskonstruktion) an Ausgestaltungsoptionen formuliert werden, um damit verbunden ein passendes Verhältnis von individuellem Wissen und Handlungsmöglichkeit zu erreichen.

Dieses dynamische Verhältnis zwischen ‚nicht-passenden‘ und ‚passenden‘ Verhältnissen von Wissen und damit verbundener Ausgestaltungsmöglichkeit praktischer Handlungen thematisiert Stehr in Bezug auf Krohn/Weyer für die Anwendung wissenschaftlichen Wissens: Wenn „wissenschaftliche Erkenntnis in der Gesellschaft ‚angewendet‘ werden soll, muß eine Anpassung an dort bestehende Randbedingungen erfolgen, oder die gesellschaftliche Praxis muß gemäß den von der Wissenschaft gesetzten Standards umgestaltet werden“ (Krohn/Weyer 1989, S. 354 zit. n. Stehr 2003, S. 36).

Bezogen auf wissenschaftlich ausgebildete Fachkräfte Sozialer Arbeit, die nicht ihren fachlichen Vorstellungen entsprechend arbeiten können, stellt sich demnach die Herausforderung, entweder ihre Vorstellungen von der Berufstätigkeit den gesetzten Rahmenbedingungen anzupassen oder jedoch solche Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb derer die größtmögliche Ausgestaltung fachlichen Wissens möglich ist. Die erforschten Praktiken wissenschaftlich ausgebildeter Fachkräfte in der Sozialen Arbeit in Schulen hat gezeigt, dass bei ihnen zwar ein Arrangement mit den gegebenen Rahmenbedingungen stattfindet, da dies eine erste Voraussetzung ist, um überhaupt irgendwie beruflich tätig zu werden. Darüber hinaus arbeiten wissenschaftlich ausgebildete Fachkräfte jedoch auch an einer Veränderung von Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeiten, mit dem Ziel, ihr fachliches Wissen umfangreicher in Praxis generieren zu können. Fachkräfte Sozialer Arbeit in Schulen werden durch die Suche nach und Konstruktion von Anschlussfähigkeit von Wissen an Handlungsoptionen somit zu ‚UmgestalterInnen' gesellschaftlicher, insbesondere schulischer Praktiken und gelangen auf diesem Weg unterschiedlich weit.

In den Worten von A06 hört sich diese Suche nach und Konstruktion von Anschlussfähigkeit von Wissen an Handlungsoptionen wie folgt an: *„Und dann muss man das so aufspüren, dass man letztendlich schon der Schule auch dient. Aber nur auch zum Eigennutz oder zur eigenen Zufriedenheit"* (A06, Abs. 202 f.).

Wie sich jedoch durch die Forschungsergebnisse auch gezeigt hat, kann erreichter Anschluss von Wissen an Handlungsoptionen im professionstheoretischen Kontext kein Wert an sich sein, da ein Anschluss im Sinne einer ‚Passung' auf unterschiedlichem Niveau erreicht werden kann. Dies wird im Vergleich von InterviewpartnerInnen deutlich, die zu Beginn ihrer Tätigkeiten über keine hohe fachliche Qualifikation verfügten (A05, A08, A11). Während A05 und A11 die Strategie wählten, vor dem Hintergrund ihres bereits vorhandenen Wissens Möglichkeiten der Praxisgestaltung zu suchen und sich somit eine Praxis entwickelte, die schwerpunktmäßig auf Pausenbetreuung, Essensversorgung und weiterer einfacher Betreuung basiert, wählte A08 nicht die Strategie, vorhandene Handlungsanforderungen auf das eigene Wissen und Können herunter zu definieren, sondern das eigene Wissen und Können zu steigern, um auf einem höheren Niveau ein

passendes Verhältnis zwischen Wissen und Berufsgestaltung zu erreichen. Wie oben bereits zitiert, hat A08 zu Beginn der Tätigkeit in der Schulsozialarbeit gemerkt, dass die eigene ErzieherInnen-Ausbildung nicht ausreicht, um den Praxisanforderungen gerecht zu werden. Daran anschließend schildert A08, welche weiteren Qualifikationswege gewählt wurden: *„Hab drei Jahre Sozialpädagogik gemacht. Die Ausbildung zum Sozialpädagogen und befinde mich jetzt, bis einschließlich Dezember, in einer therapeutischen Zusatzausbildung“* (A08, Abs. 13).

Hinsichtlich des Umgangs mit Wissen und der Suche nach Anschlussmöglichkeiten individuellen Wissens an Ausgestaltungsmöglichkeiten, ließ sich in den Interviews auch eine zentrale Strategie im Rahmen des Strebens nach Anschlussfähigkeit interpretieren: das ‚Präsent-sein'. Dabei zeigte sich, dass ein ‚Präsent-sein' zur Erreichung von Anschlussfähigkeit nicht nur gegenüber Lehrkräften und Schulleitung, sondern gleichfalls gegenüber Politik, Eltern und SchülerInnen notwendig ist:

> *Es besteht eine große, also insgesamt eine große Uninformiertheit der Lehrer und auch zum Teil ein großes Desinteresse. Vor diesem Hintergrund wurde innerhalb des Teams vereinbart, dass es ganz notwendig ist, dass ich in allen möglichen Gremien dabei bin, um einfach mich selber auch präsenter zu machen* (A01, Abs. 31 f.).

> *Und dann darf man sich nicht scheuen auch mit den Lokalpolitikern ins Gespräch zu kommen. Und auch mal mit dem Schulrat. Also immer mit diesen, mit der Frauenbeauftragten und was wir hier alles im Bezirk haben. Man muss eigentlich viel auch auf diesen Sitzungen sein. [...] diese Bürgerversammlungen, dann auf dem Jugendhilfeausschuss. [...] Aber wir haben viel hier im Bezirk auch gesessen und auch, na ja, irgendwie auch immer gerne eingeladen. Und auch mit den Kindern mal was vorgemacht und so. Also, auch uns schon, also ich würde nicht sagen, angebiedert ist das falsche Wort, aber wir haben gutes Wetter immer versucht zu machen. Damit die auch sehen, was wir machen. Also man muss schon sehr engagiert auch sein. Wer das nicht ist, für den ist das nichts. Ist kein Regelbetrieb hier. Es ist nur eigentlich was für Leute, die ein bisschen zuviel machen wollen [lacht]* (A06, Abs. 204 f.).

A07 berichtet vom beschwerlichen Weg der Suche nach und Konstruktion von Anschlussfähigkeit von Wissen an Handlungsoptionen, der gemeinsam mit KollegInnen begangen wurde:

Und wir haben eigentlich zusammen viel gekämpft. Wir haben sehr viel gekämpft um unsere Existenz. Also was wir alles gemacht haben [...] Wenn die im Ministerium hören, Schulsozialarbeit, [...] sind die schon auf der Barrikade. So, die haben die Nase voll von diesem Kampf mit uns, ja? (A07, Abs. 265 ff.).

Ansonsten, sag ich mal, bin ich nicht im Unterricht mit drin. Das ist wirklich in dieser Kennenlernphase, oder wenn jetzt 5. Klassen neu kommen an die Schule (A08, Abs. 42).

Also ich hab es mir angewöhnt, mit dem neuen Schuljahr gleich in die 5. Klassen zu gehen. Das mit den Lehrern abzusprechen, dass ich dann ein oder zwei Klassenleiterstunden bekomme. Manchmal, wenn die Klassen jetzt halt so groß sind, teilen wir sie dann auch, weil, ich bin es nicht gewohnt gegen 30 Mann so zu sprechen. Das ist für mich jedes Mal wieder eine Herausforderung, stimmlich gesehen (A08, Abs. 128).

Ich geh in die Elternversammlungen mit rein, dass die Eltern auch wissen, wer ist da, wenn es gewünscht wird. Oder manchmal frag ich auch nach, ob ich bei Elterngesprächen mit bei sein kann (A08, Abs. 130).

Ich hab einen relativ lebendigen Anspruch. Ich gehe bewusst in Klassen (A09, Abs. 16).

Insbesondere durch das ‚Präsent-sein' in diesen Beispielen gegenüber politischen Institutionen zeigt sich auch, dass hier das Streben nach Realisierung fachlichen Wissens mit dem Streben nach Existenzsicherung durch Aufrechterhaltung bzw. Weiterführung von befristeten Projekten ineinander übergeht.

Auch von Seiten der Lehrkräfte wurde in den Interviews hervorgehoben, dass das ‚Präsent-sein' eine zentrale Voraussetzung zum gegenseitigen Verstehen und somit eine Grundlage zur Zusammenarbeit und gegenseitiger Anerkennung ist. B01 erläuterte auf die Frage danach, wie die Arbeit der Sozialstation im Kollegium der Lehrkräfte wahrgenommen wird:

Ist eine schwierige Frage, weil das, was wirklich dort passiert, kriegen die meisten oder krieg ich auch nur mit, dadurch, dass ich den persönlichen Kontakt suche. Und wenn man jetzt nicht so präsent ist, auch dort, glaube ich, wird vieles nicht so bekannt und von manch einem auch unterschätzt vielleicht, was da wirklich los ist (B01, 26).

Durch diese Strategie des ‚Präsent-seins' wird deutlich, dass die Realisierung von Wissen nicht alleine in der Macht der WissensträgerInnen liegt, sondern dass es der Unterstützung weiterer Personen bedarf, durch die Ausgestaltungsoptionen ermöglicht werden: „das Können ist an den Einzelnen und an ‚Netzwerke' von Personen gebunden" (Stehr 2003, S. 39). Die Suche nach Anschlussfähigkeit von Wissen an Ausgestaltungsoptionen ist dann auch als Suche nach ‚Netzwerken' von Personen, durch die sich bestimmtes Wissen in Handlung transformieren lässt, zu verstehen.

Während sich in den meisten der erforschten Fälle gezeigt hat, dass über einen Zeitraum von mehreren Jahren hinweg eine Annäherung von Wissen an Ausgestaltungsoptionen erreicht wurde, wurde in zwei Fällen auch deutlich, dass das gewünschte Verhältnis zwischen Wissen, Handlungsnotwendigkeiten und Ausgestaltungsmöglichkeiten den jeweiligen InterviewpartnerInnen (A01 und A03) nur schwer oder gar nicht erreichbar erscheint. Beide erläuterten nach der Durchführung der Interviews, dass sie sich auch mit dem Gedanken beschäftigen, das Berufsfeld aus diesem Grund zu wechseln. Dies kann so interpretiert werden, dass ‚passende' Verhältnisse zwischen individuellem Wissen und Ausgestaltungsoptionen nicht nur in dem derzeitigen Berufsfeld gesucht und angestrebt werden, sondern auch darüber hinaus. Als individuelle Praxis zur Bewältigung eines nicht-passenden Verhältnisses von Wissen und Handlungsoption zeigt sich demnach im Berufsfeld Sozialer Arbeit auch die von Hirschmann so bezeichnete Strategie des „Exit, Voice and Loyality" (vgl. Hirschmann 1970; dazu auch: Rabe-Kleberg 1996, S. 276 ff.), wobei die Strategie des „Exit" für das Verlassen des Berufsfeldes steht, die Strategie des „Voice" für das Vorgehen des ‚Präsent-seins' und die „Loyality" die unkritische bzw. übereinstimmende Übernahme von Aufgabenzuschreibungen durch die Lehrkräfte bezeichnet.

Durch das wissenssoziologische Fazit von Degele „Wissen ist weitgehend zur Ware geworden" (Degele 2000, S. 47) können diese Bestrebungen von A01 und A03 zur Suche nach einem neuen Beschäftigungsfeld auch so reformuliert werden, dass sie danach streben, ihr individuelles Wissen auf eine für sie befriedigendere und attraktivere Weise auf dem Arbeitsmarkt zu vermarkten. Wird das vergleichsweise hohe fachliche Wissen von A01 und A03 als innovativ

interpretiert, bestätigt sich zumindest in diesen Fällen auch die These von Beck, dass die Menschen zukunftsfähiger sind als die gesellschaftlichen Institutionen und ihre Repräsentanten (vgl. Beck 1997b, S. 19).

Solche Zusammenhänge zwischen Wirklichkeitskonstruktionen und -erfahrungen, subjektiven Bedeutungsbeimessungen und daraus resultierende Praktiken verweisen auf einem Zusammenhang, den Abbott für professionelles Handeln theoretisch generalisierte und in seiner Bedeutung herausstellte: Abbott (1988) hob neben dem Vorhandensein von abstraktem Wissen die „inference", also die Schlussfolgerung als ein zentrales Charakteristikum professioneller Berufsgestaltung hervor. Schlussfolgerungen sind als reflexive Bindeglieder zwischen abstraktem Wissen und konkretem Fall zu verstehen. Daher wurde die Kategorie „Schlussfolgerung" auch als zentrale Analysekategorie mit in das sensibilisierende Konzept zur Auswertung der Interviews aufgenommen. Im Folgenden wird dargestellt, welche weiteren für die Konstitution beruflicher Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen relevanten Schlussfolgerungen aus dem empirisch erhobenen Material interpretiert werden konnten und welche Bedeutungen diese Schlussfolgerungen für die Konstitution von Praktiken haben.

4.2 Praxis konstituierende Schlussfolgerungen und Zuständigkeiten

Während die von Abbott analysierte „diagnosis" im Prozess professionellen Handelns die Ebene abstrakten Wissens hervorhebt, werden im Rahmen der „inference" Handlungsnotwendigkeiten formuliert und Handlungsoptionen reflektiert. Rabe-Kleberg beschreibt diesen Zusammenhang: „Begründet wird die Schlußfolgerung aus der Diagnose, dass heißt aus dem kognitiven Verhältnis von Fallinformation und professionellem Wissenssystem. Ausgestaltet wird das Handeln, indem eine Reihe von Handlungsmöglichkeiten auf dem Hintergrund des Wissens auf mögliche Konsequenzen hin geprüft wird" (Rabe-

Kleberg 1996, S. 295). Schlussfolgerungen werden damit zu zentralen Prozessen im Rahmen professioneller Berufsausübung: „Dabei gilt die Schlußfolgerung als die eigentlich professionelle Leistung“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 295). Schlussfolgerungen können in ihrem Umfang jedoch unterschiedlich sein und hängen ab von der Situation, der zeitlichen Dimension der Handlungserwartungen bzw. -notwendigkeiten (‚Handlungsdruck‘) und dem individuell verfügbaren Wissen:

> Inference also varies in the length of the logical chains it permits. Again, in the case of one-time problems, these chains are ‚as long as they need to be‘. Tacticians or architects, who must construct decisions no matter what, extend inferences until they afford conclusions. Like doctors or social workers, they associate with each step a probability of error or difficulty, and with the whole chain a total probability compounding these single probabilities (Abbott 1988, S. 50).

Schlussfolgerungen sind damit Prozesse, die über subjektive Bedeutungsbeimessungen (z.B. subjektives Unbehagen oder Wohlbefinden) hinausgehen, da in ihnen vor dem Hintergrund des individuellen Wissens Perspektiven für Aktivitäten entfaltet werden.

Umfangreiche bewusste Schlussfolgerungen werden jedoch nicht in jeder Situation gezogen, sondern insbesondere dann, wenn der Zusammenhang zwischen individuellem Wissen und konkretem Fall der Klärung bedarf: „Inference is undertaken, when the connection between diagnosis and treatment is obscure“ (Abbott 1988, S. 49). Abbott grenzt damit die reflektierte Schlussfolgerung von routinegeprägten Handlungen ab: „Too little inference is a familiar part of the larger phenomenon of routinization“ (Abbott 1988, S. 51). Ähnlich beschreiben Schütz/Luckmann den Vorgang des Aktivierens individueller Wissensbestände, da ihnen zufolge individuelles Wissen insbesondere dann bemüht wird, wenn Situationen nicht mehr anhand eingeübter Routinen bewältigt werden können: „Dann wird die Situation erst ‚problematisch‘. Ich muß mich ‚besinnen‘ [...]. Ich ziehe meinen Wissensvorrat heran“ (Schütz/Luckmann 2003, S. 170). Durch diese Analyse von Schütz/Luckmann in Bezug auf allgemeine Situationen wird deutlich, dass Schlussfolgerungen als Bindeglied zwischen Wissen und Handlungen nicht nur im Rahmen professioneller Berufsgestaltung vorgenommen werden, sondern in einer Vielzahl von Situationen, vor die das zur Handlung herausgeforderte Subjekt gestellt wird,

getätigt und somit erforschbar werden. Dieser theoretische Zusammenhang ermöglicht es, verschiedene Berufspraktiken hinsichtlich der dort getätigten Schlussfolgerungen miteinander zu vergleichen und eventuelle Besonderheiten auf verschiedenen Niveaus und in verschiedenen Kontexten zu analysieren.

4.2.1 Schlussfolgerungen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen und von Lehrkräften

Bei der Interpretation der Interviews hat sich gezeigt, dass Schlussfolgerungen nicht nur in Bezug auf angemessene Handlungen im Einzelfall gezogen werden, sondern sich gleichfalls auf eine übergeordnete Ebene der Arbeitsbedingungen und -inhalte beziehen können. Da sich das Berufsfeld „Soziale Arbeit in Schulen" auch dadurch kennzeichnet, dass es noch viele Fragen hinsichtlich der konkreten Arbeitsgestaltung und -organisation gibt, waren dementsprechend viele und unterschiedliche Schlussfolgerungen zu dieser übergeordneten Ebene in den Interviews enthalten. Als ein zentrales Ergebnis in Bezug auf die Kategorie „Schlussfolgerungen" lässt sich formulieren, dass es nicht die vielen einzelnen einzelfallbezogenen, sondern insbesondere Schlussfolgerungen zu Arbeitsbedingungen und -inhalten sind, die berufliche Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit in Schulen konstituieren, da durch Schlussfolgerungen zu Arbeitsbedingungen und -inhalten entsprechende Handlungsanforderungen und -erwartungen formuliert werden sowie Zuständigkeitsbeanspruchungen und -zuschreibungen vorgenommen werden, im Rahmen derer individuelle und einzelfallbezogene berufliche Praktiken realisiert werden können. Auf einen konkreten Fall bezogene Schlussfolgerungen sind dann zwar möglicherweise Indiz für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit in Schulen, jedoch können die Praktiken, die im Rahmen der Bearbeitung eines bestimmten Falles ausgestaltet werden, wiederum nur in den durch die übergeordneten Schlussfolgerungen entstandenen Handlungsoptionen ausgestaltet werden.

4.2.1.1 Schlussfolgerungen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen

In den Ausführungen zu den Bedeutungen individuellen Wissens für die praktische Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen wurden bereits zentrale Schlussfolgerungen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen hervorgehoben, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Dort, wo Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen die Strategie des ‚Präsent-seins' verfolgen, liegt dieser Tätigkeit die Schlussfolgerung zu Grunde, dass sich Arbeitsbedingungen ändern müssen, um dem jeweiligen Wissen entsprechende Praktiken ausgestalten zu können.
- Der von A01 und A03 verfolgten „Exit-Strategie" liegt die Schlussfolgerung zu Grunde, dass sie aufgrund der derzeitigen Probleme und Belastungen am Arbeitsplatz ihr Wissen an einem anderen Arbeitsplatz möglicherweise in einer für sie befriedigenderen Form ausgestalten können.
- Die subjektive Bedeutungsbeimessung von A07, dass die Beendigung sozialarbeiterischer Aktivitäten bei gleichzeitiger Zunahme sozialer Problemlagen im Stadtteil negativ ist, kann als Schlussfolgerung dahingehend interpretiert werden, dass die Folgen sozialer Problemlagen durch Soziale Arbeit kompensiert werden müssten.

Die Schlussfolgerung von A11, dass *„rüpelhafte"* SchülerInnen eigentlich am *„Schalwickel gepackt"* (A11, Abs. 12 f.) werden müssten, dies jedoch nicht mehr erlaubt sei und es deshalb mit *„Taktik"* (ebd.) versucht werden müsse, kann als Schlussfolgerung dafür interpretiert werden, dass ethische Maßgaben erhöhte Anforderungen an (sozial-) pädagogisch bzw. sozialarbeiterisch verantwortbares Handeln stellen und somit Praktiken erforderlich werden, die nicht jeder Person zugängig sind und die nicht immer auf die pragmatischste und kürzeste Lösung eines bestimmtes Problems in einer bestimmten Situation zielen.

An einem weiteren Beispiel einer Schlussfolgerung von A11 wird zudem eine bestimmte Konstruktion von Wirklichkeit ersichtlich, aus der heraus auch gleich Zuständigkeiten mitdefiniert werden, in deren Rahmen das berufliche Handeln in der Schulsozialarbeit von A11 ausgestaltet wird:

> *Und dann habe ich eben gehört, dass hier im Schulclub [...] die Stelle neu besetzt wird und dann habe ich mich beworben bei A1105 [Name des Freien Trägers] und habe gesagt, ich habe zwei große Töchter, die sind ja auch gerade hier aus dem Alter raus, also würde ich mir das zutrauen hier mit den Kindern, denk ich mal, hier die Pausenaufsicht zu machen. Das hat auch geklappt und seit einigen Monaten bin ich jetzt hier* (A11, Abs. 8).

Zwar wird hier zunächst deutlich, dass die Schlussfolgerung von A11 im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens getroffen wurde und somit auch eher einer Hoffnung als einer konkreten Schlussfolgerung in einer bestimmten beruflichen Situation entsprechen kann. Allerdings wird durch die darauf folgende Einstellung und Beschäftigung von A11 in der Schulsozialarbeit[34] deutlich, dass die EntscheidungsträgerInnen (Freier Träger und Schule) dieser Schlussfolgerung zustimmten und die Schlussfolgerung somit handlungswirksam wurde.

Bei den fachlich ausgebildeten Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen findet sich bei A09 ein Beispiel dafür, wie durch Wirklichkeitskonstruktion eine bestimmte Schlussfolgerung getroffen wird, die dann wiederum zu bestimmten Zuständigkeitsbeanspruchungen und entsprechenden Definitionen von Handlungsanforderungen führt:

> *Und wir haben die Erfahrung gemacht, dass wenn wir Schüler haben, die auch sehr sehr gut sind, also eine 1,0 im Abi haben, 1,2; 1,3 und sich für ein Stipendium bewerben, immer belegen müssen, was sie an sozialer Kompetenz haben. Sonst haben sie keine Chance. Und was ich halt versuche, ist in der Schule von heute auf die Welt von morgen vorzubereiten, die da einfach mit diesen Erwartungen ankommt. Wir werden keine kleinen Fachidioten mehr in die Welt schicken können, wenn wir die nicht irgendwo mit sozialer Kompetenz und emotionaler Intelligenz ausrüsten. Und den Weg, den musste ich mir hier, glaube ich, ganz schön hart erarbeiten* (A09, Abs. 21).

34 In der offiziellen Außendarstellung der Schule und des Freien Trägers wird die Tätigkeit von A11 als Schulsozialarbeit bezeichnet.

Die Schlussfolgerung von A09, dass von dem Gymnasium, an dem A09 die Schulsozialarbeit ausgestaltet wird, keine *„kleinen Fachidioten mehr in die Welt“* geschickt werden können, verweist zum einen auf das hinter dieser Schlussfolgerung liegende Wissen (kleine Fachidioten haben schlechtere Chancen; an SchulabgängerInnen werden bestimmte Bildungsanforderungen gestellt) und auf damit verbundene Zuständigkeitsbeanspruchungen der Schulsozialarbeit (Beiträge zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz leisten).

Bei der Interpretation von Interviews hat sich gezeigt, dass Schlussfolgerungen insbesondere durch Schlüsselwörter wie „daher“, „deshalb“, „weil“ und „damit“ zum Ausdruck gebracht werden. Wirklichkeits-, insbesondere Normalitätskonstruktionen werden häufig durch die Verwendung von Schlüsselwörtern wie „normalerweise“ und „natürlich“ interpretierbar. Ein Beispiel aus dem Interview mit A08 verdeutlicht, wie eine Normalitätskonstruktion zu einer bestimmten Schlussfolgerung und damit verbundener Zuständigkeitsbeanspruchung führt:

> *Wenn ich mit dem Lehrer nicht klar komme, dann suche ich natürlich eine Person, die neutral ist. Ne, ist ganz klar. Und ja, von daher geht es hauptsächlich darum, Lernschwache zu fördern, Selbstbewusstsein zu stärken, das bei vielen Schülern auch sehr in den Keller gerutscht ist, aufgrund familiärer Situationen, sozialer Situationen allgemein* (A08, Abs. 82 f.).

In abstrakterer Terminologie ausgedrückt, schlussfolgert A08 vor dem Hintergrund der eigenen Wirklichkeitskonstruktion, dass die eigene Zuständigkeit darin zu besteht, Dienstleistungen für solche Bedürfnisse zur Verfügung zu stellen, die in Lebenssituationen entstehen, die für das Subjekt als problematisch wahrgenommen werden. Daraus resultiert bei A08 auch ein berufliches Selbstverständnis, das die Einzelfallhilfe als primäre Aufgabe der von A08 geleisteten Schulsozialarbeit ansieht.

Während in den Beispielen von A11, A09 und A08 deutlich wurde, dass die gezogenen Schlussfolgerungen handlungswirksam wurden, da sie bestimmte Zuständigkeiten definierten, in deren Rahmen berufliche Praktiken ausgestaltet werden, wurde bei der Analyse der Interviews auch deutlich, dass Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen Schlussfolgerungen zu ihren Arbeitsbedingungen ziehen,

ohne dass daraus eine konkrete Veränderung beruflicher Praktiken folgt bzw. folgen kann. Ein Beispiel von A03 (Leitung der Sozialen Arbeit an einer offenen Ganztagsschule) verdeutlicht dies:

> *Ich meine, wenn Du Dir die Räume hier ansiehst, zumindest mal was die Investitionen betrifft, wurde hier nicht gekleckert. Und was die personelle Ausstattung betrifft, wurde zumindest erstmal von Seiten der Jugendhilfe schon ein Grundstock zur Verfügung gestellt, mit dem man arbeiten kann. Also hier gibt es nur pädagogische Fachkräfte* (A03, Abs. 52 f.).

Dennoch folgert A03 im weiteren Verlauf des Interviews, dass es weitere Handlungsnotwendigkeiten gibt:

> *Also wir brauchen zum Beispiel sehr viel mehr Unterstützung von den Schulpsychologen. Wir könnten im Grunde hier an der Schule einen eigenen Schulpsychologen gebrauchen. Wir bräuchten mehr muttersprachliche Lehrer hier. Wir bräuchten Sprachheillehrer an der Schule. Nicht nur einmal die Woche eine Stunde, sondern die kontinuierlich da sind und in den Unterricht reingehen und dort Kinder kennen lernen* (A03, Abs. 51).

Diese Differenz zwischen individuellem Wissen, daraus resultierender Schlussfolgerung über Handlungsnotwendigkeiten und gestaltbarer beruflicher Praxis zeigt wiederum, dass nicht jegliche Vorstellungen beruflichen Handelns an Ausgestaltungsoptionen angeschlossen sind, bzw. werden können. Bei A03 führte die Wahrnehmung dieser Differenz zwar auch zu einer Strategie des „Präsent-seins", da A03 auch über *„beharrliches Nachfragen"* (A03, Abs. 14) für die eigenen Anliegen berichtet. Da A03 jedoch die Erfahrung gemacht hat, dass diese Differenz zwischen individuellem Wissen und Gestaltbarkeit beruflicher Praktiken nicht zu überbrücken ist, wandelte sich bei A03 die Strategie vom „Präsent-sein" zunehmend zum „exit".

Anhand dieser Beispiele zu Schlussfolgerungen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen über ihre Arbeitsbedingungen und -inhalte wird deutlich, dass diese Schlussfolgerungen auf andere Schlussfolgerungen treffen, die entweder von anderen Personen direkt in einer bestimmten Situation entwickelt werden oder jedoch bereits in Strukturen manifestiert sind. Dieses Aufeinandertreffen von Schlussfolgerungen kann dann für die Schlussfolgerungen der Berufstätigen aus der Sozialen Arbeit entweder begünstigend oder einschränkend

sein, da ihre Schlussfolgerungen entweder unterstützt oder abgewiesen werden.

Aus diesen Zusammenhängen heraus lassen sich bereits einige Erkenntnisse in Bezug auf Qualitätsentwicklungs- und Organisationsentwicklungsprozesse formulieren:

Wird davon ausgegangen, dass von Berufstätigen durch das Zusammenspiel von Wissen und Praxiserfahrungen im Laufe der Zeit spezifisches ExpertInnenwissen über die eigene berufliche Praxis und deren Kontexte gebildet wird und dieses ExpertInnenwissen eine wertvolle Grundlage für Qualitätsentwicklungs- und Organisationsentwicklungsprozesse darstellt, da durch dieses „Insiderwissen" Dysfunktionalitäten sowie Handlungsnotwendigkeiten zur Verbesserung der Tätigkeiten erkannt werden können, so stellt sich für die strukturelle Gestaltung des Berufsfeldes Soziale Arbeit in Schulen die Herausforderung, vorrangig solche Strukturen zu schaffen, die immer wieder ermöglichenden Charakter haben, anstatt solche Organisationsformen zu wählen, die vielleicht für die Aufnahme einer Berufstätigkeit günstig erscheinen, jedoch nur geringe oder keine Möglichkeit bieten, im Laufe der Zeit gesammeltes ExpertInnenwissen in Praxis zu transformieren und berufliche Praktiken somit weiter zu entwickeln. Die Praxis von A06 kann als eine solche Praxis in ermöglichenden Strukturen interpretiert werden, wobei diese Möglichkeiten von A06 zumindest zum Teil durch die Strategie des „Präsent-seins" selbst mit geschaffen wurden. Diese ermöglichenden Strukturen in der Praxis von A06 hatten zur Folge, dass sich dort im Laufe der Zeit der Personalschlüssel erhöht hat, eine fachliche Weiterentwicklung der Angebote stattgefunden hat (von der Essensversorgung und Pausenbetreuung hin zur fachlich begründeten Einzelfallhilfe) und das abstrakte Wissen im Projekt ständig weiter wachsen und ausgestaltet werden konnte. Das Beispiel von A03 zeigt demgegenüber, dass die bei A03 vorhanden Strukturen keinen ermöglichen Charakter aufweisen und das Niveau der Praxisgestaltung trotz zunehmenden ExpertInnenwissens nicht angehoben bzw. weiter professionalisiert werden kann, sondern auf einem bestimmten Niveau stagniert ist.

Wird dem Theorem, dass Schlussfolgerungen von Berufstätigen aus der Sozialen Arbeit in Schulen auf Schlussfolgerungen anderer treffen sowie dem Theorem der nicht immer gewährleisteten An-

schlussfähigkeit von Wissen an Ausgestaltungsoptionen gefolgt, so stellt sich die Frage, welche Rolle Schlussfolgerungen von Seiten der Lehrkräfte in diesem Kontext spielen. Im Folgenden werden daher einige Schlussfolgerungen aus den exemplarisch erforschten Praktiken der Lehrkräfte dargestellt, analysiert und für diesen Kontext diskutiert.

4.2.1.2 Schlussfolgerungen von SchulleiterInnen und Lehrkräften zur Sozialen Arbeit in Schulen

Die erforschten Schlussfolgerungen von Seiten der Lehrkräfte in Bezug auf Kooperationen zur Sozialen Arbeit sind ebenfalls vielfältig, lassen sich jedoch in zwei Typen von Schlussfolgerungen zusammenfassen:

1. Zum einen gibt es bei den Lehrkräften/SchulleiterInnen Schlussfolgerungen und damit verbundene Zuständigkeitserwartungen an die Soziale Arbeit, die auf der Wirklichkeitskonstruktion aufbauen, dass die Lehrkräfte in gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontexten nicht in der Lage sind, alleine einen umfangreichen Bildungsauftrag von Schule zu gewährleisten und daher nach gleichwertigen professionellen PartnerInnen suchen, um die gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben zu bewältigen und zu gestalten. Kooperationen von Schule und Sozialer Arbeit werden durch solche Schlussfolgerungen zu eher progressiven Strategien.
2. Demgegenüber gibt es in den Kooperationen von Schule und Sozialer Arbeit Wirklichkeitskonstruktionen auf Seiten der LehrerInnen/SchulleiterInnen, die das zentrale Problem von Schule so deuten, dass die Aufrechterhaltung bisheriger schulischer Praktiken durch gesellschaftliche Prozesse gefährdet wird und Soziale Arbeit einen Beitrag zur Ermöglichung der Aufrechterhaltung bisheriger schulischer Praktiken und zur Entlastung von Schule rsp. Lehrkräften leisten soll. Auf solchen Schlussfolgerungen basierend werden von Seiten der Schule aus eher konservative Strategien verfolgt, da die Kooperationen zur Sozialen Arbeit nicht auf Innovation, sondern auf Statuserhalt zielen.

Obwohl beide Perspektiven die Kooperation mit Sozialer Arbeit für notwendig erachten, haben ihre unterschiedlichen Zielsetzungen weit reichende Folgen für die Gestaltung von Kooperationen von Schule und Sozialer Arbeit. Während Schlussfolgerungen der ersteren Art die Institution Schule für eine andere Berufsgruppe öffnen und sie als gleichwertige und eigenständige Partnerin bei der Gestaltung von unterschiedlichen Bildungsprozessen anerkennen und respektieren, stehen bei Schlussfolgerungen der zweiten Art Strategien von Seiten der Schule bzw. der Lehrkräfte im Vordergrund, die die klare Unterordnung von Sozialer Arbeit unter die Schule erfordern.

An einigen Beispielen aus den exemplarisch erforschten Praktiken können diese beiden Perspektiven von Schlussfolgerungen verdeutlicht werden.

4.2.2. Schlussfolgerungen und Zuständigkeiten im Rahmen unterschiedlicher Strategien

4.2.2.1 Innovationen ermöglichende Schlussfolgerungen

Als eine Schlussfolgerung der ersten Art kann die Reflexion von B07 (Schulleitung) interpretiert werden:

> *Bildung ist ein erfülltes Gut, das kann man sehen. Da muss man sich nicht verstecken. Und wenn man denn, ich sag mal, schlecht ist, an der einen oder anderen Stelle und es heißt, die Schülerinnen und Schüler haben schlechte Ergebnisse, dann ist eine Schule ja schlecht. Dann muss man gucken, dass man es abstellt. Man muss da offen mit umgehen. Nicht vertuschen, sondern sagen, es ist so, und das machen wir jetzt gemeinsam, damit sich das ändert* (B07, Abs. 35 f.).

B07 geht in dieser Schlussfolgerung selbstkritisch mit der eigenen Berufsgruppe und der eigenen Institution um, da die Gründe für schlechte Schulleistungen auch in der Institution Schule gesucht werden. Daraus folgert B07, dass es notwendig ist, Prozesse einzuleiten, durch die zukünftig eine höhere Qualität der Arbeit erbracht werden kann. In diesem Kontext fordert B07 auch die Öffnung von Schule für eine Vielzahl an Berufen, durch die zukünftige Qualität im Bildungsangebot gewährleistet werden soll:

> *[...] ich stelle mir mehrere Professionen an Schule halt vor. Nicht nur Lehrerinnen und Lehrer und Sozialpädagoginnen gehören für mich dazu und Sozialpädagogen. Genauso wie ich das auch über andere Berufsgruppen mir das vorstellen könnte. Also, das ist für mich nicht außergewöhnlich* (B07, Abs. 17).

Auf solchen Schlussfolgerungen aufbauend können gleichberechtigte Kooperationen ausgestaltet werden, da sie Respekt und Anerkennung gegenüber anderen Berufsgruppen beinhalten. Vor dem Hintergrund bisheriger, mehrjähriger Erfahrungen in der Kooperation mit Sozialer Arbeit macht B07 noch eine weitere Schlussfolgerung in Bezug auf die Strukturen von Sozialer Arbeit in Schulen: *„Bei 100 Lehrern sind anderthalb Sozialarbeiterstellen mit zwei Personen halt zu wenig“* (B07, Abs. 15) […] *„Weil bei 1200 Schülern ist anderthalb Stellen zu wenig. Nur die Stellen und finanzielle Situation brauch ich nicht zu beschreiben, die ist halt miserabel“* (B07, Abs. 18). Hier wird deutlich, dass auch auf Seiten der Schulleitung spezifisches ExpertInnenwissen über Kooperationen gebildet wird, auf dessen Grundlage sich weitere Wirklichkeitskonstruktionen und Handlungsanforderungen formulieren lassen, ohne dass diese jedoch an Ausgestaltungsoptionen geknüpft sein müssen.

Auch B05 folgert, dass Schulen generell Institutionen sein sollten, die auf sich wandelnde gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen reagieren sollten:

> *Wir haben alle miteinander, sagen wir mal, 10 Jahre lang nicht wahrgenommen, dass Integration und die sozusagen Sprachsozialisation nicht von alleine geht. Wir haben da zu sehr drauf vertraut, dass in so einer offenen Gesellschaft sich etwas reguliert. Und das hat es nicht getan. Und das ist im Nachhinein vielen, denke ich, bewusst, dass das ein Fehler war. [...] Und da sind auch junge Leute dabei, die ganz intensiv arbeiten, im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Natürlich andere, die, weil sie die Sprache nicht beherrschen, überall durchfallen und ihren Frust in Aggressionen umsetzen. Also von daher brauchten wir mehr Menschen, die sich in sozialpädagogischer Verantwortung um Kinder kümmern, von vornherein sehr viel stärker begleiten, als wir das im Augenblick haben* (B05, Abs. 38 ff.).

In diesem Zitat wird deutlich, dass innerhalb der Schlussfolgerung auch gleich wieder Aufgaben- und Zuständigkeitszuschreibungen vorgenommen werden, indem der Sozialen Arbeit der Auftrag der Integration zugeschrieben wird. Auch B05 schlussfolgert hier, dass

Schulen vor neue Herausforderungen gestellt werden, die die Zusammenarbeit mir weiteren Berufsgruppen innerhalb von Schulen erfordern. An einer anderen Stelle des Interviews wird dies von B05 explizit formuliert: *„Lehrer müssen nicht alles selber machen, was sie heute tun“* (B05, Abs. 50 f.). B05 verbindet damit die Perspektiven von innovativen Strategien mit der zentralen Hoffnung der konservativen Strategie, der Entlastung der Lehrkräfte. Bei der weiteren Interpretation des Interviews mit B05 fällt jedoch auf, dass die Einführung der Schulsozialarbeit an der Schule von B05 gar nicht aus Motiven der Integration heraus entstanden ist. B05 beschreibt die Phase der Personalauswahl im Vorfeld der Einführung der Schulsozialarbeit und hebt in diesem Kontext die Schlussfolgerung hervor, dass aufgrund der *„quantitativen Dominanz von Mädchen“* (B05, 28 f.) beabsichtigt wurde, mit der Schulsozialarbeit *„ein großes Mädchen für kleine Mädchen“* (B05, 25) in die Schule zu holen. Ursprünglich spielte damit der Beratungs- und Unterstützungsbedarf von Mädchen eine größere Rolle bei der Personal- und Profilfindung, als die von B05 hervorgehobene Integrationsfunktion von Sozialer Arbeit gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die Metapher *„großes Mädchen für kleine Mädchen“* suggeriert in diesem Kontext, dass die einzige Qualifikationsanforderung zur Ausübung der beruflichen Tätigkeit in der Sozialen Arbeit in Schulen ist, dass jemand weiblich und erwachsen ist. Damit werden nicht nur Professionalisierungsprozesse und -diskurse im Bereich Sozialer Arbeit negiert, sondern gleichfalls Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern reproduziert, indem zum einen die Ausübung der beruflichen Tätigkeit *„großen Mädchen“* zugeschrieben wird und damit verbunden zum anderen die gesellschaftlich Anerkennung Sozialer Arbeit in Schulen mit geringerer Wertschätzung bedacht wird, als z.B. die Tätigkeit einer Lehrkraft. Im Fall von B05 ließ sich jedoch rekonstruieren, dass diese höchst spannungsgeladene Metapher nur bedingt als Indiz auf typische Machtverhältnisse zwischen Schule und Sozialer Arbeit zu verstehen ist, denn für die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit an der Schule von B05 wurde eine Frau mit Universitätsabschluss (Diplom-Pädagogik) eingestellt und es liegt zudem sogar der für die Soziale Arbeit in Schulen seltene Fall vor, dass diese Tätigkeit tariflich entsprechend bezahlt und anerkannt wird (BAT 2). Dennoch liegt in diesem Fall das altbe-

kannte Phänomen vor, dass Soziale Arbeit durch solche Metaphern nicht als professionelle und anspruchsvolle Tätigkeit nach Außen hin deklariert, bezeichnet und anerkannt wird und dadurch eine entsprechende Einordnung in das gesellschaftliche Hierarchiensystem von Berufen erfährt.

Nicht alle Schlussfolgerungen, die in die Richtung progressiver, innovativer Strategien zielen, werden handlungswirksam, da innovativen Schlussfolgerungen durch politische Strategien Grenzen gesetzt werden können. So wurde bei B07 schon deutlich, dass aus der Sicht der Schulleitung der Personalschlüssel für die Schulsozialarbeit höher sein müsste, dies jedoch politisch nicht unterstützt wird. Auch bei B08 wird an einem Beispiel deutlich, dass die Ausgestaltung von in der Praxis gebildetem ExpertInnenwissen an bildungspolitischen Strategien scheitern kann. B08 schlussfolgert zur PISA-Debatte:

> *Das Problem ist, dass viele unserer Kollegen, und ich auch, der Meinung sind, dass die falschen Schlüsse teilweise daraus gezogen werden. Wenn man auf die Schulen guckt, die gut abgeschnitten haben, dann, oder auf die Länder guckt, in denen die Schulen gut abgeschnitten haben, dann denke ich, machen die Dinge anders, und wir versuchen auch schon anders mit den Kindern zu arbeiten, und das wird teilweise zurückgedreht. Das heißt also, es gibt bei uns einige Kollegen an der Schule, nicht alle, die mit individualisierten Arbeitsformen arbeiten, Werkstattunterricht beispielsweise, und Werkstattunterricht ist ja auch fächerübergreifend und doch deutlich, ja, finde ich, intensiver für die Kinder, als ein Frontalunterricht, wo sie alle im Gleichschritt Marsch und die einen langweilen sich und die anderen sind überfordert, wo sie damit konfrontiert werden. Und das ist leider in Zukunft ja nicht mehr möglich. Oh, ich darf keine schulpolitischen Äußerungen machen. Sind wir gerade äh.. da sind wir gerade drauf hingewiesen worden [lacht]. Gut, okay, also wie mach ich das jetzt?* (B08, Abs. 58 ff.).

Hier wird eine „Kontrolle des Wissens“ (vgl. Stehr 2003; Rabe-Kleberg 1996) in ihrer Funktion und Konsequenz deutlich. Vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten kulturtheoretischen Reflektionen kann die Funktion der hier erwähnten Anweisung so verstanden werden, dass eine Kontrolle über Überlebensstrategien von und in Schulen ausgeübt wird, um die eigene Überlebensstrategie der Politik nicht zu gefährden. Als Konsequenz zeigt sich, dass Schulen nicht immer öffentlich an der Schulentwicklung partizipieren können und das in

Schulen gesammelte, eventuell nützliche ExpertInnenwissen nicht in diesen Prozess eingehen kann. Politisch zeigt sich an diesem Beispiel, dass in Krisensituationen (PISA-Schock) ein demokratischer Prozess unterbunden wird, um den Machterhalt und die Legitimation bestehender politischer Verhältnisse durch die herrschende politische Mehrheit zu sichern.

Die Kontrolle von Wissen und somit die Suche und Kontrolle von Anschlussfähigkeit von Wissen an Handlungsoptionen findet somit nicht nur zwischen Berufen (Lehrkräfte und Sozialer Arbeit) statt, sondern gleichfalls zwischen Berufen und Politik, wobei die Politik bzw. PolitikerInnen auch bestimmte eigene Überlebensstrategien verfolgen, die das Handlungsfeld Soziale Arbeit in Schulen prägen.

4.2.2.2 Konservative Schlussfolgerungen

Gegenüber diesen Schlussfolgerungen, die auf progressive und innovative Strategien schließen lassen, da sie eine Verbesserung von Schule durch Veränderung und Weiterentwicklung anstreben und zudem die Soziale Arbeit als eine gleichberechtigte und eigenständige Berufsgruppe anerkennen, waren auf Seiten der Lehrkräfte/SchulleiterInnen auch solche Schlussfolgerungen zu finden, die auf eher konservative Strategien verweisen, da sie die Aufrechterhaltung bisheriger Ordnung in den Vordergrund stellen. Als ein Beispiel können die Äußerungen von B03 dienen:

> *Ja, also das Gespräch um die Problematik, besonders der Hauptschüler, wurde immer intensiver an unserer Schule. Wir haben im Vorfeld Konferenzen gemacht und alle unsere Möglichkeiten ausgelotet. Was kann man machen? Und eben, haben auch unseren gesamten Strafkatalog durchgearbeitet. Wir haben die Kontakte mit den Eltern ganz entschieden dann belebt und in Anspruch genommen. Aber wir stellten fest, dass die augenblickliche Situation oder die augenblickliche Problematik, damit eigentlich nicht mehr in den Griff zu kriegen war. Ausgehend war die Klage der Lehrer, die sagten, ich würde gerne mal wieder störungsfreien Unterricht machen* (B03, Abs. 6 ff.).

In diesem Fall stand nicht die Erweiterung des Bildungsauftrages, die konstruktive Weiterentwicklung von Schulstrukturen oder das Streben nach einer ‚multiprofessionellen' Schule im Mittelpunkt der Entscheidung zur Einführung von Schulsozialarbeit, sondern der Umstand,

dass SchülerInnen mit dem gängigen *„Strafkatalog“* der Schule nicht mehr zu disziplinieren waren und störungsfreier Unterricht dadurch erschwert bzw. unmöglich wurde. Im Rahmen einer solchen Strategie ist nicht die Förderung von Bildungsprozessen, z.B. durch die Erweiterung des Bildungs- und Beratungsangebotes das Ziel von Kooperationen, sondern die Aufrechterhaltung alter Ordnungen und Praktiken: *„Hab ich die Arbeitsruhe, die Klassenraumdisziplin, wie ich sie erreichen wollte?“* (B03, Abs. 67). Aus einer solchen Perspektive heraus werden von Seiten der Schule her Handlungsaufgaben und Zuständigkeiten für die Soziale Arbeit vorgegeben und es wird somit eine klare Hierarchie zwischen Schule und Sozialer Arbeit, Lehrkräften und sozial-Berufstätigen konstruiert. Dementsprechend groß war die Freude in der Schule von B03, als die Lehrkräfte merkten, dass sie „Probleme“ an die Schulsozialarbeit delegieren konnten und wieder ihrem Kerngeschäft nachgehen konnten:

> *Ja, das Kollegium war natürlich begeistert. Das Kollegium hat sofort, vom ersten Tag an, dieses Projekt als Hilfe, als Unterstützung gesehen, als eine Institution will ich mal nicht sagen, aber ein Ort gesehen, an den sie mal ein Problem abgeben konnten. Und zwar, was sehr wichtig ist, sofort* (B03, Abs. 22).

Die Zuschreibung von Zuständigkeiten an die Schulsozialarbeit von Seiten der Schule ist hier deutlich zu erkennen. Auch in Bezug auf aktuelle Herausforderungen an Schule zieht B03 andere Schlussfolgerungen als z.B. B07 und B05, indem bei B03 Selbstkritik ausgeschlossen wird und die Ursache aktueller Probleme nicht in der Struktur oder Praxis von Schule, sondern in der zunehmenden Disziplinlosigkeit der SchülerInnen und der zunehmenden Erwartungshaltung von Eltern gesehen wird:

> *Wenn ich nur mal so sehe, wie Schüler sich vor 20, vor 30 Jahren in der Schule verhalten haben, Lehrern gegenüber, und welche Einstellung sie zu Leistungen, zu Einstellungsbereitschaft, zu ja, zur Erreichung des Zieles, wie sie dazu standen und wie es heute so aussieht, dann ist es nicht verwunderlich. Ich meine ganz deutlich, ich kann es einfach aus den Bereichen sagen, die ich jetzt täglich hier sehe und beurteilen kann, es ist einfach nicht das Problem der Lehrer. Lehrer sind nicht schlechter geworden. Ich will nicht sagen, dass sie besonders gut sind. Lehrer sind Arbeitnehmer wie viele andere auch, aber sie arbeiten eben an*

einem ganz sensiblen Bereich und darin sind wir in den letzten 30 Jahren nicht schlechter geworden. Also, es muss was anderes passiert sein (B03, Abs. 41 f.).

Hier wird die konservative Dimension der Strategie von B03 deutlich, indem eine Veränderung von Schule nicht in Erwägung gezogen wird, sondern außerhalb der Schule liegende Veränderungen problematisiert werden. B03 vertieft dies im Rahmen einer Kritik an SchülerInnen, Eltern und Öffentlichkeit:

Anders ist die Haltung der Kinder, die Haltung der Erwachsenen, der Eltern, was Schule leisten soll, die Haltung der Öffentlichkeit, was Schule leisten soll. Immer wieder erfahre ich, dass die Schule dies noch machen muss und dann muss sie das noch machen und dann muss sie aufklären und dann muss sie eben Verkehrserziehung machen und dann muss sie Prävention, Aidsverhütung... An die Schule wird alles herangetragen. Und diejenigen, die eigentlich dafür verantwortlich wären, werden immer mehr entlastet (B03, Abs. 43).

Auch die Position von B09, dass Soziale Arbeit in Schulen vorrangig dazu dienen solle, SchülerInnen schnellst möglich wieder *„beschulbar"* (B09, Abs.1) zu machen, kann als Ausdruck einer solchen konservativen Strategie interpretiert werden, im Rahmen derer tradierte Formen der Schulpädagogik nicht in Frage gestellt werden, sondern Sozialer Arbeit die Aufgabe zugeschrieben wird, SchülerInnen möglichst schnell wieder funktionsfähig für den Schulbetrieb zu machen.

In Bezug auf die Kulturphilosophie Althussers können diese konservativen Positionen von B03 und B09 auch als Ideologie bezeichnet werden. Althusser identifizierte innerhalb von Gesellschaften verschiedene ‚ideologische Staatsapparate' wie z.B. Schulen, politische Parteien und Gewerkschaften, die jeweils spezifische Ideologien vertreten und versuchen, diese zu verbreiten: „Die Aufgabe dieser ‚ideologischen Staatsapparate' besteht darin, die Menschen dazu zu bringen, sich auf eine sozial annehmbare Weise zu verhalten und zu denken" (Knoblauch 2005, S. 227). Eine besondere Rolle nehmen dabei ‚dominante Ideologien' ein, die von einem besonderen Machtstatus aus vertreten werden. Sie zielen darauf ab, „den status quo aufrecht zu erhalten" und daher „müssen sie von allen Klassen und Gruppen geglaubt werden" (ebd.). Solche Ideologien erfordern konformes Verhalten der NutzerInnen sowie der GestalterInnen der Institution. Für Soziale Arbeit in Schulen bedeutet dies, dass sie in diesen Fällen damit

beauftragt wird, ein solches konformes Verhalten bei SchülerInnen herbeizurufen, um damit die Aufrechterhaltung der ideologisch-konservativ geprägten Institution Schule zu gewährleisten. Damit wird der jeweiligen Sozialen Arbeit jedoch gleichzeitig auch eine ebensolche Konformität abverlangt.

In sozialpolitischen Analysen wurde am Beispiel der USA und Großbritanniens aufgezeigt, dass konservative politische Strömungen im hohen Maße auf „people changers" (vgl. Otto/Ziegler 2005, S. 119ff.; Olk 1986) angewiesen sind. Die Zahl der in der Sozialen Arbeit tätigen Personen ist daher im Rahmen konservativer Regierungsstrategien in den USA wie in Großbritannien jeweils massiv angestiegen (vgl. Otto/Ziegler 2005, S. 119ff; Jordan/Jordan 2000), wobei die Soziale Arbeit mit dem Auftrag betraut ist, BürgerInnen auf die konservativen Werte der regierenden Politik und der damit verbundenen Institutionen einzuschwören. Diese Zusammenhänge zwischen der Durchsetzung einer politischen Idee bzw. des Regierens von BürgerInnen und der Perzeption dieser Idee durch die BürgerInnen spielen auch in Foucaults machttheoretischen Analysen zur Gouvernementalität eine zentrale Rolle: „Unter Gouvernementalität verstehe ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung" hat (Foucault 2000, S. 64). Zusammengefasst geht es nach Foucault bei solchen Formen des Regierens[35] darum, "that you have to create a ‚mentality' within the autonomous entities that makes them act finally in the way you want them to act" (Sommerfeld 2005; S. 14). Dies bezieht sich im Rahmen konservativer Strategien von Schule jedoch nicht nur auf die SchülerInnen, sondern gleichfalls auf die Personen aus der Sozialen Arbeit in Schulen, die auf diesem Weg in die Überlebensstrategie von Schule eingebunden werden sollen.

35 Foucault fasst den Begriff des „Regierens" sehr weit. Demnach regieren nicht nur politisch Machthabende ihre jeweiligen Gebiete. Darüber hinaus versteht Foucault auch „die Regierung des Selbst, die Leitung der Familie, die Erziehung der Kinder, die Lenkung der Seele, aber auch die Führung eines Gemeinwesens oder eines Geschäftes" (Lemke 2002, S. 479) als allgemeine Form des Regierens.

In Bezug auf ein Verständnis von Kultur als Überlebensstrategie wird deutlich, dass auch bei Foucault die Organisation des Überlebens explizit im Fokus der Betrachtungen steht, wobei Foucault sogar so weit geht, dass er argumentiert, dass die kulturelle Konstitution eines Staates nur vom Horizont der Gouvernementalität aus ausreichend verstanden werden kann: „Also, wenn Sie so wollen, darf man den Staat in seinem Überleben und den Staat in seinen Grenzen nur von den allgemeinen Taktiken der Gouvernementalität her verstehen“ (Foucault 2000, S. 66).

Da im Rahmen ethnografisch-orientierter Auswertungsmethoden insbesondere nach Bedeutungen von erforschten Phänomenen und Zusammenhängen gefragt wird, da aus diesen heraus kulturelle Praktiken entstehen, stellt sich vor dem Hintergrund der dargestellten Schlussfolgerungen die Frage, was diese Schlussfolgerungen für die konkrete Gestaltung beruflicher Praktiken bedeuten.

In einer komparativen Perspektive lässt sich diesbezüglich zunächst feststellen, dass obwohl die Schlussfolgerungen von Seite her als Schlussfolgerungen im Rahmen von weiterentwickelnden und konservativen Strategien typisiert werden können, Schlussfolgerungen innerhalb dieser Strategien unterschiedlich akzentuiert sein können. Gemeinsam ist diesen Schlussfolgerungen jedoch, dass in ihnen implizit oder explizit bestimmte Erwartungshaltungen formuliert werden, die via Zuständigkeitszuschreibungen an die Soziale Arbeit herantragen werden (vgl. Abbott 1988, S. 59 ff.). Diese Zuständigkeitszuschreibungen von schulischer Seite treffen in der konkreten Gestaltung von Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule auf die Zuständigkeitsbeanspruchungen, die die Soziale Arbeit für sich selbst erhebt. Auch in aktuelleren professionstheoretischen Reflexionen zur Sozialen Arbeit wird hervorgehoben, dass auf der Grundlage abstrakten Wissens (Professionswissens) bestimmte Zuständigkeitsansprüche definiert werden: „Professionalität definiert vor allem Zuständigkeit und Nicht-Zuständigkeit“ (Thiersch 2002, S. 194).

Diese jeweiligen Zuständigkeitszuschreibungen und Zuständigkeitsbeanspruchungen können in der konkreten Ausgestaltung von Kooperationen übereinstimmen oder divergieren. Übereinstimmungen haben zur Folge, dass auf dieser Grundlage das den Schlussfolgerungen zu Grunde liegende Wissen von beiden Seiten her im Rahmen

struktureller Gegebenheiten (Personalschlüssel, finanzielle Mittel, politische Rahmenbedingungen etc.) handlungswirksam, also ausgestaltet werden kann.

In den erforschten Praktiken hat sich gezeigt, dass eine Zuschreibung von Zuständigkeiten von Seiten der Schule an die Soziale Arbeit insbesondere dort konfliktfrei funktioniert, wo die Soziale Arbeit von Nicht-Professionellen ausgeübt wird und die mit den Zuständigkeiten verbundenen Handlungsanforderungen vor dem Hintergrund von Alltagswissen bewältigt werden können (z.B. die Begleitung von Klassenfahrten bei A11 und die Beaufsichtigung von SchülerInnen, die Klassenarbeiten nachschreiben, bei A05). Das Beispiel von A04 verdeutlicht darüber hinaus, dass eine übereinstimmende Zuständigkeitsbestimmung für die Soziale Arbeit in Schulen auch zwischen Professionellen möglich ist. A04 berichtet im Interview fortlaufend davon, dass die gesamten Tätigkeiten in ein Rahmenkonzept eingebettet sind, welches auf Professionswissen beruht und von dort her ausgestaltet wird. Grundlegend für die übereinstimmende Zuständigkeitsbestimmung für die Soziale Arbeit von A04 ist ein gemeinsamer normativer Horizont von Sozialer Arbeit und Schule. Diese gemeinsame normative Orientierung von A04 und der Schulleitung von A04 kommt dadurch zum Ausdruck, dass A04 von keinerlei Konflikten berichtet, sondern demgegenüber eher die gute Kooperation *„im Sinne der Sache"* (A04, Abs. 45) hervorhebt, die zudem durch einen Kooperationsvertrag, der die Zuständigkeiten der Sozialen Arbeit regelt, schriftlich fixiert ist.

Somit zeigt sich wieder die Bedeutung des Anschlusses von Wissen an Handlungsoptionen, der durch Schlussfolgerungen und gemeinsame normative Horizonte erreicht werden kann und durch den Wissen handlungswirksam werden kann. Es zeigt sich jedoch auch deutlich, dass die daraus resultierende Praxis auf einem unterschiedlichen Niveau stattfinden kann. Zuständigkeiten sind daher die zentralen Schnittstellen, durch die Anschluss von Wissen an Handlungsoptionen gewährleistet wird. Vor diesem Hintergrund analysierte auch Abbott: „Of the various exclusive properties of professions, jurisdiction is the most important" (1988, S. 87). Konstitutiv für Professionen sind daher „jurisdictional claims" (ebd., S. 59), also Ansprüche auf

bestimmte Zuständigkeiten, innerhalb derer spezifisches Wissen ausgestaltet werden kann.

Divergenzen zwischen Zuständigkeitszuschreibungen und Zuständigkeitsbeanspruchungen bedeuten zunächst einmal, dass in einer Schule konkurrierende Vorstellungen über die Zuständigkeit Sozialer Arbeit vorhanden sind. In diesem Kontext kommt die Dynamik des „System of professions" (Abbott 1988) zum Ausdruck, durch die es für Professionen immer wieder darum geht, Zuständigkeitsansprüche zu legitimieren und zu erringen bzw. errungene Zuständigkeiten zu verteidigen (vgl. dazu Karsten 1998/1999, S. 421; Rabe-Kleberg 1996, S. 290). Damit rückt die machttheoretische und -analytische Perspektive des Ansatzes von Abbott in den Mittelpunkt, denn die Transformation von Wissen über Schlussfolgerungen in konkrete Praktiken hängt wiederum davon ab, dass entsprechende Ausgestaltungsmöglichkeiten gegeben sind: „denn die Realisierung von Wissen erfordert ganz generell die Kenntnis und die Kontrolle situationsspezifischer Bedingungen" (Stehr 2003, S. 39).

In machttheoretischen Reflexionen und Analysen zur Entwicklung von Professionen wurde herausgearbeitet, dass es bei Divergenzen von Zuständigkeitsansprüchen und -zuschreibungen sowie bei Überschneidungen von Zuständigkeitsansprüchen zu einem interprofessionellen „Kampf um professionelle Zuständigkeiten" (vgl. Walther 2002, S. 48 ff.) bzw. „professional war" (Rabe-Kleberg 1996, S. 289) kommen kann, in dem Professionelle bestimmte Zuständigkeiten für sich erringen wollen.

Die erforschten Praktiken haben gezeigt, dass solche Auseinandersetzungen zwischen Sozialer Arbeit und Schule dort entstehen und stattfinden, wo in der Sozialen Arbeit fachlich ausgebildete Berufstätige beschäftigt sind, die vor dem Hintergrund ihres abstrakten Wissens ein spezifisches berufliches Selbstverständnis entwickeln, jedoch durch die Lehrkräfte an der Ausgestaltung entsprechender Tätigkeiten gehindert werden. Andersherum kann dies auch so ausgedrückt werden, dass es insbesondere dort zu einem Kampf um Zuständigkeiten kommt, wo die Lehrkräfte bestimmte Erwartungen an die Soziale Arbeit herantragen, die Erfüllung dieser Erwartungen jedoch nicht dem beruflichen Selbstverständnis der in der Sozialen Arbeit tätigen Personen entspricht. Dies bedeutet auch, dass empirisch nachzeichen-

bar ist, dass abstraktes Wissen bei Professionellen in der Sozialen Arbeit dazu beiträgt, dass sich Soziale Arbeit nicht unhinterfragt und selbstverständlich Konformitätserwartungen aussetzt, diese übernimmt und ausgestaltet, sondern vielmehr bestrebt ist, sich gegenüber den eigenen Vorstellungen fachlichen Handelns konform zu verhalten.

Aus den erhobenen Interviews wurden Strategien interpretierbar, die innerhalb der daraus resultierenden „professional wars" verfolgt werden. Folgende Übersicht veranschaulicht, welche Strategien von Seiten der Lehrkräfte in solchen Auseinandersetzungen verfolgt werden können. Dabei wurden diese Strategien aus den Interviews mit den Fachkräften aus der Sozialen Arbeit interpretiert. Wird an dieser Stelle wieder die ethnografisch-orientierte Auswertungsweise hervorgehoben, so wird an dieser Übersicht deutlich, welche Praktiken aus unterschiedlichen Bedeutungsbeimessungen zur Sozialen Arbeit in Schulen entstehen:

Strategien von schulischer Seite im Kampf um Zuständigkeiten	*Textstelle in den Interviews*
Nichtbeachtung, Besserwisserei	A01 (Diplom-Sozialpädagogik, Universität) berichtet davon, dass A01 ein professionelles Konzept von Schulsozialarbeit an einer anderen Schule kennen gelernt hat und davon dem eigenen Schulleiter berichtet: „*Und als ich meinem Schulleiter das schilderte, dass da ja so ein gutes, nach einem sehr guten Konzept gearbeitet würde, sagte er: ‚Also A01, da hab ich ja was ganz anderes gehört. Ich weiß, dass seitens der Schule also da ganz große Bedenken bestehen, so, über diese Arbeit, die da geleistet wird, und also die sind da alle jetzt sehr unzufrieden mit diesem Projekt und da besteht eine ganz schlechte Zusammenarbeit, und ne.'* *Also, wo ich auch dachte, Mann, das ist, ich glaub, ja...*" (A01, Abs. 151 f.).
Verunsicherung über zukünftige Bedingungen am Arbeitsplatz	„*Also es kann nicht anders sein und Jugendhilfe muss immer eine kritische Position auch gegenüber der Schule, die nun auch maßgeblich an Ausgrenzungsprozessen beteiligt ist, einnehmen. Und in dem Moment, als ich das formulierte, war ich mir nicht sicher, ja, wie sich die weitere Arbeit entwickeln würde. Also es kann natürlich zu maßgeblichen Einschränkungen in meiner Arbeit auch kommen*" (A01, Abs. 84 ff.).

Desinteresse	„*Es besteht eine große, also insgesamt eine große Uninformiertheit der Lehrer und auch zum Teil ein großes Desinteresse*“ (A01, Abs. 31). „*Ich weiß, dass in der Vergangenheit Fragebögen auch erstellt wurden, um die Erwartungen der Lehrkräfte an mich, an meine Arbeit auch herauszufinden. Und es hat sich einfach gezeigt, dass ein ganz geringes Interesse bestand, diese Fragebögen überhaupt auszufüllen*“ (A01, Abs. 36).
Der Versuch, unliebsame Zuständigkeiten von schulischer Seite auf Soziale Arbeit zu übertragen	„*Gibt immer wieder Bewegungen von Lehrern, die sagen, sagen wir mal, dieses Essen da, in der ungebundenen Freizeit, da das ist ja.. hat ja gar nichts mit uns zu tun, ne, das ist ja.. wieso müssen wir da arbeiten?*“ (A04, Abs. 223). „*Gut, und in der fünften Unterrichtsstunde, wurden dann, wurde dann einmal ein Schüler zu mir überwiesen, der bestimmte Dinge schulintern nicht erledigt hatte, der diese bei mir nacharbeiten sollte. Zusätzlich kamen in dieser Stunde noch vier Schüler aus dem Sportunterricht zu mir, die auch gerade eine ganz große körperliche Auseinandersetzung hatten, [schmunzelt] die sie dann bei mir weitergeführt haben, und das war ganz schwierig, weil diese Schüler direkt mit einem konkreten Arbeitsauftrag auch zu mir geschickt wurden, nämlich ein Blatt mit Regelungen zum Verhalten im Sportunterricht abzuschreiben*“ (A01, Abs. 97 ff.).
Erreichte Zuständigkeiten Sozialer Arbeit explizit in Frage stellen	„*Selbst nach so und soviel Jahren erfolgreicher Kooperation gibt´s dann doch wieder Punkte, wo alle diese Dinge auch in Frage gestellt werden. Wo dann auch tatsächlich die Frage kommt, oder gekommen ist, inwiefern seit ihr eigentlich berechtigt, da an diesen Gremien mitzumachen, ne*“ (A04, Abs. 161).
„juristische“ Schritte gegen Berufstätige in der Sozialen Arbeit einleiten	„*Ich meine die Geisteshaltung die dahinter steckt, dass es dann vielleicht doch einzelne Kollegen gibt, nicht viele, aber einzelne, die dann sagen... ihren Personalrat auch beauftragen, um mal zu gucken, inwiefern das überhaupt recht ist, dass der da mitredet und mir an den Karren pinkelt sozusagen, ne, das ist ja, sieht man ja, welche Geisteshaltung da ist*“ (A04, Abs. 163).
Verbreitung von Vorstellungen über die ‚richtige‘ Ausübung des LehrerInnenberufes innerhalb des Lehrkollegiums	A04 berichtet davon, wie ältere Lehrkräfte jüngere Lehrkräfte versuchen zu überzeugen, dass bestimmte Zuständigkeiten nicht in den Bereich der Lehrkräfte fallen: „*Das heißt, wir haben da natürlich auch in dem Halbtagsbereich fast nur ältere Mitarbeiter, die halt um halbzwölf, oder wann auch immer, heimgehen, ne, und aber die jungen reden mit den älteren, und die älteren sagen: ‚Sag mal, das da würde*

	ich mir aber nicht gefallen lassen‘, ‚Wie, du machst das?‘, ‚So ist aber nicht richtig‘, ne, also das ist ein großes Problem“ (A04, Abs. 166).
„Anraunzen“	A01 berichtet von dem Versuch, die eigene Rolle durch die Befragung von Lehrkräften bezüglich ihrer Erwartungen zu klären: „*Und, wenn ich ihnen dann mal Aufgaben mitgebe, quasi, ich hab ihnen jetzt einmal eine Aufgabe ins Fach gelegt, dass sie für sich Erfolgskriterien formulieren sollen, wo ich dann echt nur angeraunzt werde [lacht], so, was willst Du, soll ich jetzt einen Aufsatz schreiben, oder was, so [lacht]*“ (A01, Abs. 142).
fortlaufende Legitimationen einfordern	„*Ich muss mich mit meinem Selbstverständnis in jeder Situation neu erklären, komme mir manchmal, ich sag das mal so, wie eine Weichspülpädagogin vor, die sich immer wieder neu erklären muss*“ (A01, Abs. 62).
Übernahme von zeitlichen Ressourcen der Sozialen Arbeit für schulische Arbeiten und damit verbundene Hierarchisierung und symbolisch vermittelte Wertigkeit und Anerkennung Sozialer Arbeit in Bezug auf Schule	„*Ich habe heute, jetzt hören Sie mal weg, ich habe heute Unterricht vertreten, was nie zu meinen Aufgaben gehört*“ (A07, Abs. 299). Auf die Bitte, den heutigen Arbeitstag zu beschreiben, erläutert A01: „*In der dritten Unterrichtsstunde bin ich als Lehrkraft eingesprungen*“ (A01, Abs. 93). „*... dass häufig die Lehrkräfte, die für die Schulsozialarbeitsstunden bereitgestellt werden, dann doch als Vertretungslehrer wieder anders eingesetzt werden*“ (A01, Abs. 38). „*Wir nehmen zum Beispiel dreimal die Woche teil am Förderunterricht, der an der Schule stattfindet. Umgekehrt haben wir noch keine Anfrage bekommen, ob man uns, zum Beispiel, bei der Hausaufgabenbetreuung unterstützen könnte*“ (A03, Abs. 10). „*Es ist zum Beispiel, das ist so ein Knackpunkt der Kooperation hier, als dieses Modell hier eingerichtet wurde, ist vereinbart worden, dass im Zuge der Umwandlung der Grundschule in eine Ganztagsgrundschule, der Schule mehr Stunden zur Verfügung gestellt werden. Diese Stunden sind für uns aber nicht transparent. Das heißt, es wird uns nicht gesagt, ein Teil der für die Grundschule zur Verfügung gestellten, also für den Unterricht, den zusätzlichen Unterricht zur Verfügung gestellten Stunden, könnte in die Kooperationsschnittmenge mit eingebracht werden. Das ist nicht geschehen. Und mein beharrliches Nachfragen führt da auch nicht zu einer Veränderung*“ (A03, Abs. 14).

Soziale Arbeit nicht an Entscheidungsfindungen beteiligen	„*Trotzdem ist es so, bei konzeptionellen Geschichten, dass das bis zum Beratungsdienst sickert, ist eigentlich selten. Also es wird dann gesagt, ach, kommt doch mal auch da hin. Aber ich habe den Eindruck, dass es nicht so ernst ist. Wird immer sehr kurzfristig gemacht. Oft vergisst man so was*“ (A02, Abs. 159 f.).

Tabelle 3: Strategien im Kampf um Zuständigkeiten zwischen Schule und Sozialer Arbeit

Die in solchen „professional wars“ praktizierten Strategien können kulturtheoretisch generalisiert als strategische Mittel bzw. Machtmittel interpretiert werden, anhand derer angestrebt wird, bestimmte Überlebensstrategien zu verteidigen bzw. durchzusetzen. Genauso wie die Entwicklung einer Profession nicht anhand eines bestimmtes Schemas abläuft und damit nicht vorhersagbar ist (Abbott 1988; Walther 2002, S. 49), sind auch die Ausgänge aus solchen Auseinandersetzungen nicht prognostizierbar, sondern entscheiden sich im Einzelfall und ggf. durch weitere Kontexte, wie z.B. politische Entscheidungen oder den jeweiligen Einfluss von Eltern auf die Gestaltung von Schule.

Nach einer solchen Darstellung von Vorgehensweisen von Seiten der Lehrkräfte, stellt sich die Frage, wie sich Berufstätige aus der Sozialen Arbeit in diesem Kontext verhalten. Dabei wird deutlich, dass Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen insbesondere eine bestimmte Vorgehensweise zur Beanspruchung und Behauptung von Zuständigkeiten wählen. Es ist das bereits im Kontext des Theorems der Suche nach Anschlussfähigkeit von Wissen an Handlungsoptionen dargestellte Vorgehen des ‚Präsent-seins‘ (vgl. Kapitel 4.1.4). Im Rahmen des ‚Präsent-seins‘ werden Zuständigkeiten reklamiert, erkämpft und immer wieder behauptet. Dieses ‚Präsent-sein‘ bezieht sich jedoch nicht nur auf eine Gegenwärtigkeit gegenüber Lehrkräften, sondern gleichfalls auf eine Präsenz im politischen Bereich und gegenüber Eltern und SchülerInnen, da diese möglicherweise Einfluss auf die Gestaltung von Kooperationen von Schule und Sozialer Arbeit nehmen können.

Zudem wird aus dem empirisch erhobenen Material interpretierbar, dass es beim Kampf um Zuständigkeiten nicht einzig um die Durchsetzungen von Idealen sozialer Fachkräfte geht, sondern insbesondere auch um einen Kampf um Anerkennung, da mit der Zuständigkeitszuschreibung von schulischer und schulpolitischer Seite aus sowie der politischen Drohung zur Beendigung von Projekten immer auch Machtgefälle demonstriert und reproduziert werden, gegen die im Kampf um Zuständigkeiten von Seiten Sozialer Arbeit aus angegangen wird.

Aus der Sichtweise von B04 (Schulleitung) wird deutlich, dass es bei Kooperationen von Schule und Sozialer Arbeit zu Rivalitäten bei der Frage nach Zuständigkeiten kommen kann, diese jedoch überwunden werden können, wenn Soziale Arbeit in Schulen ergänzende Tätigkeiten wahrnimmt, die vorher so in der Schule noch nicht geleistet wurden. So beschreibt B04 die ersten Erfahrungen mit der Schulsozialarbeiterin:

> *Und ja, also mein Herz hat sie sofort mit erobert. Ihre Art, wie sie an die Schüler heranging, wie sie am Nachmittag und in den Freistunden mit ihnen umging. Ihr Themenangebot für die Schüler war wirklich anders. Und so war es eine Ergänzung. Sie war nicht eine Konkurrenz, obwohl es wirklich eine Weile gedauert hat, bis die Lehrer begriffen haben, dass sie nicht Konkurrenz sondern Ergänzung ist* (B04, Abs. 10 f.).

Hier zeigt sich, dass nachdem den LehrerInnen an der Schule von B04 deutlich geworden ist, dass Schulsozialarbeit keine Konkurrenz darstellt, eine konfliktfreie Zusammenarbeit entfaltet und ausgestaltet werden konnte. Die Berufstätige in der Schulsozialarbeit an der Schule von B04 konnte dann sogar ‚Herzen erobern' und auf dieser Grundlage ihre Zuständigkeitsbereiche fachlich ausgestalten. Die Ausgestaltung von Zuständigkeiten verläuft hier aus der Sicht von Schule konfliktfrei, da von Seiten der Schulsozialarbeit keine Zuständigkeiten reklamiert werden, die gewohnte schulische Berufstätigkeiten in Frage stellen, sondern durch die Schulsozialarbeit ergänzende Angebote und Dienstleistungen zur Verfügung gestellt werden. Jedoch räumt auch B04 ein, dass *„es wirklich eine Weile gedauert hat"* bis dieser Zustand im vollen Umfang erreicht wurde. Dies verweist wiederum auf die Dynamik und Prozesshaftigkeit der Entwicklung der Zusammen-

arbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit und die damit verbundene Dynamik zwischen Wissen, Schlussfolgerungen, Zuständigkeiten und konkreter Praxisgestaltung.

Diese Dynamiken in der Entwicklung von Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule, führt zu der Frage, wie Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen ihren Beruf ausüben, für welche Tätigkeiten sie konkret zuständig sind und welche Praktiken sich im Einzelfall sowie theoretisch generalisiert innerhalb dieser dynamischen Prozesse entwickeln. Zusammengefasst ist damit die Frage nach der konkreten Praxisgestaltung in der Sozialen Arbeit in Schulen gestellt. Damit ist die abschließende Kategorie des sensibilisierenden Konzeptes angesprochen: Nachdem bisher die Kategorien „Wissen", „Schlussfolgerungen" und „Zuständigkeiten" exemplarisch dargestellt wurden, stellt sich nun die Frage, wie das konkrete „Tun" in der Sozialen Arbeit in Schulen innerhalb der dargestellten Kontexte aussieht.

4.3 Berufspraktisches Tun: Die Verwendung von Zeit

Neben den Kategorien des Wissens, der Schlussfolgerungen und der Zuständigkeiten, arbeitete Abbott den Aspekt des „take action on it" bzw. des „treatment" als zentrales Kennzeichen professioneller Tätigkeiten heraus (vgl. Abbott 1988, S. 8 und 44 ff.). Unter „treatment" versteht Abbott solche Handlungen, die auf Schlussfolgerungen basieren, die vor dem Hintergrund abstrakten Wissens gewonnen wurden. Damit kennzeichnet der Aspekt „treatment" die direkte Ebene des praktischen beruflichen Handelns, also die Ebene des konkreten Tuns.

Nicht jeder beruflichen Handlung gehen jedoch Schlussfolgerungen voraus, die auf der Grundlage abstrakten Wissens formuliert wurden. Wird eine Berufsausübung jedoch nicht nach der professionstheoretischen Kategorie „treatment", sondern auf der allgemeinen Ebene des „Tuns" analysiert, kann jegliches berufliches Handeln – also nicht nur professionelles – betrachtet, analysiert und hinsichtlich bestimmter Fragestellungen mit anderen Berufspraktiken verglichen werden.

Da die praktischen Ausgestaltungen Sozialer Arbeit in Schulen unterschiedlich bezüglich der Arbeitsaufgaben, der zu Grunde liegenden Qualifikationsniveaus der MitarbeiterInnen, des Personalschlüssels,[36] der jeweiligen Strukturen und der Ziele sind (vgl. dazu auch Homfeldt/Schulze-Krüdener 1997, S. 37), stellte sich bei der Auswertung der Interviews die Frage, wie die in den Interviews enthaltenen Beschreibungen des konkreten Tuns in einem übergreifenden Kontext verstanden werden können, damit sie vergleichend analysiert werden können. Hierzu wurde der Reflexionsrahmen der Zeitverwendung gewählt. Es wurde die These zu Grunde gelegt, dass allen Berufsausübungen in der Sozialen Arbeit in Schulen gemeinsam ist, dass die dort tätigen Personen ihre Arbeitszeit für bestimmte Tätigkeiten verwenden, kurz: Sie verwenden Zeit. Damit wurde eine Gemeinsamkeit für alle Formen Sozialer Arbeit in Schulen formuliert, in deren Rahmen Unterschiede und Gemeinsamkeiten analysiert werden konnten.

Im Kontext zeittheoretischer Diskurse kann die Institution Schule als eine Zeitinstitution verstanden werden: „Zeitinstitutionen können sowohl durch bewusste Verabredungen als auch stillschweigend, hinter dem Rücken der handelnden Akteure erzeugte soziale Strukturen sein, innerhalb derer sich zeitliche Abläufe bezogen auf eine Gruppe von Menschen oder gar auf eine ganze Kultur zu bewegen haben“ (Rinderspacher 2004, S. 13). Diskussionen über Lehrpläne und Lernziele, über die Dauer von Unterrichtseinheiten, die Frage danach, nach welcher Klassenstufe die Selektionsmechanismen der Schule einsetzen sollten sowie die Frage danach, ob das Abitur bereits nach Abschluss der 12. Klasse des Gymnasiums vergeben werden sollte, können in diesem Kontext als Diskurse zu sozialen Strukturen verstanden werden, innerhalb derer zeitliche Abläufe organisiert werden. Werden „Zeitinstitutionen“ neu strukturiert, z.B. durch die Einführung von Sozialer Arbeit an einer Schule, so hat dies demzufolge auch Auswir-

36 Im Sampling der hier zu Grunde liegenden Forschungen wurde der Personalschlüssel der jeweiligen Formen der Sozialen Arbeit als eine mögliche Variable mit berücksichtigt. Eine Rekonstruktion der Verwendung von Arbeitszeit ermöglicht darüber hinaus, Unterschiede bei nahezu gleichen Personalisierungen herauszuarbeiten: „Ein identisches Volumen an Zeit muß nicht unbedingt das gleiche Maß an ‚Handlungsmöglichkeiten‘ eröffnen“ (Müller-Wichmann zit.n. Wotschak 2002, S. 146).

kungen auf die bis dahin existierenden Zeitstrukturen und Praktiken der Zeitverwendung. In der französischen Diskussion um die Gestaltung von Ganztagsschulen stellt Testu daher auch die Frage „Managing young people's time: Why? For whom? How? " (2005, S. 25) als grundlegend zu klärende Frage in den Vordergrund.
Änderungen von bereits praktizierten und reproduzierten Zeitstrukturen und -organisationen einer Institution sind demnach abhängig von der Intention, die der Neuorganisation zu Grunde liegt. Innerhalb der in den vergangenen Jahren immer ausführlicher geführten zeittheoretischen Diskurse (zusammenfassend siehe Heitkötter/Schneider 2004; Rager 2004; Rinderspacher 2003b; Rinderspacher 2002; Henckel/ Eberling 2002) wird an verschiedenen Stellen hervorgehoben, dass die Organisation von Zeitverwendung von Machtpositionen abhängig ist: „Zeitverteilung ist eine Machtfrage" (Karsten 2003a, S. 265) und Baeriswyl führt in diesem Kontext aus: „Zeitordnungen sind Machtordnungen und verweisen auf die einer Gesellschaft zugrundeliegenden Herrschaftsverhältnisse. Sowohl auf makro- wie mikrosoziologischer Ebene bevorteilen oder benachteiligen Zeitordnungen in ihnen angelegten Handlungschancen" (Baeriswyl 2004, S. 19). Die Organisation von Zeitstrukturen und Zeitverwendungsmöglichkeiten ist demnach eine Machtausübung, durch die es auch zu Konflikten kommen kann: „Zeitkonflikte sind immer auch Hinweis auf bzw. Ergebnis von asymmetrischen Machtverhältnissen und unterschiedlichen Relevanzstrukturen" (Heitkötter 2004, S. 17). So sind die exemplarisch dargestellten Kämpfe um Zuständigkeiten in den Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule auch als Auseinandersetzungen zur Frage, wie die zeitliche Organisation einer Institution bzw. die darin möglichen Zeitverwendungsformen aussehen und gestaltet werden können, zu verstehen. Im Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen" werden Möglichkeiten der Verwendung von Zeit demnach zum einen durch errungene, zugesprochene bzw. zugewiesene Zuständigkeiten vorstrukturiert, zum anderen jedoch erst durch das konkrete Tun der Berufstätigen ausgestaltet.

4.3.1 Vier verschiedene Formen der Zeitverwendung

Aus den erhobenen Interviews ließen sich idealtypisch vier verschiedene Formen der Verwendung von Zeit interpretieren, die als Professionszeit, Betreuungszeit, Legitimationszeit und Kompensationszeit bezeichnet werden können:

- Professionszeit: In Anlehnung an die professionstheoretischen Ausführungen von Abbott wurden solche Formen der Zeitverwendung als Professionszeit interpretiert, in der die in der Sozialen Arbeit tätigen Personen spezifisches, abstraktes Wissen durch Schlussfolgerungen auf einen bestimmten Fall oder eine konkrete Situation anwenden. In der Professionszeit wird die Zuständigkeit für einen bestimmten Fall vor dem Hintergrund abstrakten Wissens selbst definiert und konkrete Berufstätigkeit wird vor dem Hintergrund abstrakten Wissens aus der Sozialen Arbeit ausgestaltet (vgl. Abbott 1988).
- Betreuungszeit: In den Darstellungen des Arbeitsalltages in den Interviews wurden solchen Formen der Zeitverwendung als Betreuungszeit interpretiert, in denen die Berufstätigen Zeit für die Beaufsichtigung und Betreuung von SchülerInnen verwenden, ohne dass die Berufstätigen bei der Ausgestaltung dieser Zeitverwendungsform auf abstraktes Wissen zurückgreifen können. Diese Form der Zeitverwendung ist zu unterscheiden von einer „reflektierten" Betreuung, die sich dadurch kennzeichnet, dass Ruhe- und Tätigkeitsphasen pädagogisch reflektiert initiiert, ausgestaltet und begründet werden. Solche Formen der Zeitverwendung wären als Professionszeit zu interpretieren, auch wenn sie von Außen betrachtet zu den Tätigkeiten während der Betreuungszeit in einigen Fällen nicht zu unterscheiden sind. Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: A04 beschreibt die Konzeptualisierung der Tätigkeiten: *„Man sucht im Prinzip eine vernünftige Rhythmisierung des Tagesablaufes mit Konzentrationsphasen, aber auch mit Ruhephasen oder Bewegungsphasen"* (A04, Abs. 118). In diesem Beispiel werden auch Ruhe- und Bewegungsphasen vor dem Hintergrund abstrakten Wissens ausgestaltet und

wurden somit als Professions- und nicht als Betreuungszeit interpretiert.

- Legitimationszeit: Eine dritte Form der Zeitverwendung wurde als Legitimationszeit interpretiert. Als eine solche Form der Zeitverwendung wurden Tätigkeiten interpretiert, die die InterviewpartnerInnen dafür verwenden, ihre eigenen Vorstellungen von Sozialer Arbeit in Schulen gegenüber anderen zu erklären bzw. durchzusetzen. Argumentationen, die im Rahmen von Legitimationsprozessen vertreten werden, müssen dabei nicht unbedingt einer fachlichen Perspektive entsprechen, sondern bringen insbesondere die subjektive Deutungsperspektive der InterviewpartnerInnen zur Frage, was zu tun ist, zum Vorschein. Auch in den zeittheoretischen Reflexionen von Rinderspacher ist die Dimension der Legitimation zentral: „Neue Zeitmuster bedürfen nun einer ausführlichen Begründung und Diskussion" (1997, S. 678).
- Kompensationszeit: Als Kompensationszeit wurden solche Formen der Zeitverwendung interpretiert, in denen entweder: a) Professionelle bestimmte Aufgaben erledigen, die sie selbst nicht zu ihrem Zuständigkeitsbereich zählen (z.B. das Einspringen als Hilfslehrer) oder b) Nicht-Professionelle bestimmte Tätigkeiten ausführen, die Ihnen von Seiten der Schule aufgetragen werden und die vor der Einführung der jeweiligen Sozialen Arbeit in der Schulen in den Zuständigkeitsbereich der LehrerInnen fiel (z.B. Pausenaufsicht).

Zudem hat sich in den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen gezeigt, dass einige Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen über ihre vergütete Arbeitszeit hinaus Tätigkeiten für ihren Beruf ausüben, die keine gesonderte Anerkennung finden:

> *Also man muss schon sehr engagiert auch sein. Wer das nicht ist, für den ist das nichts. Ist kein Regelbetrieb hier. Es ist nur eigentlich was für Leute, die ein bisschen zuviel machen wollen [lacht]. (A06, Abs. 208);* und A07 berichtete: *ich guck schon nicht so auf die Zeit, also ich geh mal selten nach sechs Stunden* (A07, Abs. 50).

Wie bereits für andere Berufstätigkeitsfelder herausgearbeitet wurde, ist unbezahlte Mehrarbeit im Bereich personenbezogener Dienstleis-

tungen ein typisches Merkmal von Frauenberufen (vgl. Heitkötter 2004; Hetzer 2004; Leccardi 2004; Karsten 2003a; Wotschak 2002). Die weiteren Ausführungen von A06 und A07 zu den Tätigkeiten, die außerhalb der vergüteten Arbeitszeit geleistet werden, können so interpretiert werden, dass innerhalb dieser Zeiten insbesondere Legitimationsarbeiten für die fachliche Ausübung und den Fortbestand der eigenen Berufstätigkeit geleistet werden. Kulturtheoretisch lassen sich diese Beispiele dahingehend interpretieren, dass die Ausübung unvergüteter Mehrarbeit eine zentrale Überlebensstrategie von Berufstätigen sein kann, um ihren Arbeitsplatz weiter zu sichern, sich Anerkennung zu verschaffen und ihre eigenen Vorstellungen der Berufsausübung zu legitimieren und durchzusetzen.

4.3.2 Visualisierungen zu den verschiedenen Zeitverwendungsformen

Im Folgenden wird erläutert, welche Formen der Zeitverwendung bei den jeweiligen InterviewpartnerInnen interpretiert werden konnten. Die Darstellung erfolgt für jede interviewte Person aus der Sozialen Arbeit separat.[37] Auf den farbigen Sonderblättern in der Buchmitte sind die Zeitverwendungsformen der einzelnen InterviewpartnerInnen als farbige Grafiken dargestellt (Abbildungen 4a und 4b). Dadurch wird ersichtlich, wie unterschiedlich und auch dynamisch die Formen der Zeitverwendung in der Sozialen Arbeit in Schulen sein können. Bei der farbigen Visualisierung der verschiedenen Zeitverwendungsformen handelt es sich um Darstellungen von Quantitäten, die in den jeweiligen Interviews interpretierbar waren. Die Darstellungen dienen somit eher der Veranschaulichung der Interpretation qualitativer Inter-

37 Es werden im Folgenden die Zeitverwendungsformen der interviewten Personen aus der Sozialen Arbeit dargestellt. Über die Zeitverwendungsformen der Personen, die die Soziale Arbeit an den Schulen ausgestalten, an denen lediglich Personen aus der Schulpädagogik befragt wurden, wurden keine Analysen zur jeweiligen Zeitverwendung vorgenommen, da die Interviews mit den Personen aus der Schulleitung dazu dienten, Kontexte der Sozialen Arbeit in Schulen zu erforschen und nicht direkte Berufspraktiken in der Sozialen Arbeit zu rekonstruieren.

views als dass sie anhand von Meßmethoden hervorgebrachte exakte Werte darstellen. Diese ‚Unschärfe' der Daten wurde bei der Wahl der Form der Darstellung berücksichtigt, indem eine Darstellungsform gewählt wurde, die lediglich quantitative Anteile und ihre Verhältnisse zueinander darstellt, jedoch keine genauen Grenzen bzw. Werte definiert.[38]

4.3.2 Zur Zeitverwendung in den verschiedenen Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen

Im Folgenden werden die Interpretationen zu den verschiedenen Formen der Zeitverwendung anhand von Interviewpassagen aus den einzelnen Interviews verdeutlicht.

4.3.2.1 Zeitverwendung in der Praxis von A01

Bei A01 sind in der Zeitspanne von Arbeitsbeginn bis zur Durchführung des Interviews keine Veränderungen in den Zeitverwendungsformen interpretierbar, da A01 zum Zeitpunkt des Interviews erst seit 3½ Monaten in der Schulsozialarbeit tätig war und sich dadurch noch

38 Für die Fälle, in denen die Soziale Arbeit in Schulen durch eine einzige Person ausgestaltet wird, bezieht sich die Form der Zeitverwendung auf die Praxis der jeweilig interviewten Person. In den erforschten Fällen, in denen die Soziale Arbeit durch mehrere Personen ausgestaltet wurde (z.B. Ganztagsschulen), wurde jeweils die Leitungsperson der jeweiligen Sozialen Arbeit interviewt, um die Gesamtzeitstruktur der Sozialen Arbeit und deren Bezug zu abstrakten Wissensinhalten zu erforschen. Die Darstellung der Zeitverwendungsformen für Ausgestaltungsformen Sozialer Arbeit in Schulen, in denen mehrere Personen beschäftigt sind, bezieht sich daher nicht nur auf die konkrete Tätigkeit der interviewten Leitungsperson, sondern auf die gesamte zeitstrukturelle Einbindung und daraus resultierende Zeitverwendung der gesamten Sozialen Arbeit an der jeweiligen Schule. Solche Interpretationen, die über die Darstellung der Tätigkeit der interviewten Person hinausgehen, waren möglich, da von den Aussagen der Leitungspersonen darauf geschlossen werden konnte, ob und welches abstrakte Wissen der jeweiligen Gesamtgestaltung zu Grunde liegt und welche Praktiken daraus resultieren. Zudem wurde von den jeweiligen Leitungspersonen geschildert, welche Qualifikationen die anderen MitarbeiterInnen haben und wie deren Arbeitsgestaltung aussieht.

keine relevanten Prozesse bezüglich der Veränderung der Zeitverwendung ereignet haben.

A01 verfügt über einen universitären Abschluss (Diplom-Sozialpädagogik) und gestaltet vor diesem Hintergrund einige der Tätigkeiten durch einen Bezug auf das im Studium erworbene abstrakte Wissen aus. Diese Zeiten können als Professionszeiten interpretiert werden. Folgende Textpassage verdeutlicht dies:

> *[...] es findet jetzt vermehrt, und das ist gerade auch in der Entwicklung, eine Zusammenarbeit statt mit allen, ja also mit dem Sozialraum A0104 sag ich mal, mit dort allen Professionellen vor Ort. Das wird im Moment forciert. Also es ist ein sozialer Arbeitskreis entstanden, um quasi sozialraumorientiert auch einander Hilfen anzubieten und sich dort zu vernetzen. Auf einer nhöheren Ebene wird quasi kreisweit zusammengearbeitet, über Konferenzen, die jetzt auch vermehrt regelmäßig stattfinden. In diesen Konferenzen werden gegenseitig einzelne Konzeptionen vorgestellt, und es werden auch gemeinsam Qualitätskriterien für eine erfolgreiche in Anführungszeichen Schulsozialarbeit entwickelt. Es wird natürlich zusammengearbeitet mit Professionellen, die sich in Angeboten als Hilfen zur Erziehung befinden. Mit diesen wird zusammengearbeitet in Hilfeplangesprächen, mit dem Jugendamt an sich, also das sind so die verschiedenen Ebenen* (A01, Abs. 42).

Aus diesen Aussagen wird deutlich, dass sich A01 explizit als professionell handelnde Person versteht und auch fachliche Termini (Sozialraumorientierung) und Arbeitsweisen (Vernetzung) gebraucht und ausgestaltet. In den weiteren Ausführungen zur Ausgestaltung der Arbeitszeit schildert A01, dass eine Haupttätigkeit in der Beratungsarbeit besteht und die Beratungsangebote ausführlich in Anspruch genommen werden (vgl. A01, Abs. 92 ff.).

Das professionelle Selbstverständnis von A01 wird zudem in folgender Aussage deutlich:

> *Ich habe seitens des Schulleiters ganz große konzeptionelle Spielräume. Diese Spielräume sind aber von einer gewissen Pseudoart, weil ich diese Spielräume nicht wahrnehmen kann, weil dieses Projekt den Schulstrukturen unterliegt, und ich kann auch nur so in den Strukturen arbeiten. Und dass heißt, ich kann in dem Moment auch 90% meines eventuell anderen Jugendhilfeverständnisses zur Seite legen* (A01, Abs. 10).

In solchen Situationen kann A01 dann nicht mehr das eigene abstrakte Wissen in Praxis generieren, sondern führt Aufgaben aus, die von einer anderen Berufsgruppe vorgegeben werden. Solche Zeiten können als Kompensationszeiten interpretiert werden:

> *Also, meine Arbeit wird strukturell sehr beschränkt, weil die Priorität meiner Arbeit doch in erster Hinsicht für den Schulleiter, der mir gegenüber auch weisungsbefugt ist, darin liegt, den Unterricht ganz gezielt zu entlasten. Und wenn dieser Unterricht gestört wird von einigen Schülern, dann werden diese Schüler ganz akut in der Situation zu mir überwiesen, mit einem ganz bestimmten Hintergrund seitens der Lehrer, und ich führe quasi, führe deren Bestrebungen aus*"(A01, Abs. 39 f.; vgl. auch A01, Abs. 97).

Auch in weiteren Ausführungen zum Arbeitsalltag werden Kompensationszeiten interpretierbar: *„In der dritten Unterrichtsstunde bin ich als Lehrkraft eingesprungen [schmunzelt]"* (A01, Abs. 95). Das Schmunzeln von A01 bei der Erläuterung dieser Tätigkeit kann so interpretiert werden, dass A01 das Einspringen als Lehrkraft nicht zu den eigentlichen Aufgaben von Sozialer Arbeit zählt. Zudem wird die kompensatorische Funktion der Arbeitszeit der Sozialen Arbeit bei A01 dadurch deutlich, dass neben A01 auch Lehrkräfte für die Ausgestaltung der Sozialen Arbeit ein bestimmtes Stundenkontingent zur Verfügung haben, dieses Stundenkontingent jedoch nicht immer für Soziale Arbeit genutzt wird: *„Das zeigt sich darin, dass häufig die Lehrkräfte, die für die Schulsozialarbeitsstunden bereitgestellt werden, dann doch als Vertretungslehrer wieder anders eingesetzt werden"* (A01, Abs. 38). Auch im Versuch einer Rollenklärung wird deutlich, dass die Soziale Arbeit bei A01 von Seiten der Schule als kompensatorische Tätigkeit angesehen wird:

> *Gut ja, eine Situation, in der es darum ging, ja, dass ich den Schulleiter bat, aus seiner Perspektive doch einmal Erfolgskriterien für die Schulsozialarbeit zu erstellen, wo ganz klar ich auch noch mal in die Grenzen gewiesen wurde, dass reine Priorität der Arbeit die Entlastung des Schulunterrichts sei* (A01, Abs. 81).

Da diese Verwendung von Zeit als Kompensationszeit dem beruflichen Selbstverständnis von A01 widerspricht, resultiert ein Anteil an Legitimationszeit**,** innerhalb derer sich A01 gegen eine kompensatori-

sche Funktionalisierung der Sozialen Arbeit wehrt und die eigene Fachlichkeit durchsetzen möchte:

> *Ich muss mich mit meinem Selbstverständnis in jeder Situation neu erklären, komme mir manchmal, ich sag das mal so, wie eine Weichspülpädagogin vor, die sich immer wieder neu erklären muss* (A01, Abs. 62 f.) [...] *Gut, dann wird entsprechend oder mit der entsprechenden Lehrerin thematisiert, dass Raum sein muss für ein eventuelles Konfliktgespräch, was dann auch, was mir dann auch zugestanden wird. Auf der anderen Seite führt das dann aber dazu, dass diese Schüler gezielt Konfliktgespräche bei mir suchen und eventuell auch für sich nutzen, eine Situation, die ich wieder vor den Lehrern rechtfertigen muss. Und das macht es auch wieder ganz schwierig* (A01, Abs. 103).

Neben dieser Legitimationszeit, die gegenüber kompensatorischen Bestrebungen von Seiten der Schule aufgebracht wird, stellt A01 den Projektcharakter der Sozialen Arbeit heraus und betont, dass dadurch ebenfalls Legitimationszeiten erforderlich werden:

> *Ein drittes ist, dass diese Kooperationsprojekte nun einmal Projekte sind, das heißt, sie werden auf einer akuten, oder auf einem akuten Hintergrund initiiert. Sie haben also keine langfristige Basis. Sie müssen immer wieder erklärt werden, die Notwendigkeit muss immer wieder hergestellt werden* (A01, Abs. 66 f.).

Bei A01 wird zudem deutlich, dass es insbesondere die Legitimationszeit ist, die unbezahlt neben der regulären Arbeitszeit geleistet wird:

> *wurde innerhalb des Teams vereinbart, dass es ganz notwendig ist, dass ich in allen möglichen Gremien dabei bin, um einfach mich selber auch präsenter zu machen. Das bedeutet, dass ich jetzt regelmäßig an Lehrerkonferenzen teilnehme, wofür ich allerdings keinen Freizeitausgleich bekomme [lacht]* (A01, Abs. 32).

A01 berichtet in den Interview von keinerlei reinen Betreuungssituationen, so dass keine Betreuungszeiten interpretierbar waren.

4.3.2.2 Zeitverwendung in der Praxis von A02

Aus dem Interview mit A02 ließen sich nur Professions- und Legitimationszeiten interpretieren. Zudem berichtete A02 von keinen relevanten Veränderungen in dem Zeitraum vom Arbeitsbeginn bis zur

Durchführung des Interviews (2 Jahre), so dass die Form der Zeitverwendung in diesem Zeitraum keiner Wandlung unterlegen war.

Das abstrakte Wissen als Grundlage zur Ausgestaltung von Professionszeit entstand bei A02 durch ein Fachhochschulstudium (Diplom-Sozialpädagogik FH) und durch mehrjährige Berufserfahrung. Die Berufsausübung wird hauptsächlich durch Projektarbeit (insbesondere Arbeit mit Mädchen mit Migrationshintergrund und Beratung ausgestaltet. Für die Ausgestaltung der Arbeit hat A02 große Gestaltungsspielräume, die professionelle Arbeit ermöglichen: *„Was ganz gut ist, wir haben so..., wir können unsere Schwerpunkte in der Arbeit selber setzen“* (A02, Abs. 47).

A02 beschreibt, dass die eigene Berufsausbildung dazu beigetragen hat, die Lebensgeschichte von Mädchen mit Migrationshintergrund nicht einzig vor dem Hintergrund eigener Lebenserfahrung zu verstehen und schlussfolgert: *„Hab aber auch in den Jahren einfach eine Professionalität entwickelt“* (A02, Abs. 14).

Anders als bei A01, geht A02 nicht auf kompensatorische Bestrebungen von Seiten der Schule ein (bzw. muss A02 nicht auf diese eingehen), sondern entgegnet Kompensationsbestrebungen durch Legitimationszeit:

> *Ja, also die Schwierigkeit ist einfach so, den Lehrern, dass so Beratung, dass die gucken müssen, dass sie sich sozusagen fortbilden. Oder dass sie ihren Blick ändern müssen. Das fällt unheimlich schwer, das zu vermitteln auch. Das ist immer so, für sie ist klar, das Kind ist immer irgendwie, der Schüler, mit dem stimmt irgendwas nicht. Oft ist es aber auch so, in der Interaktion ist es einfach so auch mal der Lehrer oder die Lehrerin, nicht, warum es einfach nicht gut klappt oder so. Das ist schwierig, dann zu vermitteln auch, ohne irgendwie ihnen das Gefühl zu geben, du, also du musst über dein Verhalten nachdenken. Vielleicht wäre es sonst gut, wenn du das und das machst oder so, ne. Es ist dann, dann sind sie unheimlich empfindlich, weil ich oft, also es gibt ja dieses Vorurteil, dass Lehrer irgendwie alles immer besser wissen. Aber ganz oft bestätigt sich das* (A02, Abs. 127 ff.).

> *Und die Sozialarbeit an sich ist so ein bisschen verrucht, nicht, so na ja, Kaffee trinken und ein bisschen labern. Die meisten haben so eine Einstellung, ne. Oder das andere Extrem. Die glauben, man drückt auf einem Knopf, also man braucht nur irgendeinen Schüler, der da irgendwie nicht funktioniert, jetzt mal provokativ gesagt, zum Beratungsdienst schicken. Und die drücken auf einen Knopf und am nächsten Tag müsste er eigentlich funktionieren oder nach drei, vier Sitzun-*

gen. Also Vorstellung von Sozialarbeit und was für Möglichkeiten man einfach hat und es eben auch Grenzen gibt, und dass es nicht immer Sachen sind, die in unserer Macht stehen, zu verändern, ne. Das ist schwierig, also das zu vermitteln, ist schwierig (A02, Abs. 115 f.).

A02 führt aus, dass die damit verbundene Rollenklärung immer wieder vorgenommen werden muss:

Also, dass die Schüler direkt zu uns kommen, dass sie von den Lehrern gemeldet werden, oder manchmal auch so von der Abteilungsleitung. Wo es erst mal unklar ist, was unsere Rolle da sein soll. Das muss auch immer wieder geklärt werden (A02, Abs. 193).

Auch gegenüber der Schulleitung bedarf es der Legitimationsarbeit, da sich bei A02 von schulischer Seite aus konzeptionelle Maßnahmen überlegt werden, die vor dem Hintergrund der sozialpädagogischen Professionalität von A02 nicht hinzunehmen sind:

Mit der Schulleitung haben wir zum Glück nicht so oft zu tun. Es ist immer sehr krampfig. Also bis jetzt war es so, die letzte Sitzung ging, einmal im Schuljahr vielleicht so. Da wird dann über konzeptionelle Sachen oder so beraten. Oder wenn sie wieder was ausgedacht haben, müssen wir alles wieder abwenden von uns oder irgendwie erklären, dass das überhaupt keinen Sinn macht oder so (A02, Abs. 112 f.) [...] *Das ist so ganz schwierig mit so verschiedenen, ja mit so Hierarchien einfach, ne, die alles abgeklärt haben müssen. Ich kenne das immer so von früher. Da haben wir in einem Projekt gearbeitet, und da haben wir auch relativ... Wir wussten unsere Rahmenbedingungen und konnten dann Entscheidungen treffen. Und hier ist es einfach total doof, ne. Du kannst dir was Supertolles ausdenken, aber das muss dann irgendwie durch zwei Gremien, oder so, ne. Und dann war es vielleicht für nichts. Das ist so schwierig* (A02, Abs. 229 ff.).

Unterstützung bei der Legitimationsarbeit bekommt das Team von A02 durch einen Abteilungsleiter: *„Dann haben wir den Abteilungsleiter hier, der legt sehr viel Wert auf so pädagogische Arbeit. Und der unterstützt uns eigentlich in vielen Bereichen, gegenüber Kollegen besonders, Sachen durchsetzen zu können“* (A02, Abs. 109).

4.3.2.3 Zeitverwendung in der Praxis von A03

A03 leitet die Soziale Arbeit an einer offenen Ganztagsschule. Die Nachfrage des Angebotes wird als *„klassische Hortnachfrage“* (A03, Abs. 25) mit den Schwerpunkten *„Essen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung“* (A03, Abs. 35) beschrieben. A03 betont, dass die Ausgestaltung der Arbeit ausschließlich durch *„pädagogische Fachkräfte“* (A03, Abs. 53) stattfindet. Daher spricht A03 auch nicht von reiner Betreuung, sondern von *„sozialpädagogischer Betreuung“* (A03, Abs. 8), die sich dadurch auszeichnet, dass die Arbeitsgemeinschaften im Rahmen eines sozialpädagogischen Gesamtkonzeptes ausgestaltet werden. Zudem wird auch Einzelfallarbeit geleistet und vor dem Hintergrund abstrakten Wissens reflektiert:

> *Das heißt, Kinder in schwierigen Familien müssen jetzt nicht mehr so lange auffallen, bis etwas geschieht. Das ist ein sehr großer Vorteil. [...] Und es muss nicht Wochen oder Monate dauern, bis die Selektionsfunktion der Schule greift, und es heißt, das Kind braucht eine Überprüfung auf sonderpädagogischen Integrationsbedarf und erst dann alle wach werden. Das geht also mittlerweile schneller. In vielen Fällen dauert es noch immer zu lange. Noch immer* (A03, Abs. 48 ff.).

Die Zeiten, die im Rahmen der Sozialen Arbeit für die sozialpädagogische Betreuung und für die Einzelfallarbeit aufgewandt werden, können daher als Professionszeiten interpretiert werden.

Bei anderen Angeboten der Sozialen Arbeit an der offenen Ganztagsschule wird deutlich, dass Arbeitsinhalte, auch wenn sie ohne abstraktes Wissen bewältigt werden könnten, durch die Professionalität der MitarbeiterInnen erweitert und als Professionszeit ausgestaltet werden. So erläutert A03, dass die Versorgung von SchülerInnen mit Essen *„angesichts der sozialen Lage in diesem Stadtteil ein etwas größeres Thema“* (A03, Abs. 36) ist. Essensversorgung könnte auch ohne abstraktes Wissen getätigt werden. A03 erläutert, dass durch die vorhandene Professionalität aus der Essensversorgung ein Bildungsprojekt mit partizipativen Elementen geworden ist:

> *Das wird aber auch inhaltlich etwas begleitet. Wir haben regelmäßig, in Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsamt, auch noch mal solche Ernährungsprojekte bei uns laufen. Das war in 2001, das nannte sich ‚Kochen gut und günstig‘.*

> *Da war auch wieder der Fokus auf der Situation, dass bei Sozialhilfebezug, ab den 20. des Monats der Geldbeutel schmal wird. Und es dann aber trotzdem noch Methoden gibt, günstig und immer noch relativ gesund sich zu ernähren. Darum ging es in diesem Kochkurs. Und jetzt haben wir für dieses Frühjahr wieder einen, in dem geht es um das Thema ‚dicke Kinder' geht. Also mangel- und falsch ernährte Kinder, von denen wir hier auch einige haben, die zuviel Fett zu sich nehmen und zuwenig Gesundes* (A03, Abs. 38).

An diesem Beispiel wird deutlich, welchen Einfluss abstraktes Wissen auf die Ausgestaltung auch scheinbar simplerer Aufgaben haben kann, denn hier werden scheinbar einfache Arbeitsinhalte reflektiert und sozialpädagogische umfangreicher ausgestaltet.

Insgesamt betrachtet wird das Zeitbudget der Sozialen Arbeit an der offenen Ganztagsschule von A03 jedoch auch für Kompensationszeiten eingesetzt, denn auch die Schule hat im Rahmen der Einführung der Sozialen Arbeit ein erhöhtes Stundenkontingent bekommen, welches jedoch nicht für Inhalte der Kooperation genutzt wird und somit kompensatorischen Zwecken dient:

> *Es ist zum Beispiel, das ist so ein Knackpunkt der Kooperation hier, als dieses Modell hier eingerichtet wurde, ist vereinbart worden, dass im Zuge der Umwandlung der Grundschule in eine Ganztagsgrundschule, der Schule mehr Stunden zur Verfügung gestellt werden. Diese Stunden sind für uns aber nicht transparent. Das heißt, es wird uns nicht gesagt, ein Teil der für die Grundschule zur Verfügung gestellten, also für den Unterricht, den zusätzlichen Unterricht zur Verfügung gestellten Stunden, könnte in die Kooperationsschnittmenge mit eingebracht werden. Das ist nicht geschehen. Und mein beharrliches Nachfragen führt da auch nicht zu einer Veränderung* (A03, Abs. 14 ff.).

Ebenfalls übernehmen Fachkräfte der Sozialen Arbeit Anteile am schulischen Unterricht: *„Wir nehmen zum Beispiel dreimal die Woche teil am Förderunterricht, der an der Schule stattfindet. Umgekehrt haben wir noch keine Anfrage bekommen, ob man uns, zum Beispiel bei der Hausaufgabenbetreuung unterstützen könnte"* (A03, Abs. 10). Das es sich hierbei um Kompensationszeit und nicht um eine konstruktive, professionell begründete Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule handelt wird auch daran deutlich, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit keinen Zugang zum regulären Unterrichtsgeschehen haben und somit das ‚Hineingehen' der Sozialen Arbeit in schulische

Prozesse auf Anweisung und unter Kontrolle der Lehrkräfte stattfindet.

Da sich die Soziale Arbeit bei A03 durch den Status der offenen Ganztagsschule bereits etabliert hat, ist kein besonders hoher Anteil an Legitimationszeit interpretierbar. Vielmehr sind die Grenzen, in denen sich die Berufsausübungen der Sozialen Arbeit und der Schule realisieren, abgesteckt und wenig veränderbar. Dennoch arbeitet A03 fortlaufen an Weiterentwicklungen der Sozialen Arbeit, die wiederum gegenüber der Schule legitimiert werden müssen:

> *Also als Beispiel kann ich mir sehr gut so einen offenen Elterngesprächskreis vorstellen, in dem man sich über Erziehungsprobleme unterhält. Nicht unbedingt jetzt betreut durch einen Triple-P-Trainer, sondern ja, einen Kreis von interessierten Eltern, die das miteinander austauschen. Und die sich da auch nicht immer nur als Gast fühlen, sondern die sagen, das ist meine Schule, auf der war ich früher selbst und heute frage ich dieses und jenes an der Schule nach oder geh dies oder deswegen dorthin. Das würde mir gut gefallen. Aber das ist ein sehr, sehr langer Weg* (A03, Abs. 50).

4.3.2.4 Zeitverwendung in der Praxis von A04

A04 leitet den „sozialpädagogischen Bereich" (A04, Abs. 64) an einer gebundenen Ganztagsgrundschule. In der offiziellen Außendarstellung der Schule wird dieser sozialpädagogische Bereich als „Schulsozialarbeit und Hort bezeichnet". Die Schule existiert in dieser Form bereits seit 11 Jahren. Die Zusammenarbeit zwischen der Sozialen Arbeit und der Schule wird auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages (vgl. A04, Abs. 16) ausgestaltet. Sämtliche Angebote des sozialpädagogischen Bereiches werden vor dem Hintergrund eines übergreifenden und mit der Schule abgestimmten Bildungskonzeptes reflektiert und ausgestaltet. In gemeinsamer Arbeit mit der Schule wird eine *„vernünftige Rhythmisierung des Tagesablaufes"* (A04, Abs. 117) angestrebt, die *„schulisches Lernen und soziales Lernen miteinander in Einklang zu bringen"* (A04, Abs. 55) versucht. Dies wird fortlaufend konzeptionell weiterentwickelt: *„Wir sagen auch immer noch, die ist eigentlich noch nicht ganz fertig, weil wir immer noch irgendwelche Abläufe finden, die man optimieren kann, und das ist halt auch das Schöne"* (A04, Abs. 115 f.).

Der Unterschied dieser ‚gebundenen' Ganztagsschule gegenüber ‚offenen' Ganztagsschulen (z.B. bei A03) besteht darin, dass die Angebote der sozialpädagogischen Betreuung für die SchülerInnen genauso verbindlich sind, wie der reguläre Schulunterricht (vgl. A04, Abs. 104 f.). Durch den Kooperationsvertrag und die Verpflichtung der SchülerInnen zur Teilnahme am sozialpädagogischen Bereich wird zumindest formal und strukturell eine Gleichwertigkeit beider beruflicher Tätigkeiten erreicht: *„Schule und Jugendhilfe zusammen, auf gleicher Augenhöhe, gleichberechtigt auf diesem Vertrag, aber auch nicht erstickend, also kein Korsett. Man muss das entwickeln. Also ich halte das für wichtig"* (A04, Abs. 230). A04 erläutert, dass die Entwicklung der Zusammenarbeit aus der Sicht der Sozialen Arbeit sehr gut läuft, da A04 sich aus der Position der Leitung der Sozialen Arbeit sehr gut mit der Schulleiterin versteht:

> *Das hat natürlich auch immer was, dass ist auch das, was man kritisieren kann, das hat natürlich auch immer was mit den handelnden Personen zu tun. So, wir haben also einmal eine gute Situation, dass die Schulleiterin und ich, also sag ich mal, im Prinzip gleichgestellt und auch kooperativ, und, wie sagt man, ja, dass wir halt gut zusammenarbeiten können, ja. Im Sinne der Sache. Das ist natürlich was, was sehr sehr wichtig ist* (A04, Abs. 45 ff.).

Hier wird die gegenseitige Anerkennung deutlich, die sich von beiden Leitungspositionen aus entgegengebracht wird. Zudem wird deutlich, dass die Zusammenarbeit *„Im Sinne der Sache"* ausgestaltet wird. A04 erläutert, dass damit ein umfassendes Konzept zu Ermöglichung von Bildungsprozessen gemeint ist und führt dies am Beispiel der sozialpädagogischen Arbeit mit SchülerInnen aus den ersten Klassen aus:

> *Die Inhalte dieses Arbeitsansatzes setzen auf sozialpädagogischer Seite an den natürlichen Erfahrungen und Erwartungen der Kinder an, sie gliedern sich über das Schuljahr verteilt in eine direkte und indirekte Förderung. Als direkte Förderung sind alle Inhalte zu verstehen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne eines Lernprozesses darstellen, die indirekte Förderung ergibt sich aus den Rahmenbedingungen, die insbesondere am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ansetzen. Sie sind spielerisch und kommunikativ als ein permanenter Interaktionsprozess zu verstehen, der insbesondere den Beziehungsaspekt zwischen Kind und Personal, also Pädagogen, und zwischen den Kindern unter-*

einander beinhaltet. Beide Förderbereiche bilden eine untrennbare Einheit präventiver und fördernder Sozialarbeit (A04, Abs. 72 ff.).

Dieser Grundgedanke der Ermöglichung von zahlreichen Bildungsprozessen wird in gemeinsamer Arbeit zwischen Sozialer Arbeit und Schule für die verschiedenen Altersstufen konkretisiert und ausgestaltet (vgl. A04, Abs. 117 ff.). Dabei wird deutlich, dass die sozialpädagogische Arbeit nicht einzig von hochprofessionellen Personen ausgestaltet wird:

Die Personalisierung hier ist zum größten Teil durch den sozialpädagogischen Bereich, durch so genannte Teilzeitkräfte, die aber auch alle pädagogische Anbindung haben. Also, das sind dann Leute, die noch im Studium sind, Psychologie, Sozialwissenschaften oder sogar ausgebildete Erzieher oder ausgebildete Sozialpädagogen, die diese Angebote machen (A04, Abs. 75).

Analytisch zeigt sich mit dieser Form der Personalisierung, also der Leitung der Einrichtung durch eine professionelle Person und die Ausgestaltung weiterer Tätigkeiten im Rahmen des gesamten Arbeitsbereiches durch Teil-Professionelle, eine Kernfrage zur weiteren Entwicklung Sozialer Arbeit, denn eine solche Form der Personalisierung kann auf zwei unterschiedliche Prozesse hinweisen: Zum einen kann die Beschäftigung von Nicht- oder nur Teil-Professionellen im Rahmen von sozialarbeiterischen Arbeitsbereichen als ein Prozess der Professionalisierung Sozialer Arbeit interpretiert werden, da auch professionelle soziale Fachkräfte nicht alles selbst machen müssen, was im Rahmen Sozialer Arbeit erledigt werden muss. In diesem Fall entledigen sich Professionelle bestimmten Aufgaben, deren Ausgestaltung keine spezifischen sozialarbeiterischen Fachkenntnisse voraussetzt. Dennoch behalten Professionelle die Kontrolle über die Ausübung dieser Tätigkeiten, wodurch diese Tätigkeiten von Nicht- oder Teil-Professionellen in professionelle Arrangements eingebettet sind. Damit ist zumindest strukturell ein Unterschied zu reinen Betreuungsarrangements durch ausschließlich Nicht-Professionelle gegeben. Auf der anderen Seite kann interpretiert werden, dass die Beschäftigung von Nicht- oder Teil-Professionellen unter der Aufsicht von Professionellen nur eine sozialpolitische Strategie ist, Soziale Arbeit unabhän-

gig von den Erfordernissen am Arbeitsplatz möglichst kostengünstig zu gestalten.

Um die Folgen von solchen Formen der Personalisierung weiter diskutieren und analysieren zu können, wäre vertiefte empirische Forschung notwendig, in der insbesondere die hervorgebrachte Dienstleistungsqualität und deren Folgen bei unterschiedlichen Personalisierungen komparativ erforscht wird.

Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten, dass die Tätigkeiten von Nicht- oder Teil-Professionellen, auch wenn sie in professionell arrangierte und kontrollierte Settings integriert sind, nicht als Professionszeiten interpretiert werden kann, da diese Personen selbst nicht in der Lage sind, in konkreten Situationen auf abstraktes Wissen zurückzugreifen, um auf dieser Grundlage ihre Berufsausübung zu gestalten. Daher wurden diese Formen der Berufsausübung als Betreuungszeit interpretiert, auch wenn diese Betreuungszeiten in professionelle Settings eingebunden sind und dadurch einen besonderen Charakter erhalten.

Der Anteil an Professionszeit in der Sozialen Arbeit der gebundenen Ganztagsgrundschule von A04 ist dennoch hoch, da neben den Teil-Professionellen auch Professionelle in der Sozialen Arbeit tätig sind, die die oben beschriebenen Bildungsarbeiten gestalten. Durch die klare Rollenaufteilung zwischen Sozialer Arbeit und Schule sowie die Kooperation *„im Sinne der Sache“* waren keine Kompensationszeiten interpretierbar.

Legitimationszeiten waren nur zu einem sehr geringen Anteil im Interview mit A04 zu interpretieren:

> *Selbst nach so und soviel Jahren erfolgreicher Kooperation gibt´s dann doch wieder Punkte, wo alle diese Dinge auch in Frage gestellt werden. Wo dann auch tatsächlich die Frage kommt oder gekommen ist, inwiefern seid ihr eigentlich berechtigt da an diesen Gremien mitzumachen* (A04, Abs. 161 ff.).

> *und ja, es gab jetzt in der Zeit, in der ich da bin, gab´s im Prinzip ein, zwei solche Knackpunkte, wo ich dann auch sagen muss, okay, dass ist aber dann keine... hab ich keine Wahl mehr. Da muss ich einfach sagen, so können wir das nicht handeln [engl.]. Das ist weder im Sinne der Schule noch des Kindes, oder es ist in erster Linie des Kindes, der Familie, das kann man so nicht machen. Einfach dann auch einen Standpunkt diskutieren* (A04, Abs.168 ff.).

4.3.2.5 Zeitverwendung in der Praxis von A05a und A05b

A05a und A05b gestalten zu zweit eine Schulstation aus. Im Interview mit A05a und A05b ließ sich keine Professionszeit interpretieren, da weder A05a noch A05b über eine berufliche Ausbildung im Bereich personenbezogener sozialer Dienstleistungen verfügt, noch der Sozialen Arbeit der beiden ein auf abstraktem Wissen basierendes Konzept zu Grunde liegt (vgl. A05, Abs. 94). Der Großteil der Arbeitszeit kann als Betreuungszeit interpretiert werden, denn der Hauptauftrag von A05a und A05b liegt darin, SchülerInnen außerhalb der Unterrichtszeit zu beaufsichtigen und zu beschäftigen (vgl. A05, Abs. 29 f.). In diesem Rahmen werden SchülerInnen beim Erledigen von Hausaufgaben betreut (vgl. A05, Abs. 21 ff., Abs. 25), mit Essen versorgt (vgl. A05, Abs. 40 ff.), bei der Gestaltung von Freizeit auf dem Schulgelände betreut (A05, Abs. 29 f.) und es wird Spielzeug verliehen (A05, Abs. 36 ff.). Die Arbeit von A05a und A05b bekommt damit den Charakter einer Überbrückung von Zeiten, die an anderen Orten mit anderen Inhalten genutzt werden und denen jeweils eine höhere Priorität zukommt. So beschreibt z.B. A05a, dass einige SchülerInnen nach Schulschluss so lange betreut werden, bis sie von der Schule in den Kinderladen wechseln können:

> *Ja, dann vereinbaren sie mit dem Kinderladen einen Termin und die vom Kinderladen sollen die Kinder abholen. Die holen sie aber nicht, die Kinder. Und die gammeln hier denn..., äh, die gammeln nicht, aber die spielen* (A05, Abs. 87).

Anhand dieser Interviewpassage wird auch deutlich, dass das Verweilen von SchülerInnen an der Schule von A05a und A05b vielfach nur beaufsichtigend und wenig gestaltend begleitet wird.

Neben dieser Betreuungszeit gibt es bei A05a und A05b auch einen kleineren Anteil an Tätigkeiten, die als Kompensationszeiten bezeichnet werden können, da in diesen Zeiten die Aufrechterhaltung schulischer Abläufe im Vordergrund steht.

> *Und hier kommt auch, wenn Unterricht ist, kommen auch Kinder hierher, die krank waren, die schreiben hier die Arbeiten nach. Die dürfen hier nicht zusammen sitzen, die sitzen dann getrennt. Wir haben aber einen Zentralschlüssel, wir können auch runter zum Nähmaschinenraum und zum Computerraum. Und*

denn sitzt einer nur dabei und passt auf, dass die nicht Schmuzettel haben also. Und wir nehmen dann die Arbeiten in Empfang und wir übergeben es dann dem Lehrer (A05, Abs. 26 ff.) [...] *Es kann ein Lehrer krank sein, nicht? Es sind Ausfälle plötzlich und plötzlich sind... ist eine ganze Schulklasse... und dann wird angerufen, wird gesagt, hoppla, die Klasse, kann die bei euch bleiben. Dann haben wir plötzlich 17 Leute hier. Noch zusätzlich und das will ja alles ein bisschen organisiert sein* (A05, Abs. 83).

Hier wird deutlich, dass die Schulleitung der Sozialen Arbeit Zuständigkeiten zuweist, die dann von A05a und A05b ausgestaltet werden. Die Zuständigkeits- und Aufgabenzuschreibung von Seiten der Schule gegenüber der Sozialen Arbeit wird auch an folgender Aussage deutlich:

Und dann haben wir den Kontakt mit unseren Lehrern und die sagen dann, ja also der hat jetzt wirklich eine Woche oder zwei Wochen oder drei Wochen keine Hausaufgaben gemacht. Die müssen das alles nachholen (A05, Abs. 25).

4.3.2.6 Zeitverwendung in der Praxis von A06

Bei A06[39] kann ein hoher Anteil von Professionszeit interpretiert werden, da A06 immer wieder rückblickend erläutert, wie die Durchsetzung der eigenen Vorstellung des Handelns gelang und welches abstrakte Wissen dabei eine Rolle spielte:

Und dann, ich weiß noch, wie hier unsere Vorgängerin '95 hier in diese Schule kam. Dieser Raum war noch Bibliothek, und die wurde hier reingesetzt. Und jetzt machen sie mal, kümmern sich mal ein bisschen. Nicht, also da war nichts mit sozialpädagogischer Arbeit. Das war eigentlich Mama für alles (A06, Abs. 184 ff.) [...] *Das muss man selber machen. Man muss selber sagen, das will ich und das mach ich nicht. Also unser Thema, die ersten zwei Jahre, war eigentlich immer in der Supervision ‚Welche Rolle habe ich für die Schule?' ‚Bin ich Erfüllungsgehilfe für jeden Lehrer?' ‚Bin ich da die Mama für alles?' ‚Wer bin ich da eigentlich?' und das war, für die meisten Erzieher, also eine zu große Herausforderung, würde ich mal sagen. Weil wir dafür auch, zum größten Teil, nicht ausgebildet sind. Und auch Angst. Angst, diese Hierarchie Lehrer – Erzieher, ist ja oben – unten... erst mal..., um zu sagen, ich als Sozialpädagoge bin genauso*

39 Die Soziale Arbeit an der Schule von A06 wird durch zwei Personen ausgestaltet. A06 verfügt über eine ErzieherInnenausbildung mit einer zusätzlichen Ausbildung in Atem- und Bewegungstherapie und Psychomotorik. Die zweite Person verfügt über eine Ausbildung in Diplom-Heilpädagogik.

> *viel und kann genauso viel, ich kann nur was anderes, als ein Lehrer. Das ist ein ganz, ganz langer Weg gewesen. Und ich würde sagen, wir haben das hier annähernd geschafft. Aber auch, weil wir zu zweit sind. Alleine schafft man das nicht, würde ich mal behaupten. Also dann muss man schon richtig, ganz gutes, berufliches Selbstbewusstsein und auch richtig was, sag ich mal, können* (A06, Abs. 195 ff.).

Inhaltlich grenzt sich A06 von einer Zeitverwendung als Betreuungszeit ab und erläutert, wie sich die Arbeit hin zu einer personenbezogenen Beratung gewandelt hat:

> *[...] haben wir so langsam so dieses Profil hingekriegt, dass wir hier Förderung machen, anstatt Betreuung* (A06, Abs. 65); und an anderer Stelle: *Wir müssen gucken, was braucht wer? Und wir müssen auch sagen, da sind unsere Grenzen. Und wir haben hier das ganze Ding mit Spielzeug ausleihen, Pausenbetreuung, Essen und Trinken hier kriegen und bekommen, haben wir alles abgebaut. Also wir sind keine Erste-Hilfe für Versorgung an sich. Und haben dabei festgestellt, die Kinder waren erst ein bisschen orientierungslos, weil übers Essen kriegt man ja schnell was, was man sonst nicht unbedingt kriegt. Und wir haben aber gesagt, die Kinder müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie mit Fragen auch hierher kommen. Dass sie überhaupt sich mit ihren Problemen versuchen, sich auch auseinander zu setzen und nicht kompensieren. Und dann bleibt es nämlich ewig im Dunkeln. Und dann können wir das Ganze auch lassen* (A06, Abs. 62 ff.).

Die Ziele, die damit verbunden sind, formuliert A06 ebenfalls:

> *Wir wollen zielgerichtet arbeiten, und wir wollen auch Resultate sehen. Wir wollen nicht Kinder in ihrer ganzen Misere so lassen und nicht daran rühren und Hauptsache keiner kriegt es richtig mit* (A06, Abs. 69 ff.).

Die zentrale methodische Herangehensweise ist für A06 die Beratung im Einzelfall und psychomotorische Handlungsansätzen (vgl. A06, Abs. 7 ff.).

Bei A06 wird deutlich, dass sich dieser Anteil an Professionszeit durch ausführliche Legitimationszeit erkämpft wurde. Den heutigen Status des Projektes erläutert A06: *„Wir haben drei Jahre Modell gemacht. Es ist, sozusagen dann, jetzt im letzten Sommer befürwortet worden als festfinanzierte Institution in der Schule“* (A06, Abs. 20).

Trotz des erreichten Status, verbringt A06 immer noch einen Anteil der Arbeitszeit mit Legitimation. Diese Tätigkeit nennt A06 *„Aufklärungsarbeit“*:

> *Da braucht es hier ganz viel Aufklärungsarbeit, weil es gibt auch hier immer noch ein bisschen die Vorstellung der, sag ich mal, staatlich verordneten Fürsorge. Das Wort Fürsorge gibt es so nicht mehr. Aber es gibt es hier noch in den Köpfen. Und da war ich am Anfang, als ich hier anfing, etwas verwundert selbst. Das hat sich aber jetzt so langsam, gibt es ein bisschen anderes Niveau auch* (A06, Abs. 102 f.).

Solche Legitimationsarbeit muss nicht nur geleistet werden, um das eigene berufliche Selbstverständnis zu verdeutlichen und durchzusetzen. Es wurde zudem deutlich, dass die Legitimationszeit bei A06 auch durch einen demografischen Faktor provoziert wird, denn das Lehrpersonal wird zunehmend ältern und kennt die Lebensbedingungen und Wertvorstellungen der nachwachsenden Generation nicht:

> *Und das liegt am Alter der Lehrer. Die sind zum Teil älter als ich, sind zwischen 50 und 60 und gehen davon aus, es gibt eine heile Familie. Und die gibt es..., das ist die Ausnahme in jeder Klasse, würde ich behaupten. Und das selber zu akzeptieren, weil man ja selber aus, meistens aus solch einer Familie kommt und auch versucht hat, selber so eine herzustellen, ist wahnsinnig schwer für die Lehrer. Und deswegen können die das zum Teil gar nicht verstehen, dass es so was gibt, was es hier gibt* (A06, Abs. 98 ff.).

Auch bei A06 wird deutlich, dass die Legitimationszeit auch außerhalb der bezahlten Arbeitszeit geleistet wird:

> *Aber wir haben viel, hier im Bezirk auch gesessen und auch, na ja, irgendwie auch immer gerne eingeladen. Und auch mit den Kindern mal was vorgemacht und so. Also, auch uns schon, also ich würde nicht sagen, angebiedert ist das falsche Wort, aber wir haben gutes Wetter immer versucht zu machen. Damit die auch sehen, was wir machen. Also man muss schon sehr engagiert auch sein. Wer das nicht ist, für den ist das nichts. Ist kein Regelbetrieb hier. Es ist nur eigentlich was für Leute, die ein bisschen zuviel machen wollen [lacht]* (A06, Abs. 208).

Zudem entsteht Legitimationszeit durch kompensatorische Bestrebungen der Schule, denen nur im geringen Umfang mit Kompensationszeit, sondern ausführlicher mit Legitimationszeit begegnet wird:

> *Und das Thema ‚Ich schließe ein Kind aus, wenn es nicht funktioniert', das ist das Oberthema hier an der Schule. Und wir sind diejenigen, die das bezweifeln, dass das der richtige Weg ist und machen sozusagen Mehrarbeit für die Lehrer. Das finden wir manchmal nicht so schön. Und viele wehren sich auch am Anfang. Und dann merken sie aber, na ja, das nächste Kind kommt sowieso. Also wenn ich dieses jetzt ausschließe, dann schließe ich auch das nächste aus. Und ich werde immer einige schwierige Kinder in meiner Klasse haben. Das ist jetzt Realität. Und das anzuerkennen, ist für Lehrer ganz, ganz anstrengend* (A06, Abs. 94).

Der geringe Anteil an Kompensationszeit zeigt sich auch darin, dass die Soziale Arbeit bei A06 nicht mit der Übernahme einer Schulklasse im Krankheitsfall einer Lehrkraft beauftragt wird, sondern dies allenfalls von sich aus für eigene Ideen nutzt:

> *Ich war ja am Anfang ein bisschen entsetzt über den Zustand dieser Schule, so vom Outfit her und so vom Ambiente. Und da haben wir einiges gemacht. Meine Kollegin ist begnadete Grafikerin. Und dann haben wir gesagt zur Schulleitung, war ein Engpass mit Lehrern, fehlte ein Lehrer vier Wochen. Haben wir gesagt, wir nehmen die Klasse an einem Tag und machen mit denen eine Wandmalerei und so* (A06, Abs. 200).

4.3.2.7 Zeitverwendung in der Praxis von A07

A07 verfügt über ein abgeschlossenes Lehramts- sowie über ein Sozialpädagogik (FH)- Studium. A07 arbeitet alleine in der Schulsozialarbeit und ist für zwei Schulen zuständig. Zentraler Arbeitsinhalt der Professionszeit ist die Einzelfallhilfe: *„Ja. Ich habe also als wichtigsten Punkt die Hilfe für die Kinder, ja? Also die Einzelfallhilfe ist für mich, als Kernleistung, ein ganz wichtiger Punkt"* (A07, Abs. 27 ff.). Diese Schwerpunktsetzung wurde durch Vernetzung mit anderen Fachpersonen aus der Schulsozialarbeit sowie durch wissenschaftliche Begleitung entwickelt:

> *[...] und wir haben uns bemüht, für die Schulsozialarbeit, im Laufe der Jahre, die wir nun arbeiten, einen gewissen Standard an Qualitäten zu setzen. Also zu sagen, das und das muss Schulsozialarbeit leisten. Und da steht also bei den Kernleistungen ganz oben die Einzelfallhilfe. Und hier, in diesem Stadtbezirk eben ganz besonders. Die Einzelfallhilfe für die Kinder, die Einzelfallhilfe für Eltern, auch Einzelfallhilfe für Lehrer* (A07, Abs. 27 f.).

Die Einzelfallarbeit nimmt bei A07 einen solchen Umfang an, der im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit nicht angemessen bewältigt werden kann: *„Ich habe hier ungefähr 17/18 Fälle, wo ich sage, das ist Einzelfallhilfe. Das kann man gar nicht leisten“* (A07, Abs. 37). Neben der Einzelfallhilfe führt A07 in der Professionszeit zahlreiche Bildungsprojekte durch:

> *Wir hatten zum Beispiel das soziale Lernen als einen Schwerpunkt. Und wir haben auch schon Projekte gemacht, dass wir also im 6-Wochen-Rhythmus, immer wenn Ethik wäre, zum Beispiel, ja, dass wir dann so ein Rundlauf gemacht haben, zu bestimmten Themen, beispielsweise Gewalt, und da sind wir dann auch gegangen. Erstmal war das dann bei mir, in meinem Raum. Das war dann ein bisschen anders als der Klassenraum. Es waren immer nur kleinere Gruppen. Wir haben das also aufgeteilt. Und wir sind dann sogar gekommen, bei der Gewalt, bis zur sexuellen Gewalt* (A07, Abs. 74).

Darüber hinaus bietet A07 eine Theatergruppe (A07, Abs. 22) und Projekte im Gemeinwesen (A07, Abs. 88) an. An den Ausführungen von A07 wird deutlich, dass die Projektarbeit reflektiert gestaltet wird und dass das soziale Lernen gefördert werden soll:

> *Wir haben ja auch schon Projekte gemacht zur Verschönerung der Schule. Das hatten wir immer unter dem Motto: die Großen mit den Kleinen. Meine Sekundarschüler waren die Anführer, hatten die Ideen. Haben alles besorgt mit mir. Und die Kleinen haben sich dann mit hier engagiert* (A07, Abs. Abs. 87).

Dieser Professionszeit steht ein geringer Anteil an Kompensationszeit gegenüber:

> *Ich habe heute, jetzt hören Sie mal weg, ich habe heute Unterricht vertreten, was nie zu meinen Aufgaben gehört. Aber ich bin solange an der Schule und habe ein sehr gutes Verhältnis zu der Schulleiterin. Und wenn die dann wirklich total hier am Boden liegt und sagt, was soll ich denn machen? Sag ich, ich komme. Ja? Bin also heute gekommen, die ersten zwei Stunden* (A07, Abs. 299) [...] *Oder auch zeitweiliges Lernversagen von Kindern. Wo also durch Krankheit oder durch bestimmte familiäre Situationen der Bedarf da ist, dass jemand mal individuell hilft. Das mach ich also auch. Mache also auch Hilfen im Lernen. Für mich ist es gar nicht so schlecht, weil ich ja von Hause aus auch Lehrer bin, geht das also auch ganz gut zusammen* (A07, Abs. 30 f.).

Größer und bedeutender als der Anteil der Kompensationszeit ist bei A07 der Anteil an Legitimationszeit: *„Wissen Sie, solange ich in diesem Projekt bin, kämpfen wir jedes Jahr um unsere Existenz“* (A07, Abs. 119). A07 berichtet von arbeitsintensiven politischen Aktionen (z.B. Ausstellungen), durch die in gemeinsamer Arbeit mit anderen Standorten der Schulsozialarbeit eine Lobby für diese Tätigkeit geschaffen und damit eine Weiterführung der Schulsozialarbeit erreicht werden sollte (A07, Abs. 258 ff.): *„Und wir haben eigentlich zusammen viel gekämpft. Wir haben sehr viel gekämpft um unsere Existenz“* (A07, Abs. 265 f.). Auch bei A07 zeigt sich, dass ein großer Teil der Legitimationsarbeiten außerhalb der bezahlten Arbeitszeit stattfindet.[40]

4.3.2.8 Zeitverwendung in der Praxis von A08

A08 verfügt über eine ErzieherInnenausbildung und hat während der Tätigkeit in der Schulsozialarbeit berufsbegleitend ein Fachhochschulstudium der Sozialpädagogik absolviert und befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer therapeutischen Zusatzausbildung. Im Rahmen der mittlerweile 11-jährigen Berufspraxis von A08 hat sich demnach auch die Form der Zeitverwendung gewandelt, da fortlaufend zusätzliches abstraktes Wissen mit in die Arbeit eingebracht werden konnte.

Die Ausgestaltung der Arbeitszeit als Professionszeit wird neben der Berufsqualifikation auch durch den Bezug auf rechtliche Grundlagen deutlich:

> *Wir haben uns nämlich hier im Landkreis eine Leistungsbeschreibung erarbeitet für die Schulsozialarbeit, wo auch Ziele mit aufgeführt sind, was wir erreichen wollen. Grundlage ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz, ist klar, mit den Paragraphen 11 und 13. Also, uns geht es um die Vernetzung, um unterstützende Angebote. [...] Ich denke mal, so, wie es das KJHG auch aussagt, Unterstützung bei der Bewältigung von problematischen Lebenssituationen, die sich auch in die Schule erstrecken, die halt auch sehr vielschichtig sein können* (A08, Abs. 78 ff.).

40 Vgl. hierzu das bereits angeführte Zitat: *„ich guck schon nicht so auf die Zeit, also ich geh mal selten nach sechs Stunden“* (A07, Abs. 50).

A08 betont, dass neben der Einzelfallarbeit auch viel Arbeitszeit für das Formulieren von Projektanträgen und für das Berichtswesen aufgebracht wird.

> *Also, ein großer Teil ist natürlich die Arbeit mit den Kindern. Aber, was man auch nicht unterschätzen darf, auch wir haben eine Menge Bürokram zu erledigen. Wir haben unsere Anträge zu schreiben, unsere Abrechnungen zu schreiben. Wir haben Berichte zu schreiben, was doch auch einen großen Teil der Zeit einnimmt. Es ist so, dass ich eine feste Zeit habe, von 9 bis 13:00, wo die Schüler mich eigentlich dann erreichen können, wenn ich nicht gerade einen Außentermin habe* (A08, Abs. 49 ff.).

Die Arbeitszeit, die zur Antragstellung eines Projektes bzw. zum Formulieren eines Berichtes aufgebracht wird, kann ebenfalls als Professionszeit interpretiert werden, da diese Tätigkeiten in professionell arrangierten Zusammenhängen ausgestaltet werden bzw. im Falle von A08 interpretierbar wird, dass im Rahmen dieser Tätigkeiten abstraktes Wissen um Zusammenhänge und Handlungsnotwendigkeiten verschriftlicht wird.

Aus den Schilderungen von A08 wird interpretierbar, dass die Arbeitsgestaltung zu Beginn der Tätigkeit aus allen vier Zeitverwendungsformen bestand und sich zunehmend durch den Zuwachs an abstraktem Wissen sowie durch die Formulierung und Behauptung klarer Zuständigkeiten zu immer mehr Professionszeit entwickelt hat. A08 beschreibt diese Veränderung:

> *Aber wenn ich jetzt so einschätze, was die Lehrer erwarten und was ich leisten kann, dann hält es sich eigentlich ganz gut die Waage. In der Anfangszeit natürlich, wie gesagt, das meinte ich mit, ‚keiner wusste wie, keiner wusste was', da gab es natürlich die Lehrer und ‚Du gehst da jetzt hin und wenn du wiederkommst, bist du lieb und brav und nett!' Das ist was, was ich gar nicht leisten konnte. Aber dadurch, weil wir das jetzt halt, wir sind im 11. Jahr und da hat sich auch bei den Kollegen eine ganze Menge gewandelt, dass sie diese Erwartungshaltung gar nicht mehr haben* (A08, Abs. 163 f.).

Im Fall von A08 lässt sich interpretieren, dass sich „jurisdictional claims" (Abbott) erkämpft und legitimiert wurden und in diesem Rahmen die Arbeit vor dem Hintergrund abstrakten Wissens ausgestaltet wird. Das professionelle Selbstverständnis und die damit verbundene Verteidigung der eigenen Zuständigkeiten wird bei A08 auch

im Kontext von kompensatorischen Bestrebungen von Seiten der Schule deutlich:

> *Ich bin ja nicht dafür da, den Lehrern die Arbeit abzunehmen. Und wenn sie Probleme mit einem Schüler haben, ist natürlich auch der Lehrer gefordert, das zu klären und da Abhilfe zu schaffen. Aber Schulsozialarbeit, in dem Sinne, ist dann ein unterstützendes Angebot* (A08, Abs. 36 ff.); und an anderer Stelle: *Dass da jemand kommt und eventuell, sag ich dann auch, dem Lehrer mal sagt, also das war jetzt hier nicht so ganz korrekt, das hätte auch so oder so oder so laufen können und dann wäre das Problem vielleicht nicht so eskaliert oder die Situation so eskaliert, das war also absolutes Neuland* (A08, Abs. 24 ff.).

Hier zeigt sich, dass sich A08 mittlerweile ein eigenständiges, professionelles Selbstverständnis erarbeitet hat, welches auch Reflexionen zum Verhältnis der eigenen Profession gegenüber anderen Professionen zulässt.

4.3.2.9 Zeitverwendung in der Praxis von A09

A09 verfügt über eine ErzieherInnenausbildung, ein Fachhochschulstudium der Heil- und Sonderpädagogik und über einen universitären Abschluss in Diplom-Pädagogik. Mit diesem fachlichen Hintergrund gestaltete A09 zum Zeitpunkt des Interviews seit 2½ Jahren als einzige Fachkraft im nicht-schulischen Bereich die Soziale Arbeit an einem Ganztagsgymnasium aus.

In der Zeitverwendung von A09 konnte ein hohes Maß an Professionszeit interpretiert werden, da in den vergangenen Jahren bereits erfolgreiche Legitimationsarbeit für die fachliche Ausgestaltung der Sozialen Arbeit geleistet wurde. A09 beschreibt die heutige Arbeitssituation daher wie folgt:

> *An dieser Akzeptanz, man muss nicht mehr um alles kämpfen, das macht vieles einfacher. Man kann plötzlich sagen, ich komm in die Verfügungsstunde. Oder es ist auch ganz einfach hinzugehen, wenn die Schüler sagen, wir haben ein Problem* (A09, Abs. 77).

Es wird deutlich, dass A09 mittlerweile die eigenen Vorstellungen von fachlicher Arbeit realisieren kann. Dies war nicht immer so:

> *Aber auf der anderen Seite ist das die Resonanz, die kommt von der Schulleitung und vom Kollegium. Und ich denke, das zeigt eigentlich auch, dass der Weg irgendwie doch richtig war. Obwohl ich zwischendurch oft gezögert hab und gedacht hab, die wissen nie, was ich Ihnen wirklich vermitteln will. Also es wurden mir dann auch unter Klassenfahrten und sonst was untergejubelt* (A09, Abs. 60) [...] *Und das hat aber, ich glaube, mittlerweile funktioniert. Also das erste halbe Jahr hab ich gedacht, die verstehen mich nicht. Das nächste Jahr habe ich gedacht, vielleicht verstehen sie mich irgendwann. Jetzt weiß ich, sie haben mich verstanden* (A09, Abs. 23).

An anderer Stelle vergleicht A09 den erreichten Status der eigenen Arbeit im Vergleich zu anderen Projekten. Auch hier wird die erreichte Legitimation der eigenen Arbeit deutlich:

> *Und ich weiß halt von meinen Kollegen, dass die alle, ja, es ist sehr unterschiedlich, einige haben auch Glück mit ihrer Schulleitung und andere haben das etwas unglücklichere getroffen. Die haben dann das Problem, dass sie um Projekte..., also die könnten gar nicht so projektorientiert arbeiten, wie ich das mache. Die müssen jeden Schritt 300 Mal erklären, beziehungsweise, die müssen bestimmte Dinge machen. Das ist etwas, was zum Glück so von mir nicht erwartet wird. Ich konnte mir mein Feld sehr frei gestalten* (A09, Abs. 96).

A09 führt aus, welche inhaltlichen Differenzen zwischen ihrem Denken und jenem der Lehrkräfte des Gymnasiums bestanden:

> *Und wir haben die Erfahrung gemacht, dass, wenn wir Schüler haben, die auch sehr, sehr gut sind, also eine Eins im Abi haben, 1,2; 1,3 und sich für ein Stipendium bewerben, immer belegen müssen, was sie an sozialer Kompetenz haben. Sonst haben sie keine Chance. Und was ich halt versuche, ist, in der Schule von heute auf die Welt von morgen vorzubereiten, die da einfach mit diesen Erwartungen ankommt. Wir werden keine kleinen Fachidioten mehr in die Welt schicken können, wenn wir die nicht irgendwo mit sozialer Kompetenz und emotionaler Intelligenz ausrüsten. Und den Weg, den musste ich mir hier, glaube ich, ganz schön hart erarbeiten* (A09, Abs. 21).

Den Schwerpunkt der Arbeit legt A09 auf *„Erlebnispädagogik und Interaktionspädagogik“* (A09, Abs. 16). Im Gegensatz zu schulsozialarbeiterischen Ansätzen, die den Schwerpunkt auf Beratung und Einzelfallarbeit legen und somit stets flexibel in der Arbeitszeitgestaltung sind, hat A09 einen geregelteren Ablauf der Zeit:

> *Bei mir ist es so, ich mache Montags Nachmittag Mädchengruppe, Dienstag Lernen lernen als AG. Weil ich mit denen dann auch Turniere mache und solche Sachen. Das passt einfach zeitlich nicht in Unterricht. Obwohl ich es ja auch im Unterricht als Unterrichtsfach unterrichte. Mittwochs mache ich Ausbildung Jugendgruppenleitung, donnerstags das Projekt: Schüler unterrichten Senioren. Ja und dann brauch ich immer noch mal eigentlich einen extra Tag für meine Paten, um die zu betreuen, beziehungsweise, ich hab dann auch noch irgendwelche Einzelberatungen oder Elterngespräche oder sonst was. Das ist halt wahnsinnig viel* (A09, Abs. 43).

Vor dem Hintergrund der möglichen Arbeitsausgestaltung kommt A09 zu dem Schluss: *„Ich hab nur leider zu wenig Zeit, um das alles zu machen, was man nur machen könnte. Ich hab auch nur 44 Stunden die Woche"* (A09, Abs. 64).

Obwohl A09 den größten Teil dieser Angebote selbst vor dem Hintergrund des eigenen fachlichen Wissens entwickelt hat und ausgestaltet, lässt sich bei A09 ein kleinerer Anteil an Kompensationszeiten interpretieren. So wird das Projekt „Schüler unterrichten Senioren" zwar von A09 begleitet, es wurde jedoch auf Bestreben der Schule hin initiiert und entspricht nicht vorbehaltlos A09s Vorstellungen einer fachlichen Ausgestaltung der Sozialen Arbeit:

> *Also dieses Projekt, Schüler unterrichten Senioren, da wäre ich wahrscheinlich nicht von alleine drauf gekommen. Das war nun mal A0913 [Schulleiter] sehr wichtig. Na gut. Ist halt auch ein Aushängeschild für die Schule. Super, wir haben das EU-Projekt ‚Schüler unterrichten Senioren'. Wir haben..., mir wäre viel wichtiger, dass wir das durchkriegen würden, Schule ohne Rassismus zu werden. Dass wir in der Couragerichtung viel, viel mehr machen, weil ich das soziale Untereinander für Schüler viel wichtiger finde, als dass da irgendwo steht, wir machen mal wieder ein EU-Projekt. Das sind, mein Gott, 10 Schüler und 20 Senioren. Aber wenn ich ein Projekt mache, Schule ohne Rassismus, dann will ich 700 Schüler erreichen und nicht 10* (A09, Abs. 99).

4.3.2.10 Zeitverwendung in der Praxis von A10

A10 gestaltet die Schulsozialarbeit an einer Hauptschule aus und verfügt über ein abgeschlossenes Fachhochschulstudium der Sozialpädagogik sowie über langjährige Berufserfahrung in verschiedenen Arbeitsbereichen Sozialer Arbeit. Zum Zeitpunkt des Interviews war A10 bereits 2 Jahre als alleinige Fachkraft in der Schulsozialarbeit tätig.

Durch eine intensive Anfangsphase zu Beginn der Berufstätigkeit wurde eine umfangreiche Legitimationsbasis geschaffen, auf dessen Grundlage A10 die Arbeitszeit mittlerweile als reine Professionszeit (wie bei A08) nutzen kann. Die Anfangsphase, die durch umfangreiche Legitimationszeit geprägt war, beschreibt A10 wie folgt:

> *Also die Schule hatte schon selber ein kleines Konzept, da steht, nach ihren Wünschen. Hatte sich auch schon selber einen Träger ausgeguckt. Schon Vorgespräche, Bewerbungsgespräche geführt. Und ja, die Bezirksregierung hat dann anders entschieden. Und dementsprechend waren es nicht gleich offene Türen, die man eingerannt ist, sag ich jetzt mal so. Ich musste dann innerhalb von einer Woche mit dem Kollegium, ein gemeinsam getragenes Konzept entwickeln, was meinen Start hier natürlich auch nicht leichter machte, da die Richtlinien ja andere Schwerpunkte setzten, als das Kollegium das gesetzt hat* (A10, Abs. 14 ff.).

In dem Prozess des Erarbeitens eines Konzeptes zu Beginn der Berufstätigkeit, ist es A10 gelungen, sich von allen Tätigkeiten zu distanzieren, die nicht der eigenen Vorstellung einer fachlich ausgestalteten Schulsozialarbeit entsprechen:

> *Und es war von daher dann natürlich nicht ganz einfach zu sagen, hier, njet, Schwerpunkt des Projektes ist Berufsorientierung, Vernetzung, Koordination und ähnliches und selbstverständlich aus meinem Selbstverständnis meiner Profession als Sozialarbeiterin, bin ich selbstverständlich auch für Einzelfälle da* (A10, Abs. 17).

Die Legitimationsphase kann bei A10 als kurz und intensiv zusammengefasst werden:

> *Wir haben es dann auch irgendwie in einer kleinen Kommission auch hingekriegt* (A10, Abs. 21) [...] *Nach einer relativ kurzen Zeit hatte ich schon das Gefühl, dass man mir und meiner Profession, dass man sich aufschließen konnte* (A10, Abs. 98).

A10 gestaltet die Professionszeit durch Berufsorientierung (z.B. durch das Initiieren und Begleiten einer SchülerInnenfirma – vgl. A10, Abs. 32 ff.) und durch Einzelfallarbeit. Durch die Legitimationsbasis ist keine Kompensations- und Legitimationszeit interpretierbar und auch von Betreuungszeit grenzt sich A10 deutlich ab:

Von diesem Anspruch, dass ich dann eben so Freizeit-Pille-Palle und jedes Sorgenkind therapieren kann, das war natürlich ein Stück Arbeit, das Kollegium davon zu überzeugen, dass so was nicht da ist (A10, Abs. 101) [...] *Und das ist auch nicht der Schwerpunkt, hier nachmittags mit den Jugendlichen ein bisschen Freizeitpädagogik zu machen* (A10, Abs. 20).

4.3.2.11 Zeitverwendung in der Praxis von A11

A11 verfügt über keine berufliche Ausbildung im Bereich personenbezogener Dienstleistungen und der Schulsozialarbeit von A11 liegt kein Konzept zu Grunde, welches vor dem Hintergrund abstrakten Wissens ausgearbeitet wurde und durch A11 praktisch ausgestaltet wird. Folglich ließ sich bei A11 keine Professionszeit interpretieren.

Die Arbeitszeit bei A11 wird vorrangig durch die Verwendung von Zeit als Betreuungszeit ausgestaltet. Für diese Betreuungszeit wurde bei A11 der schulische Rhythmus nicht verändert bzw. nicht verlängert, so dass die Betreuungszeit in den Zeiten vor Schulbeginn, in den Pausen und für FahrschülerInnen bis zur Ankunft des Busses nach Schulschluss ausgestaltet wird. Hauptinhalt der Arbeit ist der Betrieb und die Beaufsichtigung des ‚Clubs', eines Raumes in dem ein Billardtisch und weitere Spielmöglichkeiten und Sitzgelegenheiten vorhanden sind. Das Betreuungsangebot von A11 wird auch für kompensatorische Maßnahmen genutzt, indem Lehrkräfte die Schulsozialarbeit nutzen, um des Unterrichts verwiesene SchülerInnen dort mit Aufgaben zu betrauen:

also wenn Unterricht ist, sind sie ja im Unterricht, wenn sie nicht gerade rausfliegen, oder herkommen. Naja, dann kommen die her, die eigentlich keinen Sport mitmachen können. Die dann so Befreiung haben, weil sie einen kaputten Fuß oder Arm haben. Die kommen dann her. Wer Freistunde hat kommt runter. Also eigentlich ist das immer so laufend besucht. Also es muss immer auf sein, also wehe man ist mal weg [...] Und viele auch wenn sie aus der Schule rausfliegen, dann kommen sie eben auch hier her. Naja und dann machen wir, wir spielen Karten, wir spielen Billard, machen sie Aufgaben, die sie dann lösen müssen, wenn sie rausfliegen aus dem Unterricht, Hausaufgaben haben wir dann schon. Naja, was sie dann so wollen. Man kann die ja nicht mehr beschäftigen, dass wir sagen, wir basteln oder wir machen das, ja, also sowas ist ja überhaupt nicht. Naja. Manche wollen bloß reden. Wenn sie einzeln sind, ist das ja auch okay, ja, dann kommen sie ja mal, dann reden sie auch. Die Masse, da kann man das ja nicht. Das ist eben bloß rüpelig und ruppig (A11, Abs. 15 ff.).

A11 erläutert, dass die Schulsozialarbeit von einem Freien Träger verantwortet wird. Den Kontakt zu dem Freien Träger beschreibt A11 so, dass sich interpretieren lässt, dass dieser auch eher den Schwerpunkt auf die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit als Betreuung legt: *„naja, und dann zeigen die auch, was wir so machen können, Bastelkurse, was sie für neue Spiele haben, so laufend immer“* (A11, Abs. 19).

Während sich A09 noch klar gegen eine Zuständigkeitszuweisung von Seiten der Schule als Begleitung für Klassenfahrten gewehrt hat, ist eine solche Tätigkeit und die damit verbundene Zuständigkeitszuweisung für A11 kein Problem:

> *Weil, ich fahre dann mal mit zu Klassenfahrten, weil ich immer die Person bin, die sie dann so variabel einsetzen können. Ich fahre gerne mit, wenn sie denn jetzt kommen und sagen, Mensch, wir fahren ins Theater, kommen sie mit? Oder wir fahren mal in ein Museum. Kommen sie da mit? Das mache ich ja gerne* (A11, Abs. 19).

Da A11 über kein eigenes berufliches Selbstverständnis verfügt, werden hier Anfragen der Schulleitung bzw. der Lehrkräfte zu bestimmten Tätigkeiten höchstens nach den Kriterien „macht es Spaß / keinen Spaß“ reflektiert, jedoch nicht nach fachlichen Kriterien, wie es bei den InterviewpartnerInnen, die über abstraktes Wissen verfügen, der Fall ist.

4.3.2.12 Zeitverwendung in der Praxis von A12

Das Interview mit A12 wurde gemeinsam mit B06 (Schulleitung) geführt. A12 gestaltet zusammen mit einer weiteren Person die Schulsozialarbeit an einer Orientierungsstufe und einer Hauptschule aus und verfügt über einen Fachhochschulstudium der Sozialarbeit. Das professionelle Selbstverständnis von A12 als Grundlage der Professionszeit wird in der Perspektive gegenüber den SchülerInnen deutlich:

> *Ich versuche auch, wenn Konferenzen anstehen oder so, die Schüler so als Anwalt zu vertreten. Also einfach jemanden zu haben, wo sie sagen können, so und so sehe ich das, und ich gebe das auch gerne weiter. Also da sehe ich auch meine Aufgabe drin. Einfach für die Schüler da zu sein und zu vermitteln* (A12/B06, Abs. 56).

Damit vertritt A12 eine fachliche Grundhaltung, die auch in der Fachdiskussion vielfach für praktische Soziale Arbeit gefordert wird.

Inhaltlich gestaltet A12 die Schulsozialarbeit hauptsächlich Vernetzungsaktivitäten zum nahe gelegenen Jugendzentrum, durch Freizeitangebote und durch *„Beratungen in allen Richtungen“* (A12, Abs. 24). Aus den Schilderungen von A12 wird deutlich, dass die Ausgestaltung der Projektarbeit mit Bezug auf abstraktes Wissen um methodisches Handeln realisiert wird:

> *Ich mache jetzt zum Beispiel im 7. Jahrgang dieses Sozialtraining. Ich habe es angeboten, es wurde sofort von den Klassenlehrern gesagt, ja, das machen wir. Es wurde dann auch geschafft, das im Stundeplan zu verankern, dass das auch wirklich fest drin ist* (A12/B06, Abs. 36 f.).

Neben diesem hohen Anteil an Professionszeit schildert A12, dass im Rahmen der Schulsozialarbeit auch Hausaufgabenbetreuung geleistet wird:

> *Was ich halt auch regelmäßig mache, wenn ich von irgendwelchen Schülern höre, die Schwierigkeiten haben, ich kann den Angebote machen wie Hausaufgabenhilfe, entweder professionell, irgendwie vermitteln, oder auch sagen, 7. Stunde kannste gerne bleiben, ich bin auch da, setzen wir uns zusammen, machen das* (A12/B06, Abs. 74).

Dies kann als Anteil von Betreuungszeit interpretiert werden, zumal sich A12 von „professioneller“ Hausaufgabenhilfe abgrenzt.

Zudem lässt sich ein Anteil an Legitimationszeit interpretieren: A12 berichtet davon, bereits an einer anderen Schule in der Schulsozialarbeit tätig gewesen zu sein (vgl. A12, Abs. 28 ff.). Dort war Schulsozialarbeit bereits *„seit über 10 Jahren etabliert“* (A12, Abs. 29). Im Vergleich zu seinem heutigen Arbeitsplatz formuliert A12: *„Hier ist es so, bin ich immer noch bei der Arbeit, dass es so angenommen wird“* (A12, Abs. 30).

In dem Interview mit A12 war zudem eine Person aus der Schulleitung anwesend (B06). Durch die Schilderungen von B06 wurde deutlich, dass die Schulsozialarbeit an der Schule von A12 und B06 auch mit Kompensationszeiten beauftragt ist, indem sie für Mathematik-Nachhilfe eingesetzt wird. B06 erläutert:

> *[...] dass wir gemeinsam Nachhilfe gemacht haben mit einigen wirklich schwachen Mathematikschülern. Das ist auch etwas, was wir angesprochen haben, was auch noch weitergehen muss wieder, weil da unterstützend eingreifen ist natürlich was sinnvoll [betont] ist, weil viele Schüler dermaßen Rechenschwächen haben, wenn man das da betrachtet, dass man das auch kaum im Unterricht direkt ansprechen kann* (B06 im Interview mit A12/B06, Abs. 43 f.).

Indem B06 (Schulleitung) die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit als Mathematik-Förderunterricht als *„sinnvoll"* bezeichnet, wird deutlich, das hier von Seiten der Schulleitung/Lehrkräfte aus Zuständigkeiten an die Schulsozialarbeit delegiert werden, welche in fachlichen Diskursen zur Sozialen Arbeit in Schulen nicht zum Zuständigkeitsbereich Sozialer Arbeit in Schulen gezählt werden und somit als Kompensationszeiten bezeichnet werden können. In dieser Form der Zeitverwendung steht der schulische Auftrag der Vermittlung bestimmter Wissensinhalte im Vordergrund.

Vor dem Hintergrund einer solchen Heterogenität des Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen", stellt sich die Frage, als was die dort ausgestalteten Praktiken verstanden werden können. Im Folgenden wird dieser Frage vertieft nachgegangen, indem nicht nur Bezug auf die erforschte Praxis genommen wird, sondern gleichfalls auf die bereits im Diskurs zur Sozialen Arbeit in Schulen vorgenommen Begriffsklärungen eingegangen wird.

Es wird deutlich werden, dass die jeweilige Soziale Arbeit in Schulen insbesondere durch die daran beteiligten individuellen und kollektiven Überlebensstrategien konstituiert wird, die ihrerseits wiederum höchst unterschiedlich und im Verhältnis zueinander widersprüchlich sein können.

5. Begriffsklärungen, Bedeutungen und Erscheinungen von Sozialer Arbeit in Schulen

Eine besondere Denkrichtung innerhalb aktueller Kulturtheorien ist das Verständnis von Kultur als Text (vgl. Kapitel 1.3). Mit Bezügen zu theoretischen Argumentationen von Saussure, Foucault, Derrida, Ricoeur, Eco, Geertz und Barthes, wird in diesem Verständnis von Kultur die Bedeutung von Zeichen hervorgehoben:

> Leitend ist die Vorstellung, dass das, was man die sozial-kulturelle Welt nennt, sich als ein Verweisungszusammenhang von sozial konventionalisierten Zeichen darstellt, von Zeichensystemen, die sich in ‚Diskursen', das heißt, in sprachlichen Aussagesequenzen oder noch darüber hinaus in sämtlichen signifikativen Gegenständen des Alltagslebens – vom Konsumartikel bis zum Kunstwerk – permanent reproduzieren (Reckwitz 1999, S. 36).

In einem solchen Verständnis von Kultur stehen nicht die subjektiven Bedeutungsbeimessungen der Akteure eines bestimmten Untersuchungsfeldes im Mittelpunkt des Interesses, sondern sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen bzw. Zeichensysteme, die dieses Untersuchungsfeld und deren Akteure überhaupt erst konstituieren. Eine solche Perspektive untersucht soziale Zusammenhänge und Konstitutionen „dezidiert anti-subjekttheoretisch" (ebd., S. 37), da die Konstitution von Subjektivität in diesem Verständnis von Kultur lediglich Folge von Zeichenrezeption ist. Demzufolge „erscheint das Subjekt und dessen ‚Bewusstsein' gerade nicht als Ursprung und Zentrum, sondern als ‚Effekt' der spezifischen Beschreibungsformen der Diskurse und Zeichensysteme" (ebd.).

Ohne an dieser Stelle einer solchen, möglicherweise überhöhten Bedeutungsbeimessung von Zeichensystemen und der eindimensionalen Sichtweise auf die Konstitution von Subjektivität sowie des Sozialen folgen zu wollen, ist auch ohne ein dezidiertes Verständnis von Kultur als Text begründeterweise annehmbar, dass Diskurse zu einem bestimmten Thema dieses Thema und dessen Ausgestaltung auf be-

sondere Weise beeinflussen, da ‚Zeichen' (z.B. in der Form von Fachliteratur oder sprachlichen Äußerungen in Aus- und Weiterbildungen etc.) zu diesem Thema bzw. Handlungsfeld von den dort handelnden Akteuren wahrgenommen werden können und somit Eingang in Wirklichkeiten konstruierendes Wissen und in normative Vorstellungen erhalten können.

Daher scheint es für ein vertieftes Verständnis der Konstitution des Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen" geboten, Bedeutungen produzierende bzw. provozierende Diskursbeiträge zu diesem Thema zu analysieren. Dabei kann zwar nicht davon ausgegangen werden, dass direkte Aussagen dazu getroffen werden können, wie diese bedeutungsproduzierenden bzw. -provozierenden ‚Zeichen' Soziale Arbeit in Schulen direkt konstituieren, da diese Prozesse stets kontingent sind (vgl. Reckwitz 1999 S. 36 f.). Es können jedoch in Texten enthaltene Bedeutungskonstruktionen zur Sozialen Arbeit in Schulen herausgearbeitet werden und deren mögliche Konsequenzen für die praktische Gestaltung dieser Tätigkeit sowie deren Bedeutung für den wissenschaftlichen Diskurs zu diesem Thema analysiert werden. Im Folgenden wird die These vertreten, dass Bedeutungskonstruktionen zur Sozialen Arbeit in Schulen insbesondere dort zu finden sind, wo in schriftlich fixierter Form Begriffsklärungen zur Sozialen Arbeit in Schulen vorgenommen werden, da über Begriffsklärungen angestrebt wird, Arbeitsfelder inhaltlich und strukturell zu definieren. Damit werden zugleich auch explizit oder implizit Handlungsanleitungen bzw. -orientierungen geliefert sowie Abgrenzungen zu anderen Tätigkeitsfeldern vorgenommen. Es stellt sich somit die Frage, welche bedeutungsproduzierenden Aussagen in der Fachliteratur zu finden sind und welche Bedeutungen diese für Berufstätigkeiten in der Sozialen Arbeit in Schulen haben können.

Bei einer Betrachtung der Diskurse zur Sozialen Arbeit in Schulen wird deutlich, dass bereits eine Vielzahl an Begriffsklärungen vorgelegt und somit zur Diskussion und zur Aneignung zur Verfügung gestellt wurde (Zusammenstellungen von Definitionen finden sich bei Speck 2005; Drilling 2001, S. 93 ff.; Maykus 2001, S. 18 ff.). Die Frage danach, was Soziale Arbeit in Schulen ist, stellt sich dabei aus verschiedenen Gründen: Zentral ist zum einen eine Notwendigkeit der Begriffsklärung für Praxisanleitungen, um den Personen, die Soziale

Arbeit in Schulen praktisch ausgestalten, eine Orientierung für diese Tätigkeit zu geben. Zum anderen dienen Begriffsklärungen auch dazu, nach ‚Außen' über dieses Handlungsfeld zu informieren. Dies ist z.B. dann notwendig, wenn Institutionen außerhalb der Sozialen Arbeit (z.B. Politik, Schule) über dieses Handlungsfeld diskutieren bzw. eine solche Diskussion von Seiten Sozialer Arbeit angestrebt wird und damit verbunden die Fragen im Raum stehen, ob Soziale Arbeit an bestimmten Schule eingerichtet werden soll, was dadurch erreicht werden kann, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen und welche Folgen zu erwarten sind. Darüber hinaus stellt sich die Frage danach, was Soziale Arbeit in Schulen ist auch im Kontext wissenschaftlicher Betrachtungen dieses Handlungsfeldes, die durch das Bestreben gekennzeichnet sind, dieses Handlungsfeld tiefer gehend zu verstehen.

Die fachliche und politische Notwendigkeit einer Begriffklärung hebt Rademacker hervor: „Mit der Klärung der Begrifflichkeit geht es also nicht um ein allenfalls theoretisch und fachlich begründetes semantisches Interesse, sondern es geht vor allem darum, auf einen vorhandenen Bedarf mit angemessenen Angeboten und Leistungen zu reagieren und den Auftrag der Schulsozialarbeit nicht im Meer der Beliebigkeiten versinken zu lassen, in dem er vor allem dort zu versinken droht, wo sich mit der Einrichtung, Weiterführung und Ausweitung solcher Angebote vordergründig auch beschäftigungspolitische Interessen der als Schulsozialarbeiter Tätigen verbinden" (Rademacker 2002, S. 13).

Die Notwendigkeit einer Begriffklärung scheint demnach aus verschiedenen Gründen heraus geboten. Die Analyse bereits publizierter Begriffsklärungen hat ergeben, dass die in der Literatur vorfindbaren Begriffsklärungen zunächst in zwei Typen von Definitionen unterschieden werden können, die aufgrund ihrer Inhalte und von der Sprachverwendung her als prospektive bzw. deskriptive Definitionsansätze bezeichnet werden können. Prospektive Begriffsklärungen legen den sprachlichen und inhaltlichen Fokus darauf, vorzugeben, was Soziale Arbeit in Schulen sein sollte. Deskriptive Definitionen kennzeichnen sich dadurch, dass sie sprachlich darauf verweisen, was Soziale Arbeit in Schulen ist. Diese beiden Typen von Definitionen kommen in Beiträgen zur Sozialen Arbeit in Schulen entweder einzeln, jedoch auch kombiniert miteinander vor.

5.1 Prospektive Begriffsklärungen

In Publikationen zur Sozialen Arbeit in Schulen werden häufig Ausführungen zu zukünftigen Perspektiven und notwendigen Weiterentwicklungen des Berufsfeldes gemacht. Solche Ausführungen zielen in der Regel darauf, erkannte Handlungsbedarfe, Missstände oder Fehlentwicklungen durch adäquatere Formen der Berufsgestaltung zu ersetzen. Dies wird in Publikationen z.B. durch Kapitelüberschriften wie „Perspektiven weiterer Praxisentwicklung“ oder Formulierungen wie „Zukünftig gilt es für die Soziale Arbeit in Schulen daher...“ zum Ausdruck gebracht. Im Rahmen solcher in die Zukunft weisender Ausführungen werden Begriffsklärungen vorgenommen, da in solchen prospektiven Ausführungen ein bestimmtes Berufsfeld hinsichtlich der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung definiert wird. In prospektiven Begriffsklärungen dieser Art wird demnach eine Begriffsklärung dadurch vorgenommen, dass formuliert wird, was unter einem bestimmten Terminus, in diesem Fall „Soziale Arbeit in Schulen“, zukünftig verstanden und praktiziert werden sollte. Dabei kann die Begründung des für notwendig erachteten zukünftigen Verständnisses von Sozialer Arbeit in Schulen sowie die Ausführung der prospektiven Begriffsklärung unterschiedlich umfassend ausfallen. Schematisch stellt sich eine prospektive Begriffsklärung wie folgt dar:

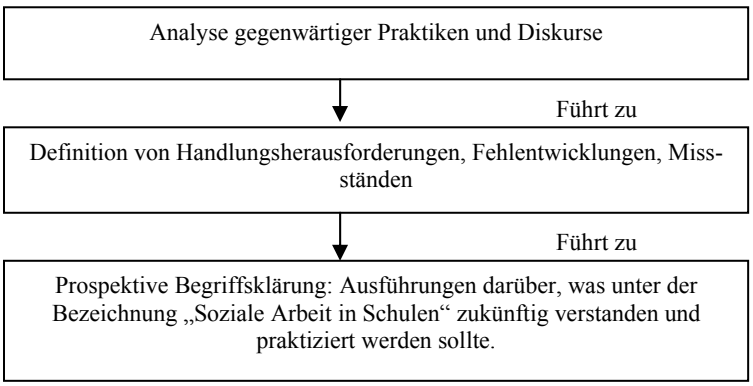

Abbildung 5: Systematik einer prospektiven Begriffsklärung

Eine der ausführlichsten prospektiven Begriffsklärungen zur Sozialen Arbeit in Schulen hat Maykus (2001) vorgelegt. Indem Maykus auf der Grundlage empirischer Untersuchungen und deren umfassender theoretischen Reflexion gegenwärtige Praktiken rekonstruieren und Handlungsherausforderungen erkennen konnte, fordert Maykus die Einführung eines § 13a KJHG, im Rahmen dessen eine prospektive Begriffsklärung rechtlich manifestiert werden soll:

> § 13a Schulbezogene sozialpädagogische Hilfen und Angebote.
>
> (1) Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen und Angebote in der Schule oder ausdrücklich auf Schule bezogene, im unmittelbaren Schulumfeld angesiedelte Angebote, in Anspruch nehmen können, die einen Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsbildung darstellen, ihre individuelle und soziale Entwicklung fördern, ihre schulische Ausbildung sichern und dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Die Angebote sollen zur Bereicherung des Schullebens, zum unterstützenden Erlernen von Strategien der Bewältigung und zur Abfederung von Lernbelastungen beitragen.
>
> (2) Die Angebote umfassen zum einen Hilfen für Schülerinnen und Schüler mit sozialen Defiziten und Problemen, die durch die Schule allein nicht aufgefangen werden können. Im Mittelpunkt stehen hier Konzepte zur Bearbeitung von Ausgrenzungs- und Benachteiligungstendenzen und Aktivitäten, die die Lernmotivation und Lernfähigkeit fördern. Gleichzeitig sollen die Angebote Freizeit-, Kontakt- und Erfahrungsräume im Kontext Schule zur Verfügung stellen, die an den Bedürfnissen, Interessen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, von ihnen als soziale Unterstützung abrufbar sind, zur Selbstbestimmung befähigen und soziales Lernen fördern (Maykus 2001, S. 268).

Da prospektive Begriffsklärungen nicht auf ein gegenwärtiges, sondern auf ein zukünftiges Begriffsverständnis bezogen sind, bemisst sich ihre Qualität und Plausibilität durch die dahinterstehenden Begründungen der jeweiligen Begriffsklärung. Legitim und notwendig sind prospektive Begriffklärungen, da sie eine Weiterentwicklung des Berufsfeldes vor dem Hintergrund erkannter Entwicklungsbedarfe formulieren.

Wird nach der Bedeutung von solchen prospektiven Begriffsklärungen gefragt, so lässt sich resümieren, dass sie unterschiedlich umfangreich begründete Perspektiven für ein zukünftiges Begriffsver-

ständnis vermitteln, das zum einen Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs, zum anderen auch in das individuelle Wissen von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen erhalten kann und somit wirklichkeitskonstruierend und handlungswirksam werden kann.

5.2 Deskriptive Begriffsklärungen

Gegenüber prospektiven Verfahren der Begriffsklärung, die darauf zielen, zu formulieren, was unter einer bestimmten Bezeichnung zukünftig verstanden und praktiziert werden sollte, suggerieren deskriptive Begriffsklärungen durch ihren Sprachgebrauch, dass in ihnen Aussagen dazu getroffen werden, was etwas gegenwärtig ist.

Während für prospektive Begriffsklärungen herausgestellt wurde, dass diese auf der Grundlage einer identifizierten Entwicklungsbedürftigkeit Sozialer Arbeit in Schulen her begründet und formuliert werden können, stellt sich für deskriptive Definitionen die Frage, wie Aussagen darüber formuliert werden können, was Soziale Arbeit in Schulen ist.

Bourdieu/Wacquant unterscheiden zwei verschiedene Verfahren, durch die deskriptive Definitionen, also Aussagen darüber, was etwas ist, getroffen werden können: Zum einen können „professorale Definitionen“ formuliert werden, die sich dadurch kennzeichnen, dass jemand mehr oder weniger wohlüberlegt und begründet auf einer theoretischen Ebene eine Aussage darüber trifft, was etwas ist. Bourdieu/Wacquant lehnen eine solche Form der Begriffsklärung aus epistemologischen Gründen ab. Als erkenntnisförderlichere Vorgehensweise zur Bestimmung von Begriffen plädieren Bourdieu/Wacquant für die Formulierung „offener Begriffe“ im Sinne von Heuristiken, die dann durch empirische Befunde präzisiert werden können. Auf einer solchen Grundlage können dann Aussagen darüber getroffen werden, was etwas ist (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 125; dazu auch: Barlösius 2004, S. 183).

Folgende Übersicht verdeutlicht verschiedene Verfahren zur Begriffsklärung:

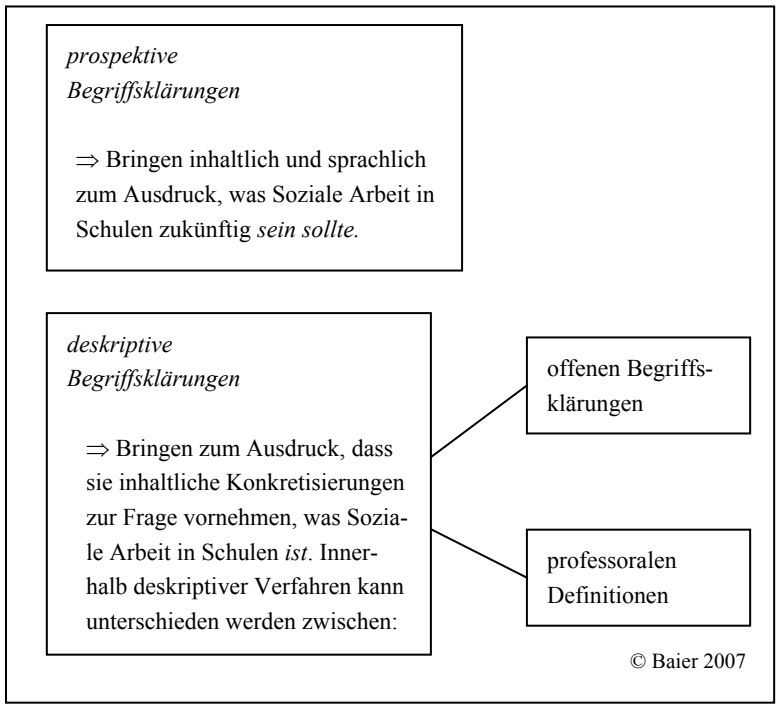

Abbildung 6: Mögliche Verfahren zur Begriffsklärung zur Sozialen Arbeit in Schulen

Eine Übersicht über die im Laufe der letzten Jahrzehnte vorgenommen Begriffsklärungen zur Sozialen Arbeit in Schulen verdeutlicht, dass die in den Diskursen vorfindbaren Definitionen vorwiegend deskriptive, „professorale" Begriffsklärungen sind:[41]

> Schulsozialarbeit ist die Anwendung von Prinzipien und Methoden der Sozialarbeit für die Zwecke der Schule. Ziel der Schulsozialarbeit ist es, des Kindes potentielle Stärken und Fähigkeiten für eine effektive und akzeptable Ausführung der Rolle des Schülers zu stärken (Abels 1971, S. 354).

41 Zitiert nach Originaltextstellen und nach Zusammenstellungen von Definitionen bei Speck 2005; Drilling 2001, S. 93 ff.; Maykus 2001, S. 18 ff.

SSA (Schulsozialarbeit) ist der Versuch, soziale Probleme und Spannungen, denen besonders Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten - häufig auch unvollständigen - Familien ausgesetzt sind und die vor allen Dingen durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, durch Einzelfall- bzw. soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzufangen, Stigmatisierungstendenzen abzubauen und einer Angliederung bestimmter Kinder und Jugendlicher bzw. Gruppen und der Schule entgegenzuwirken (Stickelmann 1981, S. 405).

Schulsozialarbeit ist eine Vermittlungsagentur, die versucht, Disparitäten im Bedingungsgefüge Schüler, Schulinstitution und Lebenslage der Schüler zu beheben bzw. an diesem Gefüge als Verursachungszusammenhang von Störungen anzusetzen (Raab/Rademacker 1982).

Schulsozialarbeit ist also derjenige Teil der Sozialpädagogik, der sich mit seinen Angeboten und Maßnahmen an Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter wendet und damit auch in einer Wechselbeziehung zur Familie und Schule steht (Grossmann 1988).

Schulsozialarbeit ist berufliche Sozialarbeit in und mit Schule (Mühlum 1993, S. 246).

Schulsozialarbeit ist eine präventive Form der Jugendhilfe zur Förderung von Kindern im schulpflichtigen Alter. Sie begibt sich in das Lebensfeld der jungen Menschen, hier an einen speziellen, für Kinder und Jugendliche besonders wichtigen Ort, die Schule. [...] Schulsozialarbeit ist eine spezifische Form der Jugendhilfe, die sich von andren Beratungs- und Hilfeformen unterscheidet. [...] Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe, das innerhalb der Organisationsform Jugendhilfe tätig wird. [...] SSA kann und soll durch ihr Wirken auch die kritische Auseinandersetzung der Schule mit sich selbst bewirken (BAGLJÄ 1993, S. 16).

In diesem Sinne ist Schulsozialarbeit Teil professionellen Handelns in der Institution Schule, die unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ihrem Fachpersonal alleine ihren Auftrag von Bildung und Erziehung nicht mehr erfüllen kann und sich deshalb zusätzlicher Fachkompetenz versichern muß (BMFSFJ 1998, S. 213).

Schulsozialarbeit ist Jugendhilfe im Sinne der schulbezogenen Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) als Jugendarbeit mit Schülern an und im Umfeld von Schule oder kann auch als schulbezogene Jugendsozialarbeit definiert werden. Schulsozialarbeit ist somit keine Aufgabe der Schule selbst, sondern hat ergänzenden Charakter im Wirkungskreis der Jugendhilfeträger. Schulsozialarbeit ist sozialpädagogische Dienstleistung für benachteiligte oder individuelle beeinträchtigte

Schüler im schulischen Alltag und kann zugleich auch Hilfestellung in der außerschulischen Bildungs- und Freizeitarbeit geben (Wergin 1999, S. 2).

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden unter Schulsozialarbeit sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindliche vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule – bzw. von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrkräften andererseits – verstanden werden, durch die sozialpädagogisches Handeln am Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird. Sie bringt jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein, die auch bei einer Erweiterung des beruflichen Auftrages der Lehrerinnen und Lehrer nicht durch die Schule allein realisiert werden können. Schulsozialarbeit ist also eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert (Olk u.a. 2000, S. 178 f.).

Die Schulbezogene Jugendhilfe (Schulsozialarbeit) ist ein Kooperationsfeld der Jugendhilfe, das in besonderem Maße die Lebenskontexte Familie und Schule berücksichtigt und bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben unmittelbar mit der Schule zusammenarbeitet und auch diese in ihrer Entwicklung unterstützt. Sie macht ein entsprechendes sozialpädagogisches Angebot an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule und wird vom Selbstverständnis der Jugendhilfe her definiert und geprägt (Prüß 1998, zit. n. Maykus 2001, S. 20).

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule (Drilling 2001, S. 95).

Sie [die Schulsozialarbeit Anm. d. Verf.] ist zu definieren als sozialpädagogische Arbeit, die unterrichtsergänzend/-stützend, lernfördernd und sozialintegrativ die Pädagogik des Unterrichts begleitet. Sie folgt verschiedenen Ansätzen (Bönsch 2004, S. 131).

Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort der Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlichen vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten

> und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (Speck 2005, S. 103).

Den hier angeführten deskriptiven Definitionen zur Schulsozialarbeit ist gemeinsam, dass sie anhand des Sprachgebrauches suggerieren, Aussagen darüber zu treffen, was Soziale Arbeit in Schulen (in diesen Fällen „Schulsozialarbeit") *ist*. Werden derzeitige Praxisgestaltungen mit diesen Definitionen verglichen, so lässt sich schnell feststellen, dass diese Definitionen nicht auf alles zutreffen, was derzeit unter dem Namen „Soziale Arbeit in Schulen" bzw. „Schulsozialarbeit" praktiziert wird. Daraus folgt, dass entweder die Definitionen oder gegenwärtige Praxisgestaltungen fehlerhaft sind. Für Letzteres stellt sich dann jedoch die Frage, als was all das bezeichnet werden soll und kann, was derzeit unter der Bezeichnung „Schulsozialarbeit" praktiziert wird, nicht jedoch den in den Definitionen gesetzten Ansprüchen und Zielen entspricht.

Wird der These nachgegangen, dass ein Großteil derzeitiger Praxisgestaltungen falsch oder fehlerhaft ist, da er nicht den ‚richtigen' professoralen Definitionen entspricht, wird ersichtlich, dass diese professoralen Definitionen gar nichts oder nur in beschränktem Maße darüber Aussagen, was etwas ist, sondern eher formulieren, was etwas sein sollte und somit in den Bereich prospektiver Begriffsklärungen fallen, ohne dies jedoch so sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Solche professoralen Begriffsklärungen können demnach nur fehlerhaft sein, da sie sich nicht auf Empirie beziehen und damit keine wie auch immer geartete Beschreibung von Wirklichkeit vornehmen, andererseits jedoch durch ihren Sprachgebrauch nicht kenntlich machen, dass sich die jeweilige Definition auf eine Idealvorstellung bezieht.

Bezogen auf solche professoralen Definitionen lässt sich demnach auch ein Fazit ziehen, das Brumlik bereits Anfang der 1990er Jahre für den gesamten Bereich Sozialer Arbeit gezogen hat: „Bisher wurden vor allem normative Systeme unterschiedlicher Plausibilität und

unterschiedlicher Konkretion aufgestellt, die alle in gewisser Weise daran kranken, wenig oder gar nichts über ihre Realitätsadäquanz aussagen zu können“ (Brumlik 1992, S. 213).

Wird wiederum nach der Bedeutung dieser professoralen Definitionen für die Konstitution des Handlungsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen“ gefragt, so stellt sich der Zusammenhang genauso dar, wie für die prospektiven Definitionen: Die in den Aussagen enthaltenen Inhalte können zum orientierenden Wissen (genauer: zum Professionswissen) der dort handelnden Berufstätigen und dadurch wirklichkeitskonstruierend und handlungswirksam werden. Schriftlich fixierte Ungenauigkeiten bilden dann einen Bestandteil des Professionswissens von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit und die unterschiedlichen Inhalte und Widersprüche innerhalb und zwischen diesen Ungenauigkeiten konstituieren die Unreinheit des Professionswissens.[42]

Es stellt sich demnach weiterhin die Frage, wie und ob es möglich ist, zu wissen und Aussagen darüber treffen zu können, was Soziale Arbeit in Schulen ist, da die angeführten professoralen Definitionen trotz ihrer sprachlichen Suggestionen nichts Eindeutiges zur Klärung dieser Frage beitragen können. Um dieser Frage weiter nachzugehen, bedarf es zunächst einiger erkenntnistheoretischer Überlegungen.

Zentrale erkenntnistheoretische Unterscheidungen wurden bereits im Empirismus des späten 17. Jahrhunderts getroffen. Locke unterschied zwischen Realessenz und Nominalessenz, wobei die Realessenz die Konstitution der Dinge bzw. die Summe von notwendigen Eigenschaften, die dem Ding objektiv, unabhängig von jeder Definition zukommen, bezeichnet (vgl. Hügli/Lübke 1991, S. 618). Diese Eigenschaften bleiben jedoch letztendlich unbekannt. „Die Nominalessenz umfaßt demgegenüber diejenigen Eigenschaften, die zur Definition eines Begriffes benutzt werden bzw. die (bekannten) Charakteristika eines Seienden, aufgrund derer man dieses Seiende mit einem bestimmten Namen bezeichnet“ (vgl. ebd.). Das Wesen von etwas ist in einer solchen Perspektive zwar existent, jedoch nicht erkennbar. In einer solchen Denktradition ist auch Kant zu verstehen. Kant führte in seinen Grundlegungen zur transzendentalen Ästhetik aus, dass die Formulierung und Klärung eines Begriffes zwar auf der Ebene des

42 Vgl. zum Theorem der Unreinheit von Wissen: Kap 4.1.

Verstandes stattfindet, diese jedoch immer an eine „sinnliche“ Wahrnehmung gebunden ist:

> Auf welche Art und durch welche Mittel sich auch immer eine Erkenntnis auf Gegenstände beziehen mag, so ist doch diejenige, wodurch sie sich auf dieselben unmittelbar bezieht, und worauf alles Denken als Mittel abzweckt, die A n s c h a u u n g. Diese findet aber nur statt, so fern uns der Gegenstand gegeben wird; dieses aber ist wiederum, uns Menschen wenigstens, nur dadurch möglich, dass er das Gemüt auf gewisse Weise affiziere. Die Fähigkeit, (Rezeptivität) Vorstellungen durch die Art, wie wir von Gegenständen affiziert werden, zu bekommen, heißt Sinnlichkeit. Vermittelst der Sinnlichkeit also werden uns Gegenstände gegeben, und sie allein liefert uns A n s c h a u u n g e n; durch den Verstand aber werden sie gedacht, und von ihm entspringen B e g r i f f e. Alles Denken aber muß sich, es sei geradezu (directe), oder im Umschweife (indirecte), vermittelst gewisser Merkmale, zuletzt auf Anschauungen, mithin, bei uns, auf Sinnlichkeit beziehen, weil uns auf andere Weise kein Gegenstand gegeben werden kann (Kant 1966, S. 80f, orig. 1787; Hervorheb. im Orig.).

Sind Begriffe noch nicht geklärt, spricht Kant von Erscheinungen: „Der unbestimmte Gegenstand einer empirischen Anschauung, heißt E r s c h e i n u n g“ (Kant 1966, S. 81, orig. 1787). Diese Erscheinungen können dann begrifflich gefasst werden, allerdings betont auch Kant, dass durch eine Begriffsformulierung nicht das „Ding“ an sich begrifflich geklärt ist, sondern das, was erscheint: „es sind uns Dinge als außer uns befindliche Gegenstände unserer Sinne gegeben, allein von dem, was sie an sich selbst sein mögen, wissen wir nichts, sondern kennen nur ihre Erscheinungen, d.i. die Vorstellungen, die sie in uns bewirken, indem sie unsere Sinne affizieren“ (Kant 1989, S. 48, orig. 1783). An diese Grundgedanken der Subjektabhängigkeit der Erkenntnis (vgl. Maturana 1982b, S. 309) knüpft argumentativ auch der Diskurs des radikalen Konstruktivismus (vgl. Schmidt 1994a) an, in dem betont wird, dass es „keine Trennung zwischen Wahrnehmung und Interpretation“ (Richards und von Glasersfeld zit. n. Schmidt 1994a, S. 18) gibt.

Im Gegensatz dazu wurde aus phänomenologischer Sicht, insbesondere durch Husserl, herausgestellt, dass sich das Wesen eines Gegenstandes doch erkennen lässt. Husserl bezeichnete das dafür notwendige Vorgehen als „Wesenserschauung durch eidetische Reduktion“ (vgl. Husserl 1998, S. 255 ff.), durch das unterschieden werden könne,

welche Eigenschaften einem Gegenstand „notwendig zukommen und welche sich wegdenken lassen, ohne daß der Gegenstand dabei sein Wesen, d.h. seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse, verliert“ (vgl. Hügli/Lübke 1991, S. 618).

Ohne an dieser Stelle eine abschließende Klärung solcher erkenntnistheoretischer Fragestellungen vornehmen zu können, lässt sich jedoch feststellen, dass diesen unterschiedlichen Positionen gemeinsam ist, dass es neben dem „Wesen“ eines Untersuchungsgegenstandes offenbar so etwas wie erfahrbare, erforschbare und beschreibbare „Erscheinungen“ desselben gibt. Genau an diesem Punkt setzt die von Bourdieu/Wacquant skizzierte Begriffsbestimmung anhand „offener Begriffe“ im Sinne von Heuristiken ein, denn durch sie wird zunächst ein Horizont abgesteckt, der durch eine Erforschung und Beschreibung von Erscheinungen konkretisiert wird.

In Bezug auf die Frage danach, wie es möglich ist, zu wissen, was Soziale Arbeit in Schulen ist, lässt sich vor diesem Hintergrund zunächst formulieren, dass es im Rahmen von Begriffsklärungen zumindest möglich ist, durch „offene Begriffe“ Heuristiken zu formulieren, die dann durch eine Beschreibung empirisch erforschter Erscheinungen konkretisiert werden. Ein solches Vorgehen entspricht wiederum den Überlegungen von Geertz: „Will man eine Wissenschaft verstehen, so sollte man nicht in erster Linie ihre Theorien oder Entdeckungen ansehen und keinesfalls das, was ihre Apologeten über sie zu sagen haben, sondern das, was ihre Praktiker tun“ (Geertz 1987, S. 9 f.). Begriffsklärungen, die die gegenwärtige Konstitution eines Begriffes beschreiben sollen, bedürfen demnach der Erforschung von Praxis, da dort die Untersuchungsgegenstände ‚erscheinen’. Deskriptiven Definitionen, denen ein solches Vorgehen nicht zu Grunde liegt, müssen damit zwar nicht zwangsläufig falsch sein, allerdings sind sie bezüglich ihres Wahrheitsgehaltes weniger intersubjektiv überprüfbar und dadurch auch weniger erkenntnisfördernd.

Im Rahmen von Begriffsklärungen zur Sozialen Arbeit in Schulen ist ein Vorgehen durch die Konkretisierung von zunächst „offenen Begriffen“ z.B. bei Frommann zu finden. In der ersten Auflage des Handbuches zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik (Eyferth u.a. 1987) nimmt sie eine solche Klärung des Begriffes „Schulsozialarbeit“ vor:

> Der Begriff und die durch ihn bezeichnete Sache Schulsozialarbeit stellt gegenwärtig mehr eine Forderung als eine Realität dar. [...] Deswegen wird vorgeschlagen, SSA zunächst als Oberbegriff zu wählen für eine Gruppe verschiedener Aktivitäten innerhalb von Schulen, die vorwiegend außerhalb des Unterrichts, in Anlehnung an sozialpädagogische Methoden und mit pädagogischen, sozialen und gesellschaftlichen Zielsetzungen betrieben werden (Frommann 1987, S. 870).

Diese für eine umfassende Anzahl von Beschreibungen offene Formulierung wird dann von Frommann in den weiteren Ausführungen mit empirischen Befunden und der Zusammenstellung relevanter Argumentationszusammenhänge ‚aufgefüllt'.[43]

43 Einer solchen offenen Formulierung, die sich als Grundlage für ausführliche Beschreibungen eignet, stehen einige Beiträge zur Begriffsklärung gegenüber, die zwar auch ein umfangreiches Verständnis von dem ermöglichen, was Soziale Arbeit in Schulen bzw. Schulsozialarbeit sein kann, jedoch dieses Verständnis durch einige Vorgaben normativ eingrenzen. In solchen Fällen werden offene Rahmenformulierungen im Sinne von sensibilisierenden Konzepten mit prospektiven Begriffsklärungen kombiniert, was wiederum den erkenntnisfördernden Wert dieser Begriffsklärungen einschränkt. So formuliert z.B. Maykus, dass Schulsozialarbeit als Oberbegriff für viele verschiedene Tätigkeiten verwendet werden kann, schränkt jedoch die Erkenntnisvielfalt dieser offenen Rahmenformulierung durch die zusätzliche Vorgabe wieder ein, dass nur die Tätigkeiten in Betracht kommen, die von ausgebildeten Sozialpädagogen ausgeführt werden und sozialpädagogischen Methoden und Zielen entsprechen: „Schulsozialarbeit ist gegenwärtig vielmehr als Oberbegriff, als konzeptuelle Klammer für die Tätigkeit von Sozialpädagogen mit spezifischen sozialpädagogischen Methoden und Zielen in der Schule oder im unmittelbaren Schulumfeld bzw. als vereinbarte, intensive und kontinuierliche Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu verstehen" (Maykus 2001, S. 20) In ähnlicher Systematik stellt Wulfers seinen Verstehenshorizont von Schulsozialarbeit dar: „Ich selbst verwende Schulsozialarbeit als *Oberbegriff*, der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen" (Wulfers 1997, S. 54). Auch bei Wulfers wird damit eine zunächst offene Heuristik durch normative Dimensionen eingeschränkt, denn durch die prospektive Vorgabe, dass nur solche Berufstätigkeiten als Schulsozialarbeit bezeichnet werden können, die Konflikte und Diskrepanzen durch adäquate Methoden abbauen können, werden nicht nur Möglichkeiten zur umfassenden Begriffsklärung, sondern gleichfalls selbstreflexive Möglichkeiten Sozialer Arbeit eingeschränkt. Ebenso begrenzen Braun/Wetzel ein offenes Verständnis von Schulsozialarbeit auf Tätigkeiten von

Auch dieser Arbeit wurde zur Erforschung und Analyse von Sozialer Arbeit in Schulen eine offene Rahmendefinition zu Grunde gelegt, die durch die empirischen Befunde weiter präzisiert werden kann. Es wurde davon ausgegangen, dass unter Sozialer Arbeit in Schulen solche beruflichen Tätigkeiten verstanden werden können, die durch zusätzlich zum Lehrpersonal beschäftigte Personen in der Schule bzw. in engem Bezug zu dieser ausgeführt werden und deren Bezeichnungen und Tätigkeiten in direktem Bezug zu Handlungsfeldern und -ansätzen Sozialer Arbeit stehen, ohne dass in Voraus davon ausgegangen wurde, dass die Tätigkeiten professionell durchgeführt werden oder mögliche Ziele Sozialer Arbeit erreichen.[44]

Auf der These aufbauend, dass unterschiedliche erkenntnistheoretische Überlegungen darin übereinstimmen, dass es neben dem Wesen von etwas auch unterschiedliche Erscheinungen desselben gibt, werden im Folgenden auf der Grundlage der empirischen Befunde unterschiedliche ‚Erscheinungen' Sozialer Arbeit in Schulen beschrieben. Dabei wird deutlich werden, dass die Erscheinungen der Praxisgestaltungen Sozialer Arbeit in Schulen zwar von der Perspektive abhängigen, von der aus diese Tätigkeit betrachtet wird, maßgeblich es jedoch auch die mit dem Diskurskonstrukt verbunden individuellen wie kollektiven Überlebensstrategien sind, die ausschlaggebend dafür sind, als was Soziale Arbeit in Schulen erkannt werden kann.

Fachkräften: „[Unter Schulsozialarbeit] verstehen wir die Gesamtheit der sozialen und pädagogischen Aktivitäten von Fachkräften der sozialen Arbeit und Erziehung, die sozialpädagogische Profilbildung in der Schule und ihrem Umfeld anzuregen, zu unterstützen und durch eigene Angebote zu erweitern" (Braun/ Wetzel 2000, S. 2).

44 Vgl. Einleitung.

5.3 Kulturbedingte Erscheinungen Sozialer Arbeit in Schulen aus verschiedenen Perspektiven

Offene Begriffsklärungen zur Sozialen Arbeit in Schulen unterscheiden sich gegenüber den angeführten professoralen Definitionen nicht nur darin, dass sie aus der Empirie heraus entwickelt werden. Zudem wird im Rahmen von offenen Begriffsklärungen das Handlungsfeld Soziale Arbeit in Schulen nicht nur – wie in professoralen Definitionen – aus einer Perspektive (i.d.R. einer fachlich-orientierten), sondern aus möglichst vielen Perspektiven heraus beschrieben. So wird deutlich werden, welche Überlebensstrategien zu welchen Erscheinungen führen und welche Bedeutungszuschreibungen dadurch ermöglicht werden. Damit zeigt sich jeweils auch, für welche Zwecke dieses Handlungsfeld funktionalisiert wird. Wie Fend in Bezug auf Parsons am Beispiel der Institution Schule verdeutlicht, ist eine solche Erarbeitung der gesellschaftlichen Funktionen von Sozialer Arbeit in Schulen notwendig, um angemessen über dieses Handlungsfeld reflektieren zu können: Es ist „für ein adäquates Verständnis von Schule unerläßlich“, die „gesellschaftlichen Funktionen von Schule“ (Fend 1981, S. 7; dazu auch Tillmann 1995, S. 130 ff.) zu kennen. Gleiches gilt für Handlungsfelder Sozialer Arbeit.

Folgende Übersicht zeigt verschiedene Erscheinungsformen von Sozialer Arbeit in Schulen aus unterschiedlichen Perspektiven, die in unterschiedlicher Ausprägung in den verschiedenen erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen zu interpretieren waren. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass diese Erscheinungsformen nicht getrennt voneinander vorkommen, sondern stets in unterschiedlichen Kombinationen vorzufinden sind. Nachfolgend werden diese Erscheinungsformen und deren Bedeutungen jeweils näher erläutert und anhand von empirischen Befunden aus den geführten Interviews belegt.

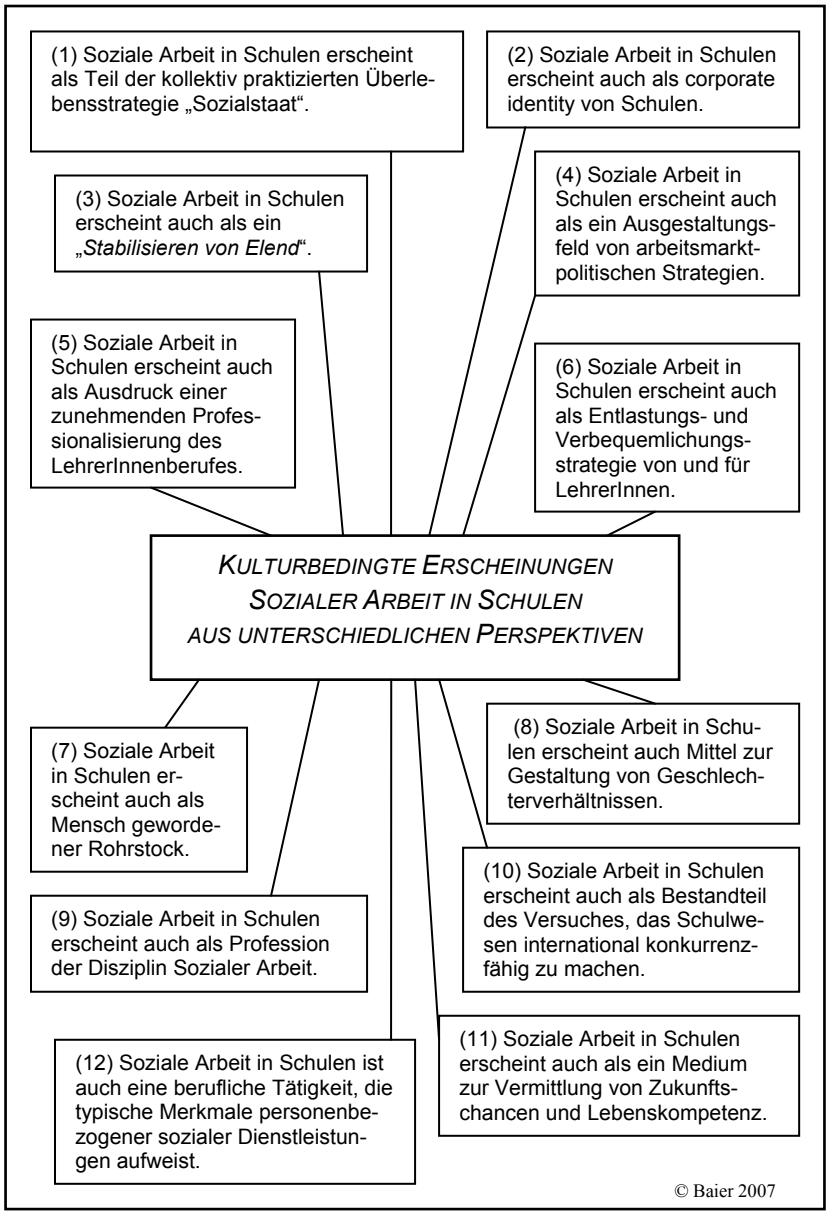

Abbildung 7: Kulturbedingte Erscheinungsformen Sozialer Arbeit in Schulen

Zu (1): Soziale Arbeit in Schulen erscheint als Teil der kollektiv praktizierten Überlebensstrategie „Sozialstaat“.
Insbesondere durch ihre rechtlichen Grundlagen, die von Verwaltungsvereinbarungen über das KJHG bis in das Grundgesetz hineinreichen, kann Soziale Arbeit in Schulen als eine rechtlich geregelte Ausgestaltungsform von Sozialstaatlichkeit verstanden werden. In den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen wurde dies insbesondere durch Bezüge auf die §§ 11 und 13 KJHG hervorgehoben, die in Konzepten und durch Aussagen in den erhobenen Interviews dokumentiert sind: *„Grundlage ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz, ist klar, mit den Paragraphen 11 und 13“* (A08, Abs. 79).

Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe, bzw. des Sozialstaates im allgemeinen, unterliegt dieses Handlungsfeld damit weiteren, übergreifenden Regelungen, wie z.B. der Gleichberechtigung der Geschlechter (Art. 3 Abs. 2 GG; § 9 KJHG), dem Datenschutz (§ 61ff KJHG), der Verpflichtung zu Bildungs- und Erziehungstätigkeiten (z.B. § 1 KJHG), der Verpflichtung und der Ermöglichung von Partizipation (z.B. § 5 und 8 KJHG) und dem allgemeinen Schutz der Menschenwürde und -rechte (Art. 1 GG).

Wie die folgenden weiteren Beschreibungen aufzeigen werden, wird die praktische Realisierung dieser gesetzlichen Grundlagen unterschiedlich ausgestaltet. Zusammenfassend kann jedoch an dieser Stelle bereits vorweggenommen werden, dass die Einhaltung und Ausgestaltung rechtlicher Grundlagen nicht immer gewährleistet ist. Die Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen können dann im Kontext von Sozialstaatlichkeit auch als „muddling through“ (vgl. Chassé o. J.) durch die selbstgesteckten Ziele einer Gesellschaft gesehen werden, wobei sich dieses „muddling through“ nicht nur auf die dort berufstätigen Personen zwecks Bewältigung der komplexen Anforderungen bezieht, sondern gleichfalls auf politisch Verantwortliche, die versuchen, durch die Einführung von Sozialer Arbeit in Schulen rechtlich vorgegebene Sozialstaatlichkeit zu realisieren. Die folgenden Bedeutungsbeschreibungen sind in diesem Kontext auch als empirisch erforschte Konkretisierungen der Überlebensstrategie „Sozialstaat“ zu verstehen.

Zu (2): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als corporate identity von Schulen in deren Existenzkampf.
Damit sind Praxisformen Sozialer Arbeit in Schulen eingebunden in Strategien zur Bewältigung der Folgen des demografischen Wandels. Bereits in den 1990er Jahren hat Hornstein eine solche Funktionalisierung von schulbezogener Sozialer Arbeit für die Überlebensstrategie von Schulen beschrieben: „Diese Erweiterung wird aber auch noch durch einen weiteren Faktor erzwungen, nämlich durch den Rückgang der Schülerzahlen, also die demographische Entwicklung. Auch sie führt dazu, daß Schulen ihr Angebot erweitern, um zu überleben, um attraktiv zu sein und in der Konkurrenz zu bestehen“ (Hornstein 1992, S. 117).

In einer solchen Sichtweise steht die Funktionalisierung von Sozialer Arbeit für zunächst primär schulische Überlebensstrategien im Vordergrund. Der sich vollziehende demografische Wandel sowie die fortschreitende Autonomie von Schulen lassen Mädchen und Jungen der nachwachsenden Generation aus einer solchen Perspektive heraus als knapper werdende „Ressource“ bzw. begehrte „KundInnen“ erscheinen, um die es zwecks Erhalt der eigenen Existenz von schulischer Seite aus zu werben gilt.

In den exemplarisch erforschten Praktiken hat sich gezeigt, dass die Berufstätigen in Strategien der corporate identity mit eingebunden werden, obwohl diese ihrem fachlichen Selbstverständnis der Berufsausübung widersprechen. So schildert A09, dass ein schulisch initiiertes Projekt zwecks schulischer Außendarstellung von der Schulsozialarbeit betreut werden muss, dieses Projekt jedoch nicht aus dem Selbstverständnis von A09 heraus entwickelt wurde:

> *Also dieses Projekt ‚Schüler unterrichten Senioren‘, da wäre ich wahrscheinlich nicht von alleine drauf gekommen. Das war nun mal A0913 [Schulleitung] sehr wichtig. Na gut. Ist halt auch ein Aushängeschild für die Schule. Super, wir haben das EU-Projekt ‚Schüler unterrichten Senioren‘. Wir haben..., mir wäre viel wichtiger, dass wir das durchkriegen würden, Schule ohne Rassismus zu werden, dass wir in der Couragerichtung viel viel mehr machen, weil ich das soziale Untereinander für Schüler viel wichtiger finde, als dass da irgendwo steht, wir machen mal wieder ein EU-Projekt. Das sind, mein Gott, 10 Schüler und 20 Senioren. Aber wenn ich ein Projekt mache, Schule ohne Rassismus, dann will ich 700 Schüler erreichen und nicht 10* (A09, Abs. 99).

Eine weitere Folge des demografischen Wandels ist eine quantitative Veränderung im anteiligen Verhältnis von deutschstämmigen SchülerInnen zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Bei einer Analyse des Handlungsfeldes wird schnell ersichtlich, dass Soziale Arbeit insbesondere an solchen Schulen geleistet wird, die in ihrer SchülerInnenschaft einen vergleichsweise hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben. Auch in diesem Kontext kann die sozialstaatliche Strategie „Soziale Arbeit in Schulen" auch als Strategie zur Bearbeitung der Folgen des demografischen Wandels und globaler Migration verstanden werden.

Auch die im Rahmen des Investitionsprogrammes „Zukunft Bildung und Betreuung" praktizierte Entwicklung von Halbtagsschulen zu Ganztagsschulen kann als Überlebensstrategie von Schule verstanden werden, in die Soziale Arbeit eingebunden ist.

So verstanden erweitern sich Schulen durch Angebote Sozialer Arbeit, um weiterhin bestehen zu können. Aus Sicht der Schulsozialarbeit schildert A06 eine solche Praxis, die darauf schließen lässt, dass es Fälle gibt, in denen sich Schulen die Teilnahme am Innovationsprogramm aus überlebensstrategischen Gründen sichern wollen, ohne das bereits klare Vorstellungen darüber vorhanden sind, wie dies gestaltet werden kann: *„Die Schule hat einen Antrag gestellt auf eine Ganztagsschule. Ich würde mal sagen, das Kollegium ist sich noch nicht ganz einig, wie sie das gestalten wollen. Und sind noch im Findungsprozess"* (A06, Abs. 131).

Zu (3): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als ein „Stabilisieren von Elend".

Die These, dass Soziale Arbeit in Schulen auch ein „Stabilisieren von Elend" sein kann, entstand aus einer In-Vivo-Kodierung im Rahmen der Interviewauswertung. In-Vivo-Codes sind Kodierungen, die den Sprachgebrauch der Interviewten übernehmen, um bei der weiteren Auswertung möglichst nahe an der subjektiven Deutung des Interviewten zu bleiben.

A06 beschreibt, wie sich das Angebot der Schulsozialarbeit an der Schule gewandelt hat: *„Und wir haben hier das ganze Ding mit Spielzeug ausleihen, Pausenbetreuung, Essen und Trinken hier kriegen und bekommen, haben wir alles abgebaut. Also wir sind keine Erste-Hilfe*

für Versorgung an sich" (A06, Abs. 62). Das Denken, das den neuen Angeboten zu Grunde liegt, beschreibt A06 wie folgt:

> *Und wir haben aber gesagt, die Kinder müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie mit Fragen auch hierher kommen. Dass sie überhaupt sich mit ihren Problemen versuchen, sich auch auseinander zu setzen und nicht kompensieren. Und dann bleibt es nämlich ewig im Dunkeln. Und dann können wir das Ganze auch lassen* (A06, Abs. 64).

A06 intendiert mit der Ausgestaltung der Schulsozialarbeit eine Veränderung von Lebensbedingungen und nicht nur deren Aufrechterhaltung. Dies kommt im folgenden Abschnitt zum Ausdruck:

> *Wir wollen zielgerichtet arbeiten und wir wollen auch Resultate sehen. Wir wollen nicht Kinder in ihrer ganzen Misere so lassen und nicht daran rühren und Hauptsache keiner kriegt es richtig mit. Das ist unserer Meinung nach Stabilisieren von Elend und das ist nicht unsere Aufgabe* (A06, Abs. 69).

Die Merkmale, die A06 als „Stabilisieren von Elend" beschreibt, lassen sich auch in anderen Interviews wieder finden. Auf die Bitte, die wesentlichen Angebote der Sozialen Arbeit zu beschreiben, führt A03 aus, dass die Haupttätigkeit darin besteht, SchülerInnen mit Nahrung zu versorgen:

> *Gut, also, die wichtigsten sind eigentlich, auch wenn man Eltern fragt, was sie sich unter Ganztagsgrundschule vorstellen, Essen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung. So. Wenn wir das ein bisschen aufdifferenzieren, ist Essen angesichts der sozialen Lage in diesem Stadtteil ein etwas größeres Thema. Wir haben so ein Versorgungskonzept erarbeitet, welches schon um halb acht morgens beginnt, weil uns aufgefallen ist, dass grade im Winter schon viele Kinder halb acht auf dem Schulhof stehen. Die Schule beginnt erst Punkt acht.* [...] *Und der Imbiss, da werden wir unterstützt von der Tafel e.V., vielleicht ein Begriff, die uns einmal die Woche mit Nahrungsmitteln beliefert und wir selbst haben auch noch eine Kasse, aus der wir dann Nahrungsmittel kaufen. Und dann wird um halb vier immer noch mal ein Imbiss angeboten, weil wir doch auch viele Kinder haben, die durchgängig den ganzen Tag da sind. Deren Eltern allerdings nicht das Geld haben, ihnen diese 2,45 EURO fürs Mittagessen zu überlassen. Für die ist der Halb-Vier-Imbiss natürlich dann ein großer Ausgleich noch mal. Ja, das zum Thema Versorgung und Ernährung* (A03, Abs. 35 ff.).

Der Ausdruck „Stabilisieren von Elend“ kann demnach so interpretiert werden, dass bedürftigen Personengruppen zwar zu einem Überleben verholfen wird, jedoch weiterführende Auswege aus ihrer Situation nicht ermöglicht werden. Wie A06 sieht auch A03 diese Art der Funktionalisierung von Sozialer Arbeit kritisch. So erläutert auch A03, dass es von der Sozialen Arbeit aus verschiedene Ansätze gibt, um über diese „Stabilisierung“ hinaus Auswege und Verbesserungen der Lebenssituation herbeizuführen. Im Gegensatz zu A06 kann A03 diese Ideen jedoch nicht in dem gewünschten Ausmaß realisieren, da zentrale Vorschläge von der Schule nicht unterstützt bzw. genehmigt werden (vgl. A03, Abs. 50 ff.).

Zu (4): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als ein Ausgestaltungsfeld von arbeitsmarktpolitischen Strategien.
Das Tätigkeitsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ wird auch durch beschäftigungspolitische Maßnahmen ermöglicht und beeinflusst (vgl. dazu auch Rademacker 2002, S. 13). Auch einige der InterviewpartnerInnen waren über ABM-Maßnahmen beschäftigt und einige interviewte SchulleiterInnen führten aus, dass an ihrer Schule im Rahmen der Sozialen Arbeit ABM-Maßnahmen durchgeführt werden.

Soziale Arbeit in Schulen als arbeitsmarktpolitisches Instrument zielt primär auf die Beschäftigung von arbeitslosen Personen. Im Rahmen solcher Beschäftigungsmaßnahmen werden auch Personen beschäftigt, die keine Ausbildung im Bereich Sozialer Arbeit haben. Aus Sicht einer Schulleitung beschreibt B04, dass die professionelle Sozialpädagogin an der Schule von B04 anfangs durch mehrere ABM-Kräfte unterstützt wurde und mittlerweile die Schulsozialarbeit in Folge von Einsparungen durch eine einzige ABM-Kraft durchgeführt wird:

> *Es lief die ganzen Jahre super, solange wie es die Finanzierung dafür gab. Es fing dann schon damit an, dann wurden ihr ABM-Kräfte mit zur Seite gestellt, aus dem Verein heraus. War ja nicht schlecht, solange, wie sie wirklich eine Ergänzung waren, so dass sie sich ihre Zeit auch anders einteilen konnte und sie eine Ergänzung waren. Aber mit einmal mussten wir merken, dass es dann nur noch die ABM-Kräfte waren. Ja, und von da an ging es wieder mit diesem guten, schönen Projekt den Bach runter* (B04, Abs. 14).

In diesem Fall hat sich der von schulischer Seite aus beschriebene positive Nutzen der Schulsozialarbeit durch die Ausgestaltung allein durch ungelernte Personen verschlechtert. In den weiteren Ausführungen von B04 wird deutlich, dass es keineswegs nur entlastende Aspekte waren, die B04 zu einem positiven Urteil über die einstmals professionelle Schulsozialarbeit bewegen, sondern dass es gleichfalls die sozialarbeiterische Fachlichkeit war, die durch B04, insbesondere im Vergleich zu den Tätigkeiten der ABM-Kräfte, positiv beurteil wird: *„Also ich trauere ihr nach, sie hören das“* (B04, Abs. 30). Den Unterschied zwischen professioneller und nicht-professioneller Schulsozialarbeit schildert B04 durch eine Beschreibung der gegenwärtigen, nicht-professionellen Praxis: *„Unter dieser Option, dass sie mehr diesen Betreuungscharakter, diesen Aufbewahrungscharakter mehr haben, ist das nicht mehr der Fall, was bei B0403 [vorherige Schulsozialarbeiterin] so war“* (B04, Abs. 45). Vor diesem Hintergrund schlussfolgert B04: *„Und ich bin ganz ehrlich, so was wie B0405, die wir jetzt haben, ist wirklich mehr eine Betreuungsperson, als das, was wir unter Schulsozialarbeit verstehen können. Während ich bei B0403 [vorherige Schulsozialarbeiterin] richtig Schulsozialarbeit gesagt hatte“* (B04, Abs. 35). B04 spricht sich damit wie auch B07 und B05 vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen deutlich für Professionalität in der Sozialen Arbeit in Schulen aus. Andersherum zeigt sich demnach an diesen Beispielen, dass die Dienstleistungsqualität des Tätigkeitsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen“ abnimmt, wenn unqualifizierte Personen, z.B. aufgrund von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen die Soziale Arbeit ausgestalten.

Aus Sicht der Sozialen Arbeit in Schulen beschreibt A11 (ABM-Kraft) weitere „Kuriositäten“ solcher arbeitsmarktpolitischen Strategien:

> *Das schlimme ist ja auch, meine Vorgängerin war ja auch so in dieser blöden Lage, dass wir bloß 9 Monate oder ein Jahr bekommen. Und wenn sich die Kinder jetzt an uns gewöhnt haben, und wir uns an die Kinder, das ist ja gegenseitig, man muss sich ja erst mal abtasten, dann ist das Jahr wieder um. Und dann sind wir wieder raus, und dann kommt eine neue. Das ist das Kuriose* (A11, Abs. 33).

Eine solche Befristung der Arbeitsverhältnisse im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Strategien führt auch dazu, dass die im Rahmen solcher Programme beschäftigten Personen keine Motivation entwickeln, sich für dieses Berufsfeld weiter zu qualifizieren, da keine lang- oder mittelfristigen Perspektiven zur weiteren Berufsausübung vorhanden sind. Dort, wo den Beschäftigten in der Sozialen Arbeit in Schulen längerfristige Perspektiven geboten werden (vgl. A08), sind diese Personen auch motivierter, sich für diese Tätigkeiten weiterzubilden und den Ansprüchen der Praxis gerecht zu werden.

Soziale Arbeit in Schulen als Gestaltungsfeld von Arbeitsmarktpolitik zielt demnach nicht primär auf eine fachliche Ausgestaltung der Tätigkeit, sondern auf die Beschäftigung von Personen. Zudem wird durch die intensive Eingebundenheit Sozialer Arbeit in Schulen in solche arbeitsmarktpolitischen Strategien auf öffentlich-gesellschaftlicher Ebene der Eindruck vermittelt, dass es zur Ausübung dieser Tätigkeit keiner beruflichen Qualifikation bedarf. Damit wird nicht nur eine Diskreditierung von ausgebildeten Personen dieser Berufssparte vorgenommen, also insbesondere von Frauen, sondern gleichfalls werden die Rechte von Mädchen und Jungen auf angemessene Lebensbedingungen im Prozess des Aufwachsens nicht so gewährleistet, wie es möglich wäre. Auch die Einbindung Sozialer Arbeit in Schulen in das arbeitsmarktpolitische Instrument der Ein-Euro-Jobs wird daher dementsprechend kritisiert. Eine Stellungnahme des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit diesbezüglich wird in den öffentlichen Medien wie folgt rezipiert:

> So verfestige sich der Eindruck, bessere Bildung und Erziehung sei ohne mehr Geld und ohne Umschichtungen im Haushalt zu haben, so der Verband. So werde zudem die Arbeit der SchulsozialarbeiterInnen infrage gestellt, wenn sie durch Ein-Euro-Jobs ersetzbar schiene oder gar ersetzt würde. Der Verband fordert den Einsatz von mehr SozialpädagogInnen an Schulen (taz 2005, S. 21).

Aus dieser Perspektive ist demnach zu beobachten, dass eine Tätigkeit mit einem fachlichen Terminus wie z.B. „Schulsozialarbeit“ bezeichnet wird, die Definition der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung dieser Tätigkeit jedoch von fachfremden Personen vorgenommen wird. Diese neuen Definitionen haben dann mit den fachlichen Perspektiven, die von Seiten der Sozialen Arbeit aus für diese Handlungs-

feld entwickelt wurden, nichts mehr zu tun hat. Analog zum Begriff „kidnapping“ lässt sich demnach in solchen Fällen auch von einem „word-napping“ sprechen: Fachausdrücke aus der Sozialen Arbeit werden von Außenstehenden entwendet und mit anderen Inhalten gefüllt, damit die „word-napper“ ihrem Vorhaben einen sozialen und sogar noch einen fachlichen Anschein verleihen können.

Zu (5): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als Ausdruck einer zunehmenden Professionalisierung des LehrerInnenberufes.
Nach Abbott kennzeichnet sich professionelles berufliches Handeln dadurch, das abstraktes Wissen auf einen bestimmten Fall angewandt wird, wobei solche Bereiche der Berufsausübung, die nicht der ständigen Reflexion bedürfen, an andere, nicht-professionelle Berufsgruppen delegiert werden können (vgl. Abbott 1988, S. 8).

So können zum Beispiel einige Tätigkeiten in einem Krankenhaus von den MedizinerInnen an andere Berufsgruppen abgegeben werden (z.B. an KrankenpflegerInnen und Zivildienstleistende). Nicht-professionellen Berufsgruppen üben dann Tätigkeiten aus, die ihre Begründungszusammenhänge im Horizont des abstrakten Wissens der Professionellen haben, ohne dass dieses Wissen den Nicht-Professionellen abverlangt wird.

Die Institution Schule kennzeichnete sich lange Zeit auch durch die Allzuständigkeit der Lehrkräfte. Ein Zuwachs an abstraktem Wissen, z.B. zu didaktischen Fragen, führt in diesem Kontext zu einer Eingrenzung des Zuständigkeitsbereiches, indem sich Lehrpersonen für die anspruchsvoller gewordene Vermittlung von bestimmten Wissensinhalten zuständig erklären (Kerngeschäft Unterricht), jedoch nicht mehr für andere Arbeitsaufgaben, wie z.B. die Pausenaufsicht, Freizeitgestaltung, Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung sowie die Beratung von SchülerInnen bei sozialen Problemen zuständig sein können, wollen oder möchten. Wird Soziale Arbeit mit Aufgaben betraut, die vormals von Lehrkräften durchgeführt wurden, kann dies somit auch als ein Ausdruck des Prozesses weiterer Professionalisierung des LehrerInnenberufes gedeutet werden, indem sich Lehrerpersonen durch die Übergabe von bestimmten Tätigkeiten an „other workers“ (Abbott) eine verstärkte Konzentration auf die Tätigkeiten verschaffen,

die ihrer Ansicht nach einer schulpädagogischen Professionalität bedürfen.

In den empirisch erforschten Praktiken zeigten sich solche Prozesse vor allem in den Aussagen von Personen aus der Schulleitung. B08 beschreibt einen solchen Prozess der Abgrenzung und Abgabe von Zuständigkeiten:

> *Das kann sich zum Beispiel darauf beziehen, wie die Kinder in den Pausen beaufsichtigt werden. Es gibt ja Integrationskinder, die dringend auch in der Pause eine Betreuung brauchen. Und das ist in der Regel mehr Sache der Erzieherinnen und Erzieher* (B08, Abs. 35).

Aus der Praxis einer anderen Schule heraus beschreibt B07 (Schulleitung), dass es durchaus denkbar wäre, weitere Berufgruppen an der Schule zu beschäftigen um somit nicht nur für Entlastung, sondern gleichfalls für ein erweitertes Bildungsangebot – z.B. durch die Beschäftigung freischaffender Künstler – zu sorgen. Auch in diesem Kontext resümiert B07: *„Lehrer müssen nicht alles selber machen, was sie heute tun"* (B07, Abs. 50).

Treffen in solchen Prozessen Selbstverständnisse über die Art der Berufsausübung und die damit verbundenen Zuständigkeiten aufeinander, kommt es zu einem „professional war", also um eine „kämpferische" Auseinandersetzung um die Frage danach, wer wofür zuständig ist, wer Zuständigkeiten definieren darf und welche Anerkennungsprozesse damit verbunden sind. In Bezug auf Soziale Arbeit in Schulen ist dies insbesondere dann der Fall, wenn professionelle soziale Fachkräfte mit nicht-professionellen Aufgaben aus der Schulpädagogik betraut werden (vgl. Kap. 4.2.2).

Zu (6): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als eine Entlastungs- und Verbequemlichungsstrategie von und für LehrerInnen.

In der erforschten Praxis sowie in zahlreichen weiteren Forschungen und Praxisberichten zur Sozialen Arbeit in Schulen wird häufig hervorgehoben, dass sich Lehrkräfte durch Soziale Arbeit in Schulen eine Entlastung, vor allem im Umgang mit ‚schwierigen' SchülerInnen, erwarten (vgl. Prüß u.a. 2001b, S. 70; KORUS 1999, S. 43; Olk/Speck 1999, S. 57 f.; Seithe 1998, S. 43). Eine solche Funktionalisierung Sozialer Arbeit als Entlastung von Lehrkräften ist zu unterscheiden

von solchen Aufgabenzuschreibungen, die die Entlastung von SchülerInnen als ein Ziel von Sozialer Arbeit in Schulen formulieren (z.B. bei Prüß u.a. 2001b, S. 46; Qualitätszirkel für die Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt 2000, S. 19).

In den erhobenen Interviews zeigte sich diese Thematik deutlich: A01 beschreibt diese Funktionalisierung aus Sicht der Schulsozialarbeit, indem A01 zusammenfasst, worum es in der Tätigkeit der Schulsozialarbeit geht: *„Also, es geht um das System Schule, dass ich entlaste“* (A01, Abs. 81). Während A01 diese Strategie der Schule äußerst kritisch bewertet, bietet A12 den Lehrkräften direkt entlastende Angebote an, wobei die Art der entlastenden Tätigkeit jedoch von A12 bestimmt wird:

> *Ansonsten bin ich jederzeit offen, Team-teaching, Thema, also mit in den Unterricht reinzugehen, wenn irgendwo Probleme auftauchen, entweder nur beobachten, einzelnen Schülern helfen, einfach nur zur Entlastung für die Lehrkraft dann auch, dass dieser Unterricht dann auch mal normal laufen kann* (A12, Abs. 38).

B01 beschreibt demgegenüber aus Sicht einer Lehrkraft, dass die Entlastungsstrategie der Lehrkräfte nicht darin besteht, sich Berufstätige aus der Sozialen Arbeit direkt in den Unterricht zu holen (so wie es A12 anbietet), sondern SchülerInnen aus dem Unterricht heraus zur Sozialen Arbeit zu schicken:

> *wenn so ganz krasse Disziplinprobleme sind und man jetzt nicht weiter kommt, weil man einfach, weil es zwischen Schüler und Lehrer sich so verhärtet hat, dass es nicht weitergeht, dass man den Schüler dahin schicken kann, dass es einfach auch eine Entlastung, auch für die Situation gibt* (B01, Abs. 20 f.).

Aus Sicht der Schulleitung schildert B03 die Freude des Kollegiums über die eingetretene Entlastung: *„Das Kollegium hat natürlich gesehen: eine Entlastung. Hat auch gesehen, dass der Frieden insgesamt wieder ein bisschen verbessert wurde. Die Stimmung wurde verbessert“* (B03, Abs. 23 f.).
Diesen nach Entlastung strebenden Stimmen gegenüber relativiert B07 (Schulleitung) die tatsächliche Belastung von Lehrkräften:

> *Also der Druck auf den Einzelnen, auch der zeitliche Druck, ist größer geworden. Dazu kommt jetzt die Verlängerung der Arbeitszeit, die ja, ich sag mal, mit*

> *gesundem Menschenverstand, nicht die Belastung sein kann. Es ist aber natürlich eine zusätzliche und wird als noch stärker empfunden, als sie wirklich ist* (B07, Abs. 36).

Aus der Perspektive der Schulsozialarbeit beschreibt A06 wie schwierig es war, die Schulsozialarbeit von einer bequemen Entlastungsstrategie für Lehrkräfte hin zu einer fachlich begründeten und dementsprechend ausgestalteten Dienstleistung zu wandeln:

> *Nee, und das war nicht so ein einfacher Weg, weil bequem ist es ja für alle. In erster Linie für die Lehrer, dass man hier Kinder abstellen kann und dann ist man die los und das war nie unsere Intention. Und das haben wir auch in vielen Diskussionen, auch in unserer Fachkonferenz und mit Hilfe des Bezirksamtes, die ja diese Einrichtung gerne wollen, haben wir so langsam so dieses Profil hingekriegt, dass wir hier Förderung machen anstatt Betreuung* (A06, Abs. 65).

Hier wird deutlich, dass eine solche Funktionalisierung und damit verbundene Praxis insbesondere durch die damit verbundenen Annehmlichkeiten für Lehrkräfte praktiziert und aufrechterhalten wird. Es wird verständlich, dass Soziale Arbeit in einer solchen Rolle durch Lehrkräfte gerne angenommen, gefordert und positiv beurteilt wird, ohne dass damit Prozesse der Professionalisierung des LehrerInnenberufes einhergehen müssen. Prozesse der Verbequemlichung und Entlastung sind daher von Professionalisierungsprozessen zu unterscheiden. A06 bringt eine Sichtweise von Seiten Sozialer Arbeit auf reine Entlastungsstrategien der Schule zum Ausdruck: *„Und wenn die Schule nicht aufgefordert wird, mitzudenken, dann nutzt sie einen aus“* (A06, Abs. 194).

Diese Zusammenhänge haben daher auch für Evaluationen zur Sozialen Arbeit in Schulen zur Folge, dass ein befragter Item der „Entlastung“ von Lehrkräften alleine kaum Aussagekraft hat, da er nicht eindeutig auf Professionalisierungsprozesse verweist, noch sagt ein solcher Item etwas über die Qualität von Sozialer Arbeit aus. Es macht daher einen Unterschied, ob eine Entlastung von Lehrpersonen als primär zu erreichendes Ziel für die Soziale Arbeit in Schulen vorgegeben wird oder eine solche Entlastung durch die fachliche Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen quasi als positiver ‚Nebeneffekt‘ entsteht (vgl. Drilling/Baier 2005).

Zu (7): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als der Mensch gewordene Rohrstock.

Der These von der Funktionalisierung Sozialer Arbeit zwecks Verbequemlichung des LehrerInnenberufes folgend, hat sich auch gezeigt, dass Soziale Arbeit von schulischer Seite aus auch als Disziplinarmaßnahme eingesetzt wird. So erläuterte B03, dass Schulsozialarbeit eingeführt wurde, nachdem sich der zur Verfügung stehende „*Strafkatalog*" der Schule als nicht mehr ausreichend erwiesen hat (B03, Abs. 7 ff.). Bestimmten SchülerInnen konnte durch die Einführung von Schulsozialarbeit somit wieder aus einer strafenden Perspektive heraus begegnet werden: *„Oder penetranten Schülern, renitenten Schülern, die einfach auch Lust daran hatten, Randale zu machen, dem konnten wir gleich begegnen. Entweder du benimmst dich hier ordentlich, oder du gehst raus. Wir hatten jetzt die Möglichkeit"* (B03, 23). Soziale Arbeit in Schulen wird in einer solchen Perspektive eine Ergänzung des Strafkataloges der Schule. Eine solche Funktionalisierung von Sozialer Arbeit als sozialdisziplinierende Maßnahme wird dadurch begünstigt, dass schulbezogene Soziale Arbeit gesellschaftlich legitim ist und im schulischen Kontext als sozial fortschrittlich gegenüber anderen strafenden Vorgehensweisen gilt.

Werden die Thesen der Funktionalisierung Sozialer Arbeit zwecks Verbequemlichung des LehrerInnenberufes und der Sozialdisziplinierung von SchülerInnen zusammengenommen, so kann die Einführung von Sozialer Arbeit in Schulen auch als der Versuch von Schule interpretiert werden, zu Routinen gewordene Handlungsmuster in sich verändernden gesellschaftlichen Kontexten weiterhin aufrecht zu erhalten. Soziale Arbeit wird damit in eine Strategie von Schule eingebunden, die darauf abzielt, dass Schule die lange Zeit praktizierte Überlebensstrategie der Berufsausübung weiterhin – und sogar noch etwas bequemer und auf der Grundlage einer neuen Legitimation – ausüben kann. Soziale Arbeit wird durch die Eingebundenheit in solche Strategien zur Bearbeiterin nicht-konformer Verhaltensweisen, wobei für diese Bearbeitung von Verhaltensweisen von Seiten der Schule aus klare Erwartungshaltungen an die Resultate gesetzt werden.

Werden die deutschen Allgemeinbildenden Schulen als Mittelschichtsschulen, konzipiert für DurchschnittsschülerInnen verstanden,

so wird auch deutlich, dass Soziale Arbeit in Schulen im Rahmen einer sozialdisziplinierenden Strategie dazu funktionalisiert wird, Individuen für ein wenig auf Individualitäten ausgerichtetes Schulsystem anzupassen.

Anhand der These, dass Soziale Arbeit in Schulen auch als Mensch gewordener Rohrstock erscheint, wird auch deutlich, wie sich Überlebensstrategien in neuen Strukturen bzw. neuen ethischen Rahmenbedingungen ändern. Strukturfunktionalistisch gesprochen zeigt sich an diesem Beispiel besonders gut, welche neuen Überlebensstrategien bzw. Funktionalisierungen in veränderten Strukturen entstehen. Soziale Arbeit in Schulen als Strafmittel zu benutzen bedeutet dann nicht, dass mit der Abschaffung des Rohrstocks auch die Strafe in der Schule abgeschafft wurde. Vielmehr hat die Form der Bestrafung lediglich ein neues Gesicht bekommen. Soziale Arbeit in Schulen erscheint in solchen Kontexten auch als ein Medium zur Verfestigung von Schulstrukturen, die durch unangepasstes oder sozial auffälliges Verhalten von SchülerInnen gefhrdet sind. Für die Schule hat die Hinzunahme von Sozialer Arbeit in die Schule dann auch den rhetorischen Vorteil, dass in den Fällen, in denen es nicht gelingt, unerwünschte soziale Phänomene (Gewalt, Mobbing etc.) abzustellen, nicht mehr die Schule Schuld ist (da sie sich ja „innovativ" der Sozialen Arbeit geöffnet hat), sondern die Soziale Arbeit mal wieder versagt hat.

Zu (8): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch Mittel zur Gestaltung von Geschlechterverhältnissen.

Die Reflexion von Sozialer Arbeit in Schulen im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit lässt erkennen, dass diese Tätigkeit sowohl zur Aufrechterhaltung von Hierarchien zwischen den Geschlechtern, als auch zur Realisierung von Gleichberechtigung beitragen kann.

Die materielle und damit auch symbolisch vermittelte Wertschätzung der Berufsausübung in der Sozialen Arbeit in Schulen drückt sich bereits in der Bezahlung dieser Tätigkeiten sowie in den Beschäftigungsverhältnissen aus (vgl. „Soziale Arbeit in Schulen als Ausgestaltungsfeld arbeitsmarktpolitischer Strategien"). So zeigte sich in der erforschten Praxis, dass Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen nach einem bestimmten Denkmuster vergütet werden, das zusammen-

gefasst als „möglichst viel Arbeit und Qualifikation bei möglichst geringem Kostenaufwand“ bezeichnet werden kann.

Die Aussagen von A06 dokumentierten diese Beschäftigungsphilosophie:

> *Im Verhältnis zu dem, was wir machen, wir arbeiten, grade auch meine Kollegin, die ja Diplom-Heilpädagogin ist, mehr fast therapeutisch als pädagogisch, würde ich mal behaupten, dafür ist es sehr viel... viel zu schlecht bezahlt. Wir ersetzen hier keine Familientherapien oder so was und auch keinen, in dem Sinne wirklich therapeutischen Verlauf. Aber wir setzen sowas in Gang. Und das ist im Verhältnis zu den hoch angesiedelten Stellen in der Schulpsychologie, finde ich, steht es in keinem Verhältnis* (A06, Abs. 161 f.).

Nicht nur im Vergleich zu anderen Berufsfelder sieht A06 die Tätigkeit als zu gering bezahlt, sondern gleichfalls im Kontext von tarifrechtlichen Regelungen: *„Und hier hat man eine Leitungsstelle, obwohl man nur eine Vc-Stelle hat“* (A06, Abs. 206). Für A06 drückt insbesondere der Vergleich zur Vergütung von anderen Berufstätigkeiten und Investitionen die Wertschätzung der Tätigkeit aus:

> *[...] gestern erst sagte wieder jemand vom Bezirk, also Frau A06, ihr Geld ist ja fast, ach ja das Geld ist uns, glaube ich, fast verloren gegangen, ist ja so wenig, was sie im Jahr kosten. Wir kosten 145.000 Mark im Jahr. Zu zweit. Das ist nichts, ist gar nichts. Das verfahren andere Leute mit ihrem Dienstwagen* (A06, Abs. 162).

Neben der damit verbundenen symbolisch vermittelten geringen Wertschätzung gegenüber Berufstätigen wird mit der Vergütungspraxis und der dahinter stehenden Philosophie auch deutlich, was sich die Gesellschaft die Förderung von Bildung, Erziehung und Betreuung kosten lässt und wo Prioritäten gesetzt werden. Die geringere Bezahlung von Berufstätigen in der Sozialen Arbeit im Vergleich zu Lehrkräften ist dann ein deutlicher Ausdruck davon, welche von beiden Tätigkeiten als die gesellschaftlich wertvollere und anspruchsvollere gesehen wird. Auch kann eine höhere Bezahlung von Lehrkräften mit dem Argument, dass diese über eine höhere formale Ausbildung verfügen nicht gerechtfertigt werden, denn unter den InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit waren auch zwei Personen, die über einen Universitätsabschluss verfügten, jedoch nicht dementsprechend vergü-

tet wurden: A09 verdeutlicht diese Praxis: *„Es ist einfach so, dass ich ja nun hier eingestellt bin als Sozialpädagogin FH. Aber eigentlich bin ich Diplompädagogin Uni“* (A09, Abs. 204). A01, ebenfalls mit universitärem Abschluss, wurde nach den tariflichen Bestimmungen für ErzieherInnen mit Fachschulabschluss eingruppiert. Die Vergütungs- und Anerkennungspraxis geht jedoch noch über solche untertariflichen Eingruppierungen hinaus, indem bereits eingestellte Personen bzw. eingerichtete Stellen in ihrer finanziellen Bewertung nach unten korrigiert werden:

> *Und ich bin also..., ich hab zwar neulich schon gesagt, ich wollte zwar nicht mehr weiter runter gehen, aber in zehn Jahren habe ich die Hälfte an dem Gehalt was ich 1992 verdient habe. Ja, also wir werden sehr... nicht so gut bezahlt, nicht* (A05, Abs. 46).

A10 führt diesbezüglich aus:

> *Ich denke, auch gerade für Sozialarbeiter, die direkt beim Schulträger angestellt sind, wäre sogar wünschenswert auch eine Annäherung an das Einkommen der Lehrer, wegen qualitativer Wertschätzung und so zu führen. Stattdessen ist es so, dass voraussichtlich die neuen Richtlinien so sein werden, dass maximal eine Halbtagsstelle eines Sozialarbeiters, einer Sozialpädagogin, bewilligt werden wird. Immer noch bezahlt nach Vb und sämtliche Sachmittel, die diesem Projekt auch zur Verfügung gestellt wurden, gestrichen werden, so dass dann also wirklich, falls es so kommen wird, also wie gesagt, die Richtlinien sind noch nicht draußen, an denen wird gearbeitet, die müssten eigentlich in den nächsten paar Tagen oder Wochen müssten die eigentlich rauskommen* (A10, Abs. 117).

Diesen abwertenden Prozessen gegenüber einem Berufsfeld, das sich von der Geschichte her als Frauenberufsfeld entwickelt hat und von dem angenommen werden kann, das dort derzeitig mehr Frauen als Männer tätig sind (genaue Angaben gibt es dazu nicht), entsprechen dann auch politische Entscheidungen, durch die Projektlaufzeiten nicht verlängert werden und somit Soziale Arbeit in Schulen ersatzlos beendet wird.

Solche Prozesse der gesellschaftlichen Produktion von Wertschätzung, Anerkennung und Hierarchien werden jedoch nicht nur durch politische EntscheidungsträgerInnen bzw. BeschäftigungsträgerInnen initiiert und gesteuert, sondern gleichfalls in Schulen reproduziert. So wird von schulischer Seite aus das Machtgefälle zwischen

Schule und Sozialer Arbeit z.B. damit aufrechterhalten, dass Berufstätige zwar in einigen Fällen an Gremien und Sitzungen teilnehmen dürfen, jedoch nicht mit der Macht zur Einflussnahme auf Entscheidungen ausgestattet werden: A04 erläutert die Funktion eines Kooperationsvertrages, der eine Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit und Schule *„auf gleicher Augenhöhe"* sichert:

> *Deshalb hab ich gesagt, das ist wichtig sowas zu haben, um einfach auch klarzustellen, Schule und Jugendhilfe zusammen, auf gleicher Augenhöhe, gleichberechtigt auf diesem Vertrag, aber auch nicht erstickend. Also kein Korsett. Man muss das entwickeln. Also ich halte das für wichtig* (A04, Abs. 227).

Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit „auf gleicher Augenhöhe" wird deutlich, wenn A04 das Machtverhältnis bei Entscheidungsfindungen erläutert:

> *Aber es ist in der Tat so, dass wir dann in den Gremien keine Mitbestimmung in dem Sinne haben, dass wir dann.. sondern aber das ist halt.. kann man natürlich das auch anders dann füllen wieder diese Rolle. Kann man natürlich auch um so stärker gewichten, indem man sagt, ich bin jetzt hier um.. kann unparteilich.. ich muss nicht abstimmen.. also sagt, ich kann ihnen einfach meine Erfahrungen mein Know-how, meine Meinung jetzt hier ganz offen sagen, weil ich tu hier nachher ja nicht mit abstimmen* (A04, Abs. 153 ff.).

Auch A08 schildert die Machtverhältnisse bei Entscheidungsfindungen:

> *Ich habe, wie ich ja schon gesagt habe, mehr oder weniger, nur eine beratende Funktion. Habe auch in den Schulgremien natürlich kein Stimmrecht, nicht in der Klassenkonferenz, nicht in der Lehrerkonferenz, auch nicht in der Schulkonferenz. Ich versuche dann schon den Standpunkt oder meinen Standpunkt klarzumachen* (A08, Abs. 104);

und A03 schildert eine ähnliche Situation: *„Haben nur Gaststatus. Das heißt, sind auf eine Einladung angewiesen. Haben auch kein Stimmrecht"* (A03, Abs. 33).

Werden Personen zu Entscheidungsfindungsprozessen eingeladen, jedoch nicht mit Macht zur Einflussnahme auf die Entscheidungsfindung ausgestattet, so kann dies auch als „Schein-Beteiligung" bzw. „Alibi-Beteiligung" bezeichnet werden (vgl. Schnurr 2001, S.

1336). In solchen Fällen wird die Hierarchie zwischen Schule und Sozialer Arbeit und die geringe gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung von Sozialer Arbeit innerschulisch reproduziert.

In der Erforschung der Praxis hat sich gezeigt, dass sich Soziale Arbeit in Schulen auch durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse kennzeichnet. Dies ist zum einen dann der Fall, wenn Soziale Arbeit in Schulen durch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen beeinflusst wird. Jedoch weisen auch Stellenstrukturen außerhalb arbeitsmarktpolitischer Strategien prekäre Merkmale auf. Aus Sicht der Schulleitung beschreibt B07 die Struktur einer zu besetzenden Stelle in der Schulsozialarbeit: *„Und wir haben diese Stelle nachbesetzt, für ein Jahr, eine halbe Stelle, was schwierig ist. Hatten, glaube ich, acht Bewerbungen" (B07, Abs. 62)*. In den weiteren Ausführungen schildert B07, dass sich ausschließlich Frauen auf diese Stelle beworben haben: *„Wir haben versucht, einen Mann zu bekommen, weil die beiden Kolleginnen sagten, es wäre mal ganz schön, zu sehen, wie der auch auf die Schülerinnen und Schüler wirkt. Wir versprechen uns da auch was von. Das hat nicht geklappt"* (B07, Abs. 62 ff.).
Aus diesem Beispiel kann zwar nicht genau rekonstruiert werden, welche Prozesse bei der Bewerbung auf die Stelle eine Rolle gespielt haben, jedoch liegt die These nahe, dass sich auch innerhalb des Berufsfeldes Unterschiede der Geschlechter dahingehend ausdrücken, dass Männer eher nach Leitungsfunktionen innerhalb dieses Berufsfeldes streben und Frauen auch die prekären Anstellungsverhältnisse annehmen bzw. sich darauf bewerben.

Mögliche Folgen von geringer Anerkennung für die praktische Berufsausübung formuliert A10:

> *Ich denke, die meisten Sozialarbeiter und Sozialpädagogen mit ein bisschen Erfahrung möchten auch nicht so gerne eine Halbtagsstelle dann nach Vb, oder die meisten arbeiten dafür auch nicht und es wird dann darauf hinauslaufen, dass eben Berufspraktikanten oder Berufsanfänger vermutlich diese Projekte machen. Wobei dagegen nichts zu sagen ist, aber ich denke, die Gesamtproblematik... also es ist nicht von Nachteil, wenn man ein bisschen Erfahrung hat* (A10, Abs. 119 f.).

Aus den hier angeführten Kontexten heraus wird deutlich, das die Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit in Schulen durch die geringe

und zum Teil untertarifliche Bezahlung, die Nicht-Ermöglichung an schulischen Entscheidungsfindungen sowie durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse eine Einordnung in das gesellschaftliche Hierarchiensystem erfährt. Das eine solche Einordnung in das Hierarchiensystem einer Gesellschaft kulturell geprägt ist und es demzufolge auch anders sein könnte, zeigt ein Beispiel aus den USA: „In den Vereinigten Staaten ist Schulsozialarbeit selbstverständlich eine Leistung der Schule und school social worker werden als besonders qualifizierte pädagogische Fachkräfte in der Regel deutlich besser bezahlt als Lehrer“ (Raab/Rademacker 2004, S. 18).

Neben Prozessen, die eher als eine Stabilisierung von Hierarchien gedeutet werden können, konnten durch die Erforschung der Praxis Sozialer Arbeit in Schulen auch Prozesse interpretiert werden, die als Beitrag zur Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit bezeichnet werden können. Diese bezogen sich jedoch nicht auf die Situation der dort Berufstätigen, sondern auf die Tätigkeiten ebendieser gegenüber den SchülerInnen und deren Eltern. So kann Soziale Arbeit in Schulen als Beitrag zur weiteren Realisierung einer geschlechtergerechten Gesellschaft verstanden werden, wenn sie, wie in den Fällen der erforschten Ganztagsschulen, Betreuungsformen anbietet, die den Eltern, insbesondere den Müttern, die Teilhabe am Erwerbsarbeitsmarkt bietet.

Gegenüber den SchülerInnen kann Soziale Arbeit in Schulen in solchen Fällen als Beitrag zur Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit gedeutet werden, in denen die dort gemachten Angebote in Bezug auf Geschlechterunterschiede reflektiert und ausgestaltet werden. Eine geschlechtersensible Berufsausübung zielt in solchen Fällen dann auch auf eine Veränderung gesellschaftlicher Hierarchien durch die Veränderung individueller Selbst- und Fremdbilder.

In den erforschten Praktiken hat sich gezeigt, dass A09 explizit Angebote der *„Mädchenarbeit“* ausgestaltet (A09, Abs. 48) und auch A02 solche Angebote für notwendig hält und dementsprechend anbietet: *„Und für mich sind noch so Schwerpunkte Mädchenarbeit, weil ich immer noch finde, dass Mädchen in der Gesellschaft unterprivilegiert sind und vernachlässigt sind“* (A02, Abs. 52). A02 schilderte im weiteren Verlauf des Interviews zahlreiche Beispiele von expliziter und reflektierter Mädchenarbeit:

> *Wir machen da zum Beispiel mit denen zusammen diese Berufsfindungsaktionstage für Mädchen, einmal im Jahr. Da sind irgendwie über 90 Mädchen aus verschiedenen Schulen, mit denen wir zusammen das Ganze koordinieren und dem Mädchentreff von A0205. Mit dem, mit der ich dann auch noch mal im Mädchenarbeitskreis bin* (A02, Abs. 75).

Zudem ist im Konzept von A04 eine besondere Gruppe „Jugendarbeit" vorhanden, die wöchentlich angeboten und auch frequentiert wird.

In einer vertieften Analyse wäre in diesem Kontext dann zu erforschen, ob solche Angebote geschlechterbezogener Arbeit zur Emanzipation und Gleichberechtigung oder eher zur Aufrechterhaltung traditioneller Stereotypen beitragen.

Zusammenfassend kann für die erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen im Kontext von Geschlechterverhältnissen festgehalten werden, dass die Berufstätigen in reproduktive Verhältnisse von Geschlechterhierarchien eingebunden sind, während sie selbst durch ihre Tätigkeit daran arbeiten können, solche hierarchischen Strukturen durch Bildung für die nachwachsende Generation zu verändern.

Zu (9): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als Profession der Disziplin Sozialer Arbeit.

Olk/Bathke/Hartnuß beschreiben, dass die fachwissenschaftliche Debatte um Soziale Arbeit in Schulen seit den 1990er Jahren eine „beachtliche Intensität erreicht" hat (Olk u.a. 2000, S. 31). Insbesondere durch die Evaluationen von Kooperationen von Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern wurden vertiefte forschungsbasierte Argumentationen und Reflexionen möglich.

Zudem wird durch solche Beziehungen zwischen Institutionen der Wissenschaft und Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen deutlich, dass Wechselwirkungen zwischen beteiligten Überlebensstrategien entstehen. Die Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen können aus einer solchen Perspektive in die Überlebensstrategien von Wissenschaft eingebunden werden, indem Hochschulen entsprechende Aus- und Weiterbildungen sowie Forschungs- und Dienstleistungen zu diesem Arbeitsfeld anbieten. In wissenschaftlichen Einrichtungen werden Diskurse zu diesem Handlungsfeld entworfen, die über Aus- und Weiterbildung

sowie Publikationen Verbreitung finden. Damit ist das Handlungsfeld Soziale Arbeit in Schulen eingebunden in kollektive und grundlegende Überlebensstrategien von (Fach-)Hochschulen, jedoch auch in individuelle Überlebensstrategien dort arbeitender Personen, die die Bearbeitung dieses Handlungsfeldes als Beruf ausüben und so in ihre individuelle Überlebensstrategie der Existenzsicherung einbinden. Damit verbunden ist auch eine Überlebensstrategie von Sozialer Arbeit als Wissenschaft, die darauf gerichtet ist, Soziale Arbeit in Schulen als Profession zu entwickeln, die von der Disziplin Sozialer Arbeit angeleitet und kontrolliert wird. Aufgrund der „Unreinheit" des Wissens (Stehr 2003, S. 23) innerhalb von Disziplin und Profession sind diese Prozesse jedoch keinesfalls kongruent, sondern vielfältig und widersprüchlich.

Auf der anderen Seite können jedoch auch wissenschaftliche Einrichtungen von Bestrebungen aus den Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen heraus vereinnahmt werden, indem z.B. bestimmte Forschungsergebnisse und Stellungnahmen erwünscht werden. Bauer u.a. beschreiben dieses Aufeinandertreffen von Überlebensstrategien mit den jeweilig dahinterstehenden Interessen im Rahmen einer Evaluation von Schulsozialarbeit als „Gefahr einer Instrumentalisierung" (vgl. Bauer u.a. 2005, S. 34) entweder von Seiten der Evaluatoren oder der Evaluierten.

Zu (10): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als Bestandteil des Versuches, das deutsche Schulwesen international konkurrenzfähig zu machen.

Die infolge der Veröffentlichungen von Ergebnissen des PISA entstandene Kritik am deutschen Schulwesen kann auch als Legitimationsverlust der praktizierten Überlebensstrategie „institutionalisierte Beschulung" verstanden werden. Als Reaktion darauf waren dementsprechend Veränderungen notwendig, die von der Bundesregierung z.B. durch das „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung" initiiert wurden, durch das die Einführung von Ganztagsschulen unterstützt wird.

Im Rahmen der Erforschung von Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen wurden auch alle InterviewpartnerInnen gebeten, zu beschreiben, wie die ‚PISA-Diskussionen' in der Schule aufgenommen

wurden. Dabei hat sich gezeigt, dass die Rezeption des PISA in den erforschten Schulen sehr unterschiedlich ist.

Aus Sicht der Schulleitung führte B05 aus:

> *Also von daher brauchten wir mehr Menschen, die sich in sozialpädagogischer Verantwortung um Kinder kümmern, von vornherein sehr viel stärker begleiten, als wir das im Augenblick haben. Dann sind die Defizite von PISA aufgearbeitet, dann wären sie aufgearbeitet* (B05, Abs. 42).

Einer solchen Perspektive, die allein sozialpädagogischer Arbeit zutraut, die zu Tage getretenen Defizite aufzuarbeiten, stehen andere Interpretationen gegenüber. So argumentiert B07, dass die Schule aus sich heraus die aktuellen Probleme lösen kann:

> *Es hat uns nicht erstaunt, weil, wer Schule macht, weiß, was er produziert. Wir wissen auch, dass die, ich sag mal, die Ursachen, so wie sie beschrieben worden sind, die Ursachen sind, wie wir sie auch sehen. Unser Problem ist eher, dass zaghaft reagiert wird, zu zögerlich reagiert wird und es geht uns nicht schnell genug. Und im Grunde weiß die Schule selbst, was sie machen muss, wenn man ihr die Zeit lässt und die Ressourcen zur Verfügung stellt. Wir glauben, dass wir das, was an berechtigter Kritik da ist, selber abstellen können* (B07, Abs. 32).

Demgegenüber sieht B03 die Ursachen der „PISA-Probleme“ nicht in einer mangelnden sozialpädagogischen Begleitung oder einer zu geringen Unterstützung der Lehrkräfte, sondern in der heutigen Disziplinlosigkeit von SchülerInnen: *„Und in erster Linie meine ich, wenn PISA verbessert werden müsste, müssen wir eine gewisse Haltung, eine gewisse Haltung der Schüler in der Schule erneuern. Die muss verbessert werden“* (B03, Abs. 44 ff.).

Aus der Perspektive Sozialer Arbeit in Schulen deutet A07 die Ursachen der derzeitigen Situation im Schulwesen und verortet das Problem nicht in das individuelle Verhalten von SchülerInnen, sondern in deren Lebensumstände:

> *Gucken Sie mal, ich will Ihnen das mal begründen, zu begründen versuchen, warum PISA so aussieht, wie es aussieht. Kinder von sozial schwachen Eltern, die also auch vom geistigen Niveau unten sind, ja, haben wir viele hier, ganz viele, geben ihren Kindern doch keinerlei Futter für ihre geistige Entwicklung. Ich hab ihnen ja gesagt, 75% können nicht richtig sprechen. Die Kinder kommen*

also ohne jegliche geistige Anforderung in die Schule. In einen Kindergarten werden sie manchmal gar nicht gebracht (A07, Abs. 192).

Zudem interpretiert A07, warum die PISA-Ergebnisse insbesondere in Ost-Deutschland schlecht ausgefallen sind: *„Das ist eine Folge dieser Unruhe, dieser Lebensunsicherheit, dieser sozialen Losgerissenheit von Menschen und auch dieser Ratlosigkeit, aus dem Leben noch mal irgendwie was zu machen"* (A07, Abs. 219).

Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit an einer verbindlichen Ganztagsschule heraus erläutert A04 zunächst, dass es unterschiedliche Ausgestaltungsmöglichkeiten von Ganztagsschulen gibt und kritisiert anschließend die in Folge des PISA praktizierte Bildungspolitik:

Man hat natürlich dann auch so in der Öffentlichkeit die Diskussion verfolgt, na, welche Ganztagsschule soll´s denn jetzt geben? Da gibt´s ja alle möglichen abenteuerlichen Sachen. Zum Beispiel von der Landesregierung diese freiwillige Ganztagsschule. Meiner Meinung nach absoluter Etikettenschwindel. Nur leider kann es halt passieren, dass jetzt die Milliarden, die da aus Berlin kommen, dass die für solche Sachen abgegriffen werden, werden dort verknallt und hinterher fährt das Ding gegen die Wand und das Geld ist weg. Statt das man halt, sag ich mal, noch gezielt noch einige richtige Ganztagsschulen macht. Also man kann auf breiter Basis alles Mögliche machen, und keiner weiß so richtig, was (A04, Abs. 126).

Im Sampling zur Erforschung der Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen waren auch zwei Schulen, die sich am PISA beteiligt haben und an denen bereits vor den PISA-Tests Soziale Arbeit geleistet wurde. B04 beschreibt die Ergebnisse für die eigene Schule trotzdem als „*PISA-Schock*" (B04, Abs. 81) und auch die Lehrkraft B01 erläutert, dass, obwohl an ihrer Schule zwei soziale Fachkräfte tätig sind, die PISA-Ergebnisse der Schule im deutschen Durchschnitt liegen:

Wir hatten kürzlich die Auswertung für unsere Schule. Da wurde uns direkt das Ergebnis, weil wir auch teilgenommen haben, also ein geringer Prozentsatz unserer Schüler hat teilgenommen, wurde das also hier vorgestellt und ich denke, das war so vielen inzwischen so ein bisschen lästig, weil die Probleme, die dort eben offen zutage treten, wir tagtäglich sehen, so dass es nicht so was Neues war an sich, dieses nun noch mal in schönen Diagrammen und Tabellen und so, noch mal schwarz auf weiß zu sehen (B01, Abs.32).

Diese beiden Beispiele sind zwar keine Aussagen, die sich auf die Gesamtsituation in Deutschland beziehen lassen, da es lediglich zwei Fälle sind, jedoch stützen sie solche Argumentationen, die hervorheben, dass durch die Einführung von Sozialer Arbeit in Schulen alleine noch keine Verbesserung von Schulleistungen jenseits eines Einzelfalles erreicht werden kann. Dies entspricht auch Forschungsergebnissen, die hervorheben, dass die Schulleistungen an Ganztagsschulen nicht höher sind als an bisherigen Halbtagsschulen (vlg. Steinert 2005; Radisch/Klieme 2003).

Aus diesen Aussagen wird deutlich, dass Ursachen und Handlungsnotwendigkeiten in Bezug auf die wieder in Erscheinung getretene Bildungskatastrophe in den Praktiken von Schule und Sozialer Arbeit unterschiedlich gedeutet und formuliert werden. Die Rolle von Sozialer Arbeit in diesem Kontext kann daher, je nach Deutung der Situation, unterschiedlich interpretiert und bewertet werden. Soziale Arbeit in Schulen als Bestandteil des Versuches, das deutsche Schulwesen wieder international konkurrenzfähig zu machen bzw. das Schulwesen wieder legitimierbar zu machen, wird in diesem Kontext durch bildungspolitische Strategien auf Bundes- und Länderebene geprägt. Damit können eine Reihe von Möglichkeiten für praktische Ausgestaltungsformen von Sozialer Arbeit entstehen, andererseits werden diese durch die von politischer Seite aus vorgegebenen Strukturen mitdefiniert. Über diese allgemeine Einbindung Sozialer Arbeit in Schulen in bildungspolitische Szenarien kann auch differenzierter analysiert werden, dass Soziale Arbeit in Schulen nicht nur in die allgemeine Bildungspolitik, sondern in die Überlebensstrategien derer eingebunden ist, die Bildungspolitik betreiben. Da BildungspolitikerInnen durch den ‚PISA-Schock' ebenfalls einen Legitimationsverlust erlitten haben, der in einer demokratischen Gesellschaft bis hin zum Machtverlust führen kann, sind neu initiierte Projekte von Sozialer Arbeit in Schulen (z.B. in Ganztagsschulen) auch in die Überlebensstrategien von bisher Macht habenden Personen eingebunden. Bildungsreformen werden dann auch als demonstrativer Ausdruck von Regierungsfähigkeit bei Legitimationsverlust verstehbar.

Zu (11): Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als ein Medium zur Vermittlung von Zukunftschancen und Lebenskompetenz.
Die erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen haben gezeigt, dass Soziale Arbeit im Kontext der Vermittlung von Zukunftschancen und der Förderung von Lebenskompetenz (vgl. Münchmeier u.a. 2002) in mehrfacher Weise eine Rolle spielt. So stellt z.B. A10 heraus, dass die Förderung von Zukunftschancen und Lebenskompetenz zum einen durch spezifische Vorbereitungen auf Anforderungen des Arbeitsmarktes, zum anderen durch individuelle Zuwendung im Rahmen von Einzelfallarbeit angestrebt wird: *„Schwerpunkt des Projektes ist Berufsorientierung, Vernetzung, Koordination und ähnliches und selbstverständlich, aus meinem Selbstverständnis meiner Profession als Sozialarbeiterin, bin ich selbstverständlich auch für Einzelfälle da"* (A10, Abs. 17). Die Vermittlung von arbeitsweltbezogenen Zukunftschancen wird bei A10 insbesondere durch die Gründung einer Schülerfirma und die Durchführung von Bewerbungstrainings angestrebt.

Der Sozialen Arbeit von A04 an einer verbindlichen Ganztagsgrundschule liegt der Gedanke der Förderung von ‚Lebenskompetenz' im Sinne der Ermöglichung von zahlreichen individuellen Bildungsprozessen zu Grunde. A04 erläutert, dass die Förderung von subjektiven Bildungsprozessen nicht nur aktiv durch verschiedene Angebote gestaltet wird, sondern gleichfalls Erfolge sichtbar werden:

> *Ja, gut ich denke, ich sag mal so im Vergleich zu dem, was ich früher zum Beispiel gemacht hab, offene Jugendarbeit, wo so Erfolg von Jugendarbeit sehr schwer messbar ist, dass wir hier eigentlich schon eine bessere Situation haben. Das wir einfach über den Umstand, dass ein Kind vier Jahre Grundschule durchläuft und dann halt, weiß ich, Lesen, Schreiben, Reden aber halt auch sicher aufzutreten oder frei zu sprechen oder kameradschaftlich zu sein, also so soziale Komponenten, dass wir das schon durchaus feststellen, im Laufe der Jahre, wo wir einfach sagen, okay, da haben wir unseren Teil dazu beigetragen. Die Kinder lernen hier halt nicht nur Schreiben, Lesen und Rechnen, die Lernen halt auch noch, was soziale Kompetenz angeht, noch viele andere Sachen. Das ist, denke ich, ja, das wird eigentlich ganz gut deutlich* (A04, Abs. 185).

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass Soziale Arbeit in Schulen in einigen Fällen die Förderung individueller Zukunftschancen bzw. Lebenskompetenz anstrebt, die damit verbundenen Arbeiten ausges-

taltet und in einigen Fällen sogar die Möglichkeit hat, Erfolge diesbezüglich direkt wahrzunehmen.

Anders verhält es sich demgegenüber in Fällen, in denen Soziale Arbeit von schulischer Seite aus für Disziplinarmaßnahmen funktionalisiert wird. A01 schildert einen gerade abgeschlossenen Arbeitstag:

> *Gut, und in der fünften Unterrichtsstunde wurde dann einmal ein Schüler zu mir überwiesen, der bestimmte Dinge schulintern nicht erledigt hatte, der diese bei mir nacharbeiten sollte. Zusätzlich kamen in dieser Stunde noch vier Schüler aus dem Sportunterricht zu mir, die auch gerade eine ganz große körperliche Auseinandersetzung hatten, die sie dann bei mir weitergeführt haben, und das war ganz schwierig, weil diese Schüler direkt mit einem konkreten Arbeitsauftrag auch zu mir geschickt worden, nämlich ein Blatt mit Regelungen zum Verhalten im Sportunterricht abzuschreiben. Also, es war eigentlich kein Raum vorgegeben diesen Konflikt zu bearbeiten, und es war auch ganz schwierig, weil dieser Druck, den diese Schüler mitbrachten, der konnte nicht gelöst werden, und die Strukturen, die sie bei mir vorfanden in dem Moment, waren die gleichen. So. Und in dem Moment kann ich nicht ressourcenorientiert oder anders arbeiten, sondern ich arbeite defizitorientiert und es kommt zu keiner Lösung, im Gegenteil, also die Aggression kam da erst richtig raus, und das war sowas von unbefriedigend für mich* (A01, Abs. 97 ff.).

Hier wird deutlich, dass Soziale Arbeit in solchen Fällen nicht ausführlich an der Förderung von Lebenskompetenz oder der Ermöglichung von Zukunftschancen arbeiten kann, sondern eher zu einem Ort der Ausgrenzung wird. Winkler betont die in einem solchen Kontext notwendigen Reflexionen: „Darüber hinaus muss in Betracht gezogen werden, wie weit eine als gesellschaftliche Funktion erzeugte Sozialpädagogik nicht selbst in einer Weise wirkt, die Aneignung verhindert“ (Winkler 2004a, S. 86). In den Kapiteln 6 und 7 werden solche Prozesse im Kontext von sozialer Gerechtigkeit und Bildung vertieft analysiert und diskutiert.

Zu (12): Soziale Arbeit in Schulen ist auch eine berufliche Tätigkeit, die typische Merkmale personenbezogener sozialer Dienstleistungen aufweist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Soziale Arbeit in Schulen charakteristische Merkmale mit anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit teilt: Die in diesem Berufsfeld tätigen Personen sind

unterschiedlich qualifiziert, sie werden im Vergleich zu anderen bildungsbezogenen Dienstleistungsberufen geringer vergütet, die Beschäftigungsverhältnisse sind häufig nur befristet und müssen fortlaufend neu legitimiert werden, es sind vorwiegend Frauen in diesem Arbeitsfeld tätig und bei ähnlicher Bezeichnung der Tätigkeit variiert die inhaltliche Ausgestaltung und die Zielsetzung der Tätigkeiten in einigen Fällen erheblich.

Gemeinsam ist diesen vielfältigen Ausgestaltungsformen wiederum das für personenbezogene Dienstleistungen charakteristische Merkmal, dass sie „auf die Menschen direkt bezogen sind und mit ihnen das soziale, physische, psychische und kulturelle Leben gestalten“ (Karsten u.a. 1999, S. 9). Das Verständnis von Sozialer Arbeit als Dienstleistung ist jedoch kein rein analytisches Konzept. Insbesondere vor dem Hintergrund weiterer Professionalisierung und Theoriebildung mehren sich Publikationen, in denen bestimmte Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen formuliert werden, die Soziale Arbeit als professionelle personenbezogene Dienstleistung zu erfüllen habe (vgl. zusammenfassend siehe Olk/Otto 2003).

Aus der schlichten Feststellung, dass Soziale Arbeit in Schulen eine personenbezogene Dienstleistung ist und damit auch keine rein konfessionell geprägte „sociale Liebesthätigkeit“ (vgl. Hering/Münchmeier 2000, S. 26 ff.) wie vor über 200 Jahren mehr ist, wird eine weitere Perspektive auf Soziale Arbeit in Schulen deutlich: Sie ist auch ein Beruf, mit allen Assoziationen und Strategien, die von individueller Seite aus mit jeglicher beruflicher Tätigkeit verbunden werden können. Soziale Arbeit in Schulen wird auf diese Weise in individuelle berufsperspektivische Strategien wie die der Existenzsicherung, der gesellschaftlichen Teilhabe, des Erarbeitens von Anerkennung usw. eingebunden. Diese Perspektive verdeutlich auch, dass in der Sozialen Arbeit in Schulen keine reinen ‚Idealisten‘ am Werke sind, sondern Menschen, die einen (gelernten) Beruf ausüben und denen auch offen steht, die Berufstätigkeit aufzukündigen, wenn sich andere Möglichkeiten zur Ausgestaltung einer Überlebensstrategie ergeben, bzw. wenn die berufliche Tätigkeit die erhofften Folgen für die angestrebte Überlebensstrategie nicht ermöglicht.

Zusammenfassend zu diesen multiperspektivischen Beschreibungen kulturbedingter Erscheinungen Sozialer Arbeit in Schulen lässt sich feststellen, dass Soziale Arbeit in Schulen immer funktionalisiert wird. Insofern trifft auf dieses Handlungsfeld auch eine These von Münchmeier/Urban zu: „Soziale Arbeit ist nicht nur auf die Lebenslagen der Betroffenen ausgerichtet, sondern wird in hohem Maße funktionalisiert zur Legitimation politischer Interessen und konfrontiert mit externen, politisch motivierten Ansprüchen ihrer Ausrichtung, Arbeitsweisen und Strukturen. Mehr noch: Sie ist selbst Teil politischer Strategien“ (Urban 2004, S. 382). Ergänzend zu dieser These kann vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Beschreibungen weiter ausgeführt werden, dass Soziale Arbeit in Schulen nicht nur durch übergeordnete politische Strategien geprägt wird, sondern das jeweilige Erscheinungsbild dieser Tätigkeit gleichfalls durch *individuelle* Überlebensstrategien, wie z.B. das Bestreben nach einer bequemeren Art der Berufsausübung von einigen Lehrkräften oder das Bestreben von professionellen sozialen Fachkräften, sich gegen Zuständigkeitszuweisungen von Seiten der Lehrkräfte zu wehren, maßgeblich beeinflusst wird.

5.4 Zur Perspektive von SchülerInnen auf Soziale Arbeit in Schulen

Die Perspektive von SchülerInnen auf Soziale Arbeit wurde in die dargestellten multiperspektivischen Beschreibungen nicht mit aufgenommen, da diese Perspektive nicht explizit erforscht wurde. Allerdings waren in den geführten Interviews einige Aussagen enthalten, die diesbezüglich interpretiert werden können. So können die oben angeführten Aussagen von A04 bezüglich des beobachtbaren Erfolges bei der Vermittlung von Lebenskompetenz so verstanden werden, dass den SchülerInnen durch Soziale Arbeit in Schulen auch zu ihrem Recht auf Bildung verholfen werden kann, so, wie es zumindest vage im KJHG und in der UNO-Kinderrechtskonvention formuliert ist.

Aus einem „sozialen Brennpunkt“ heraus beschreibt A07 die Lebenssituation der SchülerInnen:

> *Und ich bin eigentlich immer bemüht, dem Kind zu zeigen, du bist was wert, ja? Und wenn auch deine Mutti das jetzt nicht kaufen kann für dich, das ist nicht so wichtig. Ja, guck mal, das ist an dir schön, und das kannst du. Und das möchten wir zusammen erreichen. Und das den Kindern auch zu zeigen, weil es ihnen ja sonst auch keiner zeigt, ja?* (A07, Abs. 115).

Dort, wo SchülerInnen auf eine solche Weise erreicht werden können, kann Soziale Arbeit in Schulen auch als einer von wenigen Orten gesehen werden kann, an denen Mädchen und Jungen Zuwendung und eine Stärkung ihres Selbstwertgefühles erfahren. Allerdings ist in diesem Kontext zu betonen, dass auf Grund der erhobenen Daten keine Aussagen darüber gemacht werden können, wie diese gut gemeinten beruflichen Tätigkeiten bei Mädchen und Jungen tatsächlich „ankommen“ und angenommen werden. Bisherige Forschungen zur SchülerInnen-Perspektive haben gezeigt, dass die Wahrnehmung aus Sicht von SchülerInnen nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltungsweisen von Sozialer Arbeit in Schulen, sondern auch aufgrund der unterschiedlichen Lebenslagen von SchülerInnen heterogen ist (vgl. Olk u.a. 2000, S. 49 ff.).

Zudem können nicht nur die Perspektiven von SchülerInnen auf Soziale Arbeit in Schulen unterschiedlich sein. Es können darüber hinaus seitens der SchülerInnen auch unterschiedliche Überlebensstrategien mit Sozialer Arbeit in Schulen verbunden werden. So ist es z.B. nicht nur denkbar, dass SchülerInnen Beratungsangebote Sozialer Arbeit in Schulen dafür nutzen, um persönliche Probleme zu besprechen, um auf diese Weise Auswege aus schwierigen Lebenssituationen zu finden. Es ist darüber hinaus auch möglich (und dies wurde in den Interviews mit den Personen aus der Sozialen Arbeit in Schulen auch an einigen Stellen so geäußert), dass SchülerInnen das Vorhandensein von Angeboten Sozialer Arbeit nutzen, um dem Unterricht fern zu bleiben.

5.5 Begriffsklärung im Kontext kulturtheoretischer Überlegungen

Die dargestellten multiperspektivischen Beschreibungen kulturbedingter Erscheinungen Sozialer Arbeit in Schulen lassen sich im Kontext kulturtheoretischer Überlegungen weiter theoretisch generalisieren. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive stellte sich die Frage, wie und ob es möglich ist, zu wissen, was Soziale Arbeit in Schulen ist. Es wurde argumentiert, dass durch empirische Forschung Wissen geschaffen werden kann, welches zur Begriffsklärung beiträgt. Die dargestellten multiperspektivischen Beschreibungen von Erscheinungen Sozialer Arbeit in Schulen sind im Sinne von Locke „Nominalessenzen" bzw. Beschreibungen von den von Kant so bezeichneten „Erscheinungen", da sie wahrnehmbare Charakteristika eines „Seienden" beschreiben. Das „Wesen" von Sozialer Arbeit in Schulen ist damit jedoch nicht beschrieben und dies ist nach den Argumentationen von Locke und Kant auch gar nicht möglich.

Die von Husserl im Rahmen der Phänomenologie entworfene ‚Wesensschau' stellte demgegenüber heraus, dass das Wesen dadurch erkennbar wird, dass von allen Erscheinungsformen diejenigen das Wesen ausmachen, die sich nicht wegdenken lassen, ohne dass der Gegenstand dabei seinen zentralen Charakter verliert. Bei Husserl ist für dieses Vorhaben die Vorgehensweise der „eidetischen Reduktion" (Husserl 1998, S. 255 ff.; dazu auch Mayring 2002, S. 108) zentral: „Die Reduktion soll keinen Verlust, sondern im Gegenteil einen Gewinn erbringen: Wir können nicht nur den Gegenstand sehen, sondern auch die Gegenstandsweisen sowie die Akthierarchie erkennen, die für ihn konstituierend ist. Wir sehen von etwas ab, um dadurch einen Zugang zu den konstituierenden Akten zu gewinnen" (Lübcke 1994, S. 98).

Ohne an dieser Stelle eine ‚Wesensschau' in der von Husserl entworfenen Weise vornehmen zu können, lässt sich jedoch konkretisieren, dass es Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Bedeutungsbeschreibungen von Sozialer Arbeit in Schulen gibt. Unabhängig davon, wie Soziale Arbeit in Schulen in einem Einzelfall ausgestaltet wird

und in welchen Kontexten dies geschieht, kann formuliert werden, dass sich eine Reduktion so weit vornehmen lässt, dass Soziale Arbeit in Schulen zunächst einmal nichts weiter ist als ein Diskurskonstrukt. Zusammengenommen mit den kulturtheoretischen Überlegungen lautet die zentrale These dann: Soziale Arbeit in Schulen ist ein Diskurskonstrukt, anhand dessen sich unterschiedliche Überlebensstrategien ausgestalten lassen. Dabei haben jeweils die Überlebensstrategien den größten Einfluss auf das Erscheinungsbild von Sozialer Arbeit in Schulen, die von einer hohen Machtposition aus mit dem Diskurskonstrukt verbunden werden und sich somit in der praktischen Gestaltung durchsetzen können. Andersherum bedeutet dies auch, dass es Soziale Arbeit in Schulen gegenwärtig als aktuelle kulturelle Praxis nur gibt, weil Überlebensstrategien mit diesem Diskurskonstrukt verbunden werden. Somit erzeugen die Überlebensstrategien, die es schaffen, durch das Medium „Soziale Arbeit in Schulen" in Praxis generiert zu werden, die empirisch wahrnehmbaren Erscheinungen von Sozialer Arbeit in Schulen. Das Diskurskonstrukt „Soziale Arbeit in Schulen" wird so zu einem Medium zur Ausgestaltung von Kultur.[45]

Die im Rahmen der multiperspektivischen Beschreibungen dargestellten Erscheinungen von Sozialer Arbeit in Schulen kommen stets in unterschiedlichen Kombinationen miteinander vor. Dem Betrachtenden erscheint Soziale Arbeit in Schulen somit nicht nur als eine einzige, in sich jeweils logische und kongruente Form kultureller Praxis (im Sinne *einer* der dargestellten Erscheinungsformen), sondern als eine in vielen Punkten widersprüchliche Praxis, und in der Verknüpfung von unterschiedlichen Überlebensstrategien mit diesem Diskurskonstrukt ist ein zentraler Grund dafür zu finden, warum dies so ist.

Durch die Inanspruchnahme des Diskurskonstruktes „Soziale Arbeit in Schulen" durch unterschiedliche, sich auch widersprechenden Überlebensstrategien, bekommt Soziale Arbeit in Schulen einen deutlichen ‚sowohl-als-auch-Charakter', denn die Erscheinungsformen und Auswirkungen zeigen sich durch die unterschiedlichen beteiligten

45 Auch Böhnisch/Münchmeier plädieren dafür, Jugendarbeit als ein Medium zu begreifen, dass z.B. aus fachlicher Perspektive als Medium zur Raumaneignung gestaltet werden kann (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993, S. 98).

Überlebensstrategien vielfältig und in der Gesamtschau auf das Tätigkeitsfeld werden diese als Konfliktpotenziale, Widersprüche, Dysfunktionalitäten etc. identifiziert.

Losgelöst vom Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ und bezogen auf gesamtgesellschaftliche Prozesse lässt sich dann theoretisch weiter generalisieren, dass durch das Aufeinandertreffen von Überlebensstrategien und -praktiken die Komplexität, Dynamik und Widersprüchlichkeit lokalen und globalen Zusammenlebens entsteht. Metaphorisch gesprochen wird das Aufeinandertreffen verschiedener individueller und kollektiver Kulturen damit vergleichbar zu einen nur bedingt geordnetem Wollknäuel, welches nicht aus einem einzigen, sondern aus einer Vielzahl einzelner Fäden (individueller Überlebensstrategien) besteht, die sich auch zu größeren Tauen (kollektive Überlebensstrategien) zusammenknoten können. Aufgabe von ethnografisch orientierter Forschung ist es dann, solche Überlebenspraktiken und die damit verbundenen Beziehungen zwischen den „einzelnen Fäden“ zu erforschen und zu beschreiben.

6. Reflexionen zur Sozialen Arbeit in Schulen

Einleitend zur dieser Arbeit wurde argumentiert, dass eine Rekonstruktion beruflicher Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen auch dazu beitragen, dass Soziale Arbeit sich selbst und ihre Eingebundenheit in verschiedene Kontexte weiter verstehen kann. Das bedeutet, dass es durch empirische Forschung zu beruflichen Praktiken in der Sozialen Arbeit möglich wird, dass die erforschten Praktiken in Beziehung zu übergeordneten Zielen Sozialer Arbeit gesetzt werden können. Um die in den vorigen Kapiteln dargestellten Forschungsergebnisse diesbezüglich weiter aus einer Perspektive Sozialer Arbeit diskutieren und analysieren zu können, stellt sich zunächst die Frage, wie eine solche Perspektive Sozialer Arbeit aussieht bzw. aussehen könnte, von der aus die Forschungsergebnisse reflektiert und diskutiert werden können. Dieser Frage wird im Folgenden zunächst nachgegangen, um anschließend die Forschungsergebnisse aus der herausgearbeiteten Perspektive her zu reflektieren.

6.1 Soziale Arbeit in Schulen im Kontext von Bildung und sozialer Gerechtigkeit

In aktuellen Fachdiskursen Sozialer Arbeit ist das Thema Bildung (wieder) ein zentraler Kristallisationspunkt, von dem aus Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen reflektiert, konzipiert und begründet wird (vgl. Kap. 2.3). Allerdings kann Bildungstheorie, auch wenn sie noch so umfassend und emanzipatorisch im Sinne von allgemeiner Subjekt-Bildung verstanden wird, nicht den alleinigen Reflexionshorizont für Soziale Arbeit darstellen, da sich Bildung primär auf das Individuum bezieht, das sich bildende Individuum jedoch in sozialen Kontexten lebt. Daher bedarf es für eine Perspektive Sozialer Arbeit

nicht nur einer bildungstheoretischen Perspektive, die auf das Individuum zielt, sondern gleichfalls einer sozialtheoretischen Perspektive, die auf die Vergesellschaftung des Einzelnen fokussiert (vgl. Andresen/Baier 2005). Am Beispiel der viel diskutierten Chancengleichheit im Bildungswesen wird deutlich, wie eng eine bildungstheoretische Perspektive und eine sozialtheoretische Perspektive zusammenhängen und eine Diskussionen der einen Perspektive ohne die andere in der Regel eine Verkürzung von Zusammenhängen darstellt. Faulstich-Wieland verdeutlicht die Notwendigkeit eines solchen Zusammendenkens beider Perspektiven am Beispiel der Reflexion über die Verteilung von Bildungschancen: „Um hier überhaupt Maßnahmen ansetzen zu können, benötigt man zuerst eine Sensibilität dafür, dass ungleiche Verteilungen überhaupt ein Problem seien“ (Faulstich-Wieland 2000, S. 638). Indem hier hervorgehoben wird, dass die ungleiche Verteilung von Bildungschancen ein Problem darstellt, wird deutlich, dass es bei Fragen nach humanen Lebensbedingungen und Entwicklungschancen eines Menschen um Bildung und soziale Gerechtigkeit geht.

Auch für die praxeologische Ebene Sozialer Arbeit wird eine sozialtheoretische Perspektive hervorgehoben, indem betont wird, dass Berufstätigkeiten in diesem Bereich aufgrund ihrer Eingebundenheit in politische Strategien, als auch in fachliche Vorgaben, immer normativ sind: „die Frage nach den normativen Komponenten läßt sich nicht hinwegreduzieren, sondern im besten Fall trivialisieren“ (Brumlik 1992, S. 205). Vor dem Hintergrund einer solchen „Einsicht, dass eine nicht-normative, wertfreie Sozialarbeit unmöglich ist“ (ebd., S. 207), stellt sich demnach nicht die Frage, ob Soziale Arbeit normativ sein darf, sondern vielmehr die Frage, wie mit einem solchen Apriori an Normativität umgegangen werden kann und sollte. Nicht nur Brumlik, sondern ein weiter Konsens innerhalb von Disziplin und Profession Sozialer Arbeit hebt vor diesem Hintergrund hervor, dass zumindest ein zentrales und übergeordnetes Ziel jeglicher Sozialer Arbeit darin bestehen sollte, soziale Gerechtigkeit zu realisieren (vgl. dazu auch u.a. Sünker 2003; Sünker 2002a; Thiersch 2002; Karsten 1994b; Otto/Brunkhorst 1989).

Sind bildungstheoretische Überlegungen sowie Reflexionen zur sozialen Gerechtigkeit zentrale Perspektiven, von denen aus Soziale Arbeit gesellschaftliche Kontexte sowie sich selbst beobachtet, reflek-

tiert, normativ zu begründen und zu prägen versucht, so stellt sich die Frage, wie die erforschten Zusammenhänge Sozialer Arbeit in Schulen im Rahmen von Bildung und sozialer Gerechtigkeit verstanden werden können und welche Perspektiven sich für weitere Entwicklungen aus Reflexionen zur sozialen Gerechtigkeit und Bildung für Praxisfelder Sozialer Arbeit in Schulen entwickeln lassen.

6.2 Soziale Arbeit in Schulen, Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit

Auslöser der wieder neu aufgekommenen Diskussionen um Chancengleichheit im deutschen Schulwesen waren die Befunde aus dem PISA, dass in Deutschland die soziale Herkunft von Mädchen und Jungen ein entscheidender Faktor bei der Verteilung von Zugangschancen auf Bildung und Zertifikate ist. Auf besondere Sensibilität stieß dieser Befund in Deutschland, da zum einen bereits in den 1970er Jahren die damals erkannte Chancen*un*gleichheit zentrales Thema in den Diskussionen um eine Bildungsreform war (vgl. Titze 1998, S. 68). Zum anderen zeigten die Befunde im Rahmen des PISA, dass in Deutschland die Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungschance so hoch ist, wie in keinen anderen der an PISA teilgenommenen Länder (vgl. Artelt u.a. 2001, S. 40; Baumert u.a. 2002, S. 54).

Ungerechtigkeiten im Kontext von Chancengleichheit werden vorrangig am Selektionsmechanismus von Schule und dem damit verbundenen Ausschluss von bzw. Zugang zu Bildungsmöglichkeiten und -zertifikaten festgemacht. Radtke/Gomolla haben in einer Studie aufgezeigt, dass sich die Verteilung von SchülerInnen auf weiterführende Schulen vorrangig danach bemisst, wie viele SchülerInnen an einer weiterführenden Schule aufgenommen werden können (Gomolla/Radtke 2002). SchülerInnenströme auf weiterführende Schulen werden so nicht nur nach individueller Leistungsfähigkeit und nach individuellen Bildungsbedürfnissen, sondern auch maßgeblich nach dem vorhanden Angebot an Schulplätzen gesteuert, wobei bei erhöh-

ter Nachfrage auf begrenzte Plätze die soziale Herkunft von SchülerInnen ein zentraler Faktor ist, der über den zukünftig möglichen Schulbesuch entscheidet. Zudem haben mehrere aktuelle Studien aufgezeigt, dass auch die Grundschulempfehlungen zum Besuch einer weiterführenden Schule keineswegs valide sind (vgl. zusammenfassend: BMFSFJ 2005b, S. 205; Bos u.a. 2004, S. 28). In Längsschnittuntersuchungen wurden bis zu 25% Fehlallokationen festgestellt (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass eine nicht unerhebliche Anzahl (jede/-r 4. SchülerIn) eine nicht den individuellem Leistungsvermögen entsprechende Schulform besucht. Dadurch entsteht das durch das PISA und auch durch die IGLU-Studie herausgestellte Phänomen, dass SchülerInnen auf niedrigeren Schulen (Haupt- und Realschulen) zu höheren Leistungen im Stande sind, als Gleichaltrige auf höheren Schulen (Realschulen, Gymnasien) (vgl. Bos u.a. 2003, S. 18)
Damit wird deutlich, dass nicht immer das individuelle Leistungsvermögen darüber entscheidet, welche Schulform nach der Grundschule besucht werden kann. Auch in den Veröffentlichungen des PISA wurde das Leistungsniveau von 15-jährigen nach Schulform aufgeschlüsselt. Dabei zeigte sich, dass die Fehleinschätzungen bei den Empfehlungen der Grundschulen zum Besuch von weiterführenden Schulen ihre Entsprechung im Vergleich der Leistungen von 15-jährigen SchülerInnen haben: Auch bei den 15-jährigen gab es auf Haupt- und Realschulen SchülerInnen, die zu höheren Leistungen im Stande waren als gleichaltrige SchülerInnen auf Realschulen bzw. Gymnasien (vgl. Artelt u.a. 2001, S. 44).

Auch in den weiteren bisher veröffentlichen Untersuchungen aus dem PISA setzen sich diese Befunde – teils mit leichten Veränderungen – fort. So wurde z.B. im Jahr 2003 ein Teil des PISA veröffentlicht, in dem es nicht mehr nur darum ging, formale Schulkompetenzen (mathematische, naturwissenschaftliche und Lesekompetenz) zu testen, sondern die auch außerhalb des formalen Schulunterrichtes bzw. „cross-curricular“ erworbene Fähigkeit des „problem solving“ zu untersuchen (OECD 2004). Auch hier hat sich gezeigt, dass in Deutschland der Erwerb von Problemlösefähigkeiten stärker vom Bildungsstand, dem Berufstatus und dem kulturellen Status der Eltern abhängt als in zahlreichen anderen Ländern. Es wurde festgestellt, dass: „stu-

dents with parents in lower status occupations perform on average at the level of basic problem solvers (Level 1), while students with parents in higher status occupations perform on average at the level of reasoning, decision-making problem solvers (Level 2). As in previous OECD studies, this disadvantage associated with a low occupational status of students' parents is much more pronounced in some countries than in others. For instance, the difference between the problem-solving performance of the national top and bottom quarters on the index of parental occupation is equivalent to at least one proficiency level (94 score points) in Belgium (99 score points), Germany (94 score points) and Hungary (101 score points), as well as in the partner countries Liechtenstein (103 score points) and Uruguay (101 score points). In other countries this gap is limited to only half or less than half of a proficiency level (e.g. 40 score points in Iceland and 47 score points in Korea, as well as 47 score points in Hong Kong-China and 18 score points in Macao-China)" (OECD 2004, S. 111).

Vor dem Hintergrund solcher empirischer Befunde wird in der IGLU-Studie resümiert: „Das bedeutet, unserem Bildungssystem insgesamt gelingt erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen" (Bos u.a. 2003, S. 18).

Klemm/Rolff verdeutlichen, dass mit einer solchen Selektionspraxis Zukunfts- und Lebenschancen verteilt werden: „Die so offensichtlich ungleiche Verteilung von Bildungschancen trägt – dies belegt eine Durchsicht der einschlägigen Untersuchungen beeindruckend – in einem erheblichen Umfang zu einer ungleichen Verteilung von Lebenschancen bei und bestimmt somit den weiteren Lebensweg" (Klemm/ Rolff 2002, S. 28). Ebenso analysiert Walzer in seinen moralphilosophischen Reflexionen, dass es „Laufbahnen" sind, die in einer Gesellschaft zur Verteilung anstehen und die durch Selektionsprozesse und damit verbundenen Machtausübungen vergeben werden (Walzer 1996, S. 40). Auch Rawls betont den Aspekt der Distribution im Kontext von sozialer Gerechtigkeit, indem er hervorhebt, dass soziale Gerechtigkeit in komplexen Gesellschaften als Verteilungsgerechtigkeit zu verstehen ist. Für ihn ist der Gegenstand der Gerechtigkeit „die Art, wie die wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen Grundrechte und

–pflichten und die Früchte der gesellschaftlichen Zusammenarbeit verteilen“ (Rawls 1979, S. 23). Werden Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten und damit verbundene Zertifikate als Verteilung von Laufbahnen und individuellen Zukunfts- und Lebenschancen verstanden, so wird eine solche „Bildungsselektion als moderner Modus der Vergesellschaftung“ (Titze 1998, S. 66) verstehbar. Dies ist für Kontexte Sozialer Arbeit deshalb von besonderer Bedeutung, da „Vergesellschaftungsprozesse in ihren Konsequenzen für einzelne Mitglieder wie Klassen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft den Ausgangspunkt für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit bilden“ (Sünker 2002a, S. 240). Für Soziale Arbeit stellt sich in diesem Zusammenhang dann nicht nur die Frage, wie solche selektiven Prozesse aussehen, nach welchen Mechanismen sie funktionieren und welche Folgen sie haben, sondern gleichfalls stellt sich im Sinne von Selbstreflexivität bzw. reflexiver Professionalität (vgl. Otto/Dewe 2001, S. 1416) die Frage danach, welche Rolle Soziale Arbeit in Schulen selbst im Kontext solcher Vergesellschaftungsprozesse spielt. Dies ist nicht nur in fachlicher Hinsicht von Bedeutung, sondern gleichfalls in politischer, da Soziale Arbeit in Schulen als eine sozialstaatliche Dienstleistung zu verstehen ist und die Selbstverpflichtung auf das Prinzip des Sozialstaats nicht „formale Chancengleichheit, sondern reale“ (Klemm/Rolff 2002, S. 21) Chancengleichheit meint und einfordert und Soziale Arbeit in Schulen somit mit der Realisierung dieser Aufgabe betraut ist.

Rawls formuliert auf allgemeiner Ebene, wie eine solche Chancengleichheit aussehen könnte: „Angenommen, es gibt eine gewisse Verteilung der angeborenen Anlagen, dann sollten diejenigen mit dem gleichen Maß an Talent und Fähigkeiten und der gleichen Bereitschaft zum Gebrauch dieser Begabungen auch die gleichen Aussichten auf Erfolg haben, ungeachtet ihrer ursprünglichen Zugehörigkeit zu dieser oder jener Klasse, also der Klasse, in die sie hineingeboren wurden und in der sie herangewachsen sind, bis sie selbständig ihre Vernunft gebrauchen können“ (Rawls 2003a, S. 79). In Bezug auf die Inanspruchnahme von Bildungsmöglichkeiten wird damit auch deutlich, dass es sich dabei nicht um die Verteilung eines Gutes handelt, welches aus natürlichen Gründen begrenzt ist (wie z.B. natürliche Rohstoffe wie Öl, Gold etc.). Vielmehr sind Bildungsmöglichkeiten als

eine soziale Konstruktion zu verstehen, deren Beschränkung ebenfalls sozial konstruiert ist. Die Rede von Chancengleichheit wird dann in dem Moment zynisch, wenn deutlich wird, dass mehr Bildungsmöglichkeiten gebraucht werden, anstatt diese jedoch zur Verfügung zu stellen über Chancengleichheit debattiert wird. Selbst wenn der wohl kaum realisierbare Fall eintreten würde, dass alle die gleichen Chancen zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn haben, würde die sozial konstruierte Beschränkung von Bildungsmöglichkeiten und die daraus resultierende Diskussion über Chancengleichheit wohl kaum zur umfangreichen Realisierung von sozialer Gerechtigkeit beitragen.

Im Folgenden wird dargestellt, wie einige erforschte Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen in diesen Kontexten und Diskursen zur ‚Chancengleichheit' und sozialen Gerechtigkeit interpretiert werden können.

6.3 Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen und Selektion

Da sich die Rolle Sozialer Arbeit in Schulen im Kontext von sozialer Gerechtigkeit und der Ermöglichung von Bildungsprozessen nicht direkt in Forschungsinterviews abfragen lässt und sich die Diskussionen um ‚Chancengleichheit' vielfach auf die Ergebnisse des PISA beziehen, wurden die InterviewpartnerInnen aus Sozialer Arbeit und Schule zunächst darum gebeten, zu beschreiben, wie ‚die' PISA-Diskussionen in ihrer Schule aufgenommen wurden, um einen Eindruck davon zu bekommen, welche Bedeutungsbeimessungen in Bezug auf dieses Thema vorhanden sind. Es wurde nicht explizit nach den Diskussionen um die Verknüpfung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb, sondern nach dem schulinternen Umgang mit den PISA-Ergebnissen im allgemeinen gefragt, um zu erforschen, welche subjektiven Rezeptionen und Themendimensionierungen des PISA bei den InterviewpartnerInnen zu finden sind. Damit wurden in den Forschungsinterviews erste Zugänge zu diesem Thema eröffnet, die dann je nach Verlauf des Interviews weiter erforscht wurden.

Es hat sich gezeigt, dass keine der interviewten Personen aus der Sozialen Arbeit in schulinterne Diskussionen um die Ergebnisse des PISA (sofern diese überhaupt geführt werden) eingebunden ist. Stellvertretend für die Aussagen der Personen aus der Sozialen Arbeit stehen folgende Zitate:

> *Also ich hab da, wie das in der Lehrerschaft diskutiert wurde, keinen Einblick* (A03, Abs. 57).

> *Also, es gibt keine richtig, wirklich öffentliche Diskussion. [...] Und insofern PISA, ich finde, es wird hier zu wenig, überhaupt wird hier nicht so richtig viel diskutiert* (A06, Abs. 130 ff.).

> *Hier hat man auch da und dort überall gehört, dass über PISA dann auch gesprochen wird. Aber wir haben zum Beispiel keine Lehrerkonferenz oder so was darüber gemacht oder Ganztagskonferenz oder so um das auszuwerten. Inhaltlich, konzeptionell wurde da nicht viel gesagt* (A02, Abs. 180 f.).

> *Also direkt sagen könnte ich jetzt nichts, also würde mir jetzt nichts einfallen* (A12, Abs. 70 f.).

Für einige interviewte Personen aus der Sozialen Arbeit, die über einen Hochschulabschluss verfügen, sind die im Kontext von Chancengleichheit diskutierten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildung jedoch keine überraschende Neuigkeit, sondern vielmehr Spiegelbild alltäglicher Praxis:

> *Es ist unsere tägliche Wahrnehmung, dass bei einem Kind Lebensprobleme vor Lernproblemen gehen. Das ist die tägliche Wahrnehmung. Von daher sind die Ergebnisse der PISA-Studie für uns auch nicht so überraschend. Wir machen nämlich ziemlich oft die Erfahrung, dass, wenn eben auf diese Lebensprobleme in der Schule nicht eingegangen wird, Kinder den Stoff nicht verstehen können und dann auch auf Dauer den Anschluss verlieren* (A03, Abs. 57 ff.).

Darauf aufbauend erläutert A03 (Soziale Arbeit an einer offenen Ganztagsschule) einen Beitrag der eigenen Sozialen Arbeit zur Realisierung von Chancengleichheit im Kontext eines selektiven Schulsystems:

> *Das heißt, Kinder in schwierigen Familien müssen jetzt nicht mehr so lange auffallen, bis etwas geschieht. Das ist ein sehr großer Vorteil. [...] und es muss*

nicht Wochen oder Monate dauern, bis die Selektionsfunktion der Schule greift, und das heißt, das Kind braucht eine Überprüfung auf sonderpädagogischen Integrationsbedarf und erst dann alle wach werden. Das geht also mittlerweile schneller. In vielen Fällen dauert es noch immer zu lange, noch immer (A03, Abs. 48 ff.).

Auch bei A07 sind Reflexionen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschance Ausgangspunkt von verschiedenen Tätigkeiten (vgl. A07, Abs. 191 ff.).

Ebenfalls berichteten einige Lehrkräfte davon, dass es innerhalb des LehrerInnenkollegiums keine besondere Auseinandersetzung mit den PISA-Ergebnissen gab:

Und hier unter den Kollegen, was hat die PISA-Studie hier ausgelöst? Weiß ich gar nicht (B06, Abs. 70 f.).

Na ja, muss ich mal so sagen, hier hat es jeder für sich alleine aufgenommen, von den Lehrern (B04, 85).

Dem stehen jedoch auch Schulen gegenüber, an denen Ergebnisse aus der Bildungsforschung interne „Bewegungen" auslösen:

Es ist natürlich auch etwas, was uns ganz stark bewegt (B08, Abs. 61).

Wir kümmern uns jetzt darum, wie der Unterricht besser wird (B07, Abs. 34).

Die Thematik der Chancengleichheit im Kontext von Selektionsprozessen wurde von zwei Lehrkräfte angeführt: Vor dem Hintergrund der Berufserfahrung als Lehrkraft in der DDR schlussfolgert B01:

Ja, das Schulsystem müsste sich von Grund auf wesentlich ändern, weil viele von meinen Kollegen haben ja nun die Erfahrung, wie es vor 1990 war, wie das Schulsystem aufgebaut war und haben jetzt den Vergleich, arbeiten jetzt alle 13 Jahre nach diesem Schulsystem und sehen eben, dass schon die Sortierung nach der Klasse 6 furchtbar ist (B01, Abs. 38).

Aus westdeutscher Sicht analysiert B05 Versäumnisse in der Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund:

Wir haben alle miteinander, sagen wir mal, 10 Jahre lang nicht wahrgenommen, dass Integration und die sozusagen Sprachsozialisation nicht von alleine geht.

Wir haben da zu sehr drauf vertraut, dass in so einer offenen Gesellschaft sich etwas reguliert. Und das hat es nicht getan. Und das ist im Nachhinein vielen, denke ich, bewusst, dass das ein Fehler war (B05, Abs. 37).

B01 und B05 formulieren in diesen Interviewpassagen konkrete Handlungsnotwendigkeiten. Während B01 eine Ursache von Chancen*un*gleichheit in der frühen Selektion sieht, sieht B05 in diesem Kontext insbesondere die Frage der Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Kernfrage. Aus der Erkenntnis, dass sich Integration nicht von alleine vollzieht, schlussfolgert B05, dass es diesbezüglich der aktiven Arbeit bedarf. Diese Beispiele zeigen, dass die Thematik der Chancengleichheit in den erforschten Praktiken von Seiten der Lehrkräfte unterschiedlich akzentuiert gesehen und thematisiert wird.

Als ein erstes Zwischenfazit zur Rolle Sozialer Arbeit in Schulen im Kontext von Chancengleichheit, sozialer Gerechtigkeit und Selektion lässt sich jedoch festhalten, dass in den erforschten Fällen die Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungsmöglichkeit kein Thema ist, das selbstverständlich und kooperativ zwischen Berufstätigen aus Sozialer Arbeit und Schule diskutiert wird bzw. an dem konstruktiv gearbeitet wird. Dort, wo Soziale Arbeit in Schulen mit Anteilen von Professions- und Legitimationszeit ausgestaltet wird, sehen die in der Sozialen Arbeit Berufstätigen Personen jedoch eine ihrer zentralen Aufgaben darin, Bildungschancen für Mädchen und Jungen aus deprivierten Lebensverhältnissen zu verbessern, auch wenn dies nicht mehr explizit mit den Parolen aus den 1960er und 70er Jahre zum Ausdruck gebracht wird, sondern in Termini und Konzepte aktueller Sozialer Arbeit eingebunden ist.

Ein möglicher Grund für die eher geringe schulinterne Auseinandersetzung mit Fragen zur sozialen Gerechtigkeit im Kontext struktureller und inhaltlicher Schulentwicklung könnte in der geringen Autonomie von Schulen liegen. Vor dem Hintergrund der erforschten Praktiken liegt die These nahe, dass eine zentrale Überlebensstrategie von nicht-unabhängigen Schulen darin besteht, keine Energie für die kooperative Bearbeitung von Fragen, Strukturen und Prozessen aufzubringen, wenn nicht gewährleitstet ist, dass die daraus resultierenden Handlungsnotwendigkeiten auch ausgestaltet werden können. Oder

anders ausgedrückt: Dort, wo Schule sowieso nicht dazu ermächtigt ist, entsprechende Prozesse mit zu gestalten, wird auch nicht selbst an solchen Prozessen gearbeitet.

6.4 Soziale Arbeit in Schulen und schulinterne Segregation

Anders verhält es sich demgegenüber in Bereichen, in denen das Handeln von Lehrkräften innerhalb der eigenen Schule autonomer ist. Hier hat sich gezeigt, dass Soziale Arbeit in Schulen im Kontext von „Sortierungen“ (Vester 2004, S. 13; Schnepf 2002) noch eine weitere Funktion einnimmt. Bei der Analyse der Zeitverwendungsformen im Rahmen der Berufsausübung in der Sozialen Arbeit in Schulen wurde deutlich, dass im Rahmen von Kompensationszeiten das Vorhandensein von Sozialer Arbeit in Schulen von Lehrkräften auch dafür genutzt wurde, SchülerInnen des Unterrichts zu verweisen und mit konkreten Arbeitsaufgaben (Strafarbeit) zur Sozialen Arbeit zu schicken. Sortierungsprozesse finden somit nicht mehr einzig am Ende eines Schul(halb-)jahres beim Übergang in eine andere Schulform bzw. in eine andere Klassenstufe statt, sondern zusätzlich im tagtäglichen Schulalltag.[46] In Anlehnung an Argumentationen von Vester kann eine

46 Entsprechende Textstellen aus den Interviews sind in den Ausführungen zu den Kompensationszeiten angeführt (vgl. Kapitel 4). Als Kompensationszeit wird die Arbeitszeit im Rahmen von situationsbezogener Selektion bezeichnet, da die in dieser Zeit getätigten Arbeiten weder dem beruflichen Selbstverständnis der interviewten Personen aus der Sozialen Arbeit entsprechen, noch aus der Disziplin Sozialer Arbeit heraus für Berufsausübungen in der Soziale Arbeit in Schulen formuliert werden. Zudem wird deutlich, dass im Rahmen situationsbezogener Selektion die Zuständigkeiten und die Arbeitsinhalte für die Soziale Arbeit in Schulen von einer anderen Berufsgruppe (Schulpädagogik) für die Soziale Arbeit vorgegeben werden (daher Kompensation). Zur Veranschaulichung hier nochmals einige Beispiele aus den Interviews mit den Personen aus der Sozialen Arbeit:

Zusätzlich kamen in dieser Stunde noch vier Schüler aus dem Sportunterricht zu mir, die auch gerade eine ganz große körperliche Auseinandersetzung hatten,

solche Form der Sortierung auch nicht als Selektion bezeichnet werden, sondern ist aufgrund ihrer ausgrenzenden Folgen als Segregation, also als Ausschluss von Bildungsmöglichkeiten zu verstehen: „Dieser

---

[schmunzelt] die sie dann bei mir weitergeführt haben, und das war ganz schwierig, weil diese Schüler direkt mit einem konkreten Arbeitsauftrag auch zu mir geschickt worden, nämlich ein Blatt mit Regelungen zum Verhalten im Sportunterricht abzuschreiben (A01, 98).

Zudem berichtet A01 von einem anderen Projekt, das als professioneller erachtet wird und zieht anschließend einen Vergleich zum eigenen Projekt:

Ich glaube, das ist ganz anders arrangiert wurde, und dieses Projekt besteht schon seit über 10 Jahren, also, es hat sich schon richtig etabliert. Und die Notwendigkeit wird einfach gesehen. Während sie bei mir vielleicht auch gesehen wird, so, weil man kann dort mal fünf Schüler abstellen, aber... (A01, 148).

Ne, und das war nicht so ein einfacher Weg, weil bequem ist es ja für alle. In erster Linie für die Lehrer, dass man hier Kinder abstellen kann, und dann ist man die los (A06, 65).

Und das Thema, ich schließe ein Kind aus, wenn es nicht funktioniert, das ist das Oberthema, hier an der Schule. Und wir sind diejenigen, die das bezweifeln, dass das der richtige Weg ist und machen sozusagen Mehrarbeit für die Lehrer. Das finden wir manchmal nicht so schön. Und viele wehren sich auch am Anfang. Und dann merken sie aber, na ja, das nächste Kind kommt sowieso. Also wenn ich dies jetzt ausschließe, dann schließe ich auch das nächste aus. Und ich werde immer einige schwierige Kinder in meiner Klasse haben. Das ist jetzt Realität. Und das anzuerkennen, ist für Lehrer ganz, ganz anstrengend (A07: 94 ff.).

und eigentlich schon in den ersten vier Wochen wurde mir deutlich, dass das, was eben so im Kollegium da, ne, da ist dann so jemand, da kann man mal hinschicken, oder wenn einer mal stört, dann schickt man den mal zu A10, oder wenn man meint, ach der hat wohl irgendwie Sorgen oder so, dann sagt man: ‚Geh mal'. Und da wurde mir schon nach den ersten zwei, drei Kontakten klar, so geht das überhaupt nicht. Das kann nur auf freiwilliger Basis sein und schon gar nicht so, dass ich hier die Funktion des verlängerten Armes des Lehrers oder des Rektors oder so was habe (A10, Abs. 59 f.).

Prozess kann, streng genommen, nicht als ‚Selektion', als Auswahl einzelner nach bestimmten, für alle gleichen Leistungskriterien bezeichnet werden. Denn er bewirkt vornehmlich eine zwar nicht vollständige, aber doch weitgehende Trennung nach bereits vorher vorhandenen Herkunftsgruppen, eine ‚Segregation'" (vgl. Vester 2004, S. 19).

Erläuterungen zu Segregationen im Schulalltag finden sich auch in den Interviews mit den Lehrkräfte. Hier wird von einigen Schulleitern die Möglichkeit zur Segregation begrüßt und als Entlastung dargestellt:

> *Nicht erst mit langen Briefen und langen Telefonaten und mit viel Gespräch etwas abzustellen versuchen, sondern im Augenblick selbst das Problem lösen, indem man sagt, hier ist jemand, der sich jetzt darum kümmert. Und wir können weiter ungestört Unterricht machen* (B03, Abs. 21).

> *Das Zweite, es gibt halt auch die Möglichkeit direkt im Unterricht, wenn so ganz krasse Disziplinprobleme sind und man jetzt nicht weiter kommt, weil man einfach, weil es sich zwischen Schüler und Lehrer so verhärtet hat, dass es nicht weitergeht, dass man den Schüler dahin schicken kann, dass es einfach auch eine Entlastung, auch für die Situation gibt, dass man mit den anderen Schülern weiter unterrichten kann. Also es wäre schon sehr schlecht, wenn es nicht mehr da wäre* (B01, Abs. 20 ff.).

Aus diesen Interviewpassagen wird deutlich, welche Begründungsmuster unter Lehrkräften vorhanden sein können, die zu einer situationsbezogenen Segregation führen. Neben dem Begründungsmuster der Entlastung und einer ggf. für Lehrkräfte notwendig erachteten erzieherischen Maßnahme für ‚disziplinlose' SchülerInnen wird deutlich, dass Lehrkräfte den Ausschluss von SchülerInnen auch damit begründen, dass nach dem Ausschluss wenigstens mit den verbleibenden SchülerInnen ungestört weiter Unterricht betrieben werden kann.

Wird die Leitmaxime des Utilitarismus mit der Formulierung „Diejenige Handlung ist die beste, die der größten Zahl das größte Glück verschafft" (Hutcheson zit. n. Rawls 1979, S. 40) zusammengefasst, so kann eine solche Begründung und Praxis situationsbezogener Segregation auch als utilitaristische Form von Unterrichtsgestaltung verstanden werden. Die zentrale Motivation in Rawls Konzeption einer

Theorie von Gerechtigkeit ist es, eine Argumentation gegen utilitaristische Gesellschaftspraktiken und -philosophien zu entwickeln, da diese nicht die Lebensbedingungen und -chancen des einzelnen Menschen, sondern stets das größtmögliche Glück für eine größtmögliche Anzahl an Menschen anstreben und dies die ungerechte Behandlung einer kleineren Anzahl von Menschen nicht kategorisch ausschließt (vgl. Rawls 1979). Nach der von Rawls in Bezug auf Kant entworfenen Gerechtigkeitskonzeption, die die Lebensbedingungen jedes einzelnen Menschen in den Mittelpunkt stellt, wären situationsbezogene Segregationen ungerecht, wenn sie durch das utilitaristische Prinzip der Ermöglichung des Unterrichts und der damit verbundenen Verteilung von Bildungschancen und -zertifikaten für die größtmögliche Anzahl an SchülerInnen betrieben wird. Anders würde es sich verhalten, wenn mit einer situationsbezogenen Sortierung individuelle Fördermaßnahmen verbunden wären, denn: „Selektion hat nur Sinn, um optimale Lernumwelten für den einzelnen zu schaffen“ (von Saldern 2001, S. 14). Für vom Unterricht ausgeschlossene SchülerInnen könnten situationsbezogene Sortierungen demzufolge dann für ihre individuellen Bildungsprozesse förderlich sein, wenn damit eine verbesserte individuelle Förderung einherginge. Solche Begründungsformen oder damit verbundene methodische Vorgehensweisen waren in den erforschten Praktiken jedoch nicht auszumachen. In den erforschen Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen waren vielmehr solche Begründungszusammenhänge dominant, die nicht die Förderung individueller Bildungsprozesse eines einzelnen Schülers bzw. einer Schülerin in den Fordergrund stellten, sondern die Entlastung der Lehrperson und die dadurch wieder möglich gewordene Durchführung störungsfreien Unterrichts. Es lässt sich demnach interpretieren, dass situationsbezogene Sortierungen in den erforschten Praktiken vorrangig als Sanktions- und Entlastungsmittel und nicht als Fördermittel gebraucht werden und somit durch das Vorhandensein von Sozialer Arbeit in Schulen neue Wege utilitaristisch geprägter Segregation entstehen können. Solche situationsbezogenen Segregationen sind insbesondere in Kompensationszeiten zu finden, in denen entweder professionelle soziale Fachkräfte gegen ihr berufliches Selbstverständnis handeln oder nichtprofessionelle Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen zur Ent-

lastung von Lehrkräften eingesetzt werden. Soziale Arbeit in Schulen trägt in solchen Fällen dazu bei, dass:

- sich Lehrkräfte durch situationsbezogene Segregationen entlasten können, indem sie nicht mehr bis zum Jahresende warten müssen, um ‚schwierige' SchülerInnen auszusortieren;
- neue Möglichkeiten zur utilitaristischen Gestaltung von Gesellschaft entstehen können;
- eine größtmögliche Anzahl an SchülerInnen in den Genuss störungsfreien Unterricht kommt;
- Unterrichtsmethoden und -gestaltungen im Kontext einer sich wandelnden Gesellschaft nicht reflektiert und ggf. geändert werden müssen, da der herkömmliche Unterricht durch die Möglichkeit situationsbezogener Segregation wieder störungsfreier durchführbar ist.

Da die im Rahmen utilitaristisch geprägter, situationsbezogener Segregation aussortierten SchülerInnen nicht aus der Institution Schule verwiesen werden, sondern durch das Vorhandensein Sozialer Arbeit dort verweilen, ohne dass ihnen für ihre Subjekt-Bildung förderliche Prozesse zuteil werden, können diese SchülerInnen mit Bourdieu/ Champagne auch als die „intern Ausgegrenzten" (Bourdieu/Champagne 1997, S. 527 ff.) bezeichnet werden, die zwar in gesellschaftlichen Institutionen „vorläufig geduldet" (ebd. 530) werden, ohne jedoch den positiven Nutzen, der anderen zukommt, aus dieser Institution ziehen können. Allgemein formuliert analysieren Bourdieu/Champagne für solche Zusammenhänge: „Die aus den kulturell am stärksten benachteiligten Familien stammenden Schüler oder Studenten erlangen am Ende einer häufig mit schweren Opfern bezahlten langen Schulzeit aller Wahrscheinlichkeit nach nur einen entwerteten Titel, und wenn sie scheitern, was für sie noch das wahrscheinlichste Schicksal darstellt, dann sind sie zu einer zweifelsfrei stigmatisierenderen und noch totaleren Ausgrenzung verurteilt als in der Vergangenheit: In dem Maße stigmatisierender, als sie anscheinend ‚ihre Chance' gehabt haben und als die Institution Schule tendenziell immer ausschließlicher die soziale Identität definiert; noch totaler in dem Maße, als ein immer größer werdender Anteil der Plätze auf dem Arbeitsmarkt

rechtmäßig und tatsächlich von den immer zahlreicheren Inhabern eines Diploms besetzt wird (was erklärt, daß Schulversagen immer häufiger bis in die Unterschicht-Milieus hinein als eine Katastrophe erlebt wird)“ (Bourdieu/Champagne 1997, S. 529 f.).

Die Rolle von Sozialer Arbeit in Schulen im Kontext von Bildung und sozialer Gerechtigkeit kann jedoch nicht nur in Bezug auf Selektions- und Segregationsprozesse analysiert und diskutiert werden. Am Beispiel von berufs- und arbeitsweltbezogener Sozialer Arbeit in Schulen kann verdeutlicht werden, wie auch Arbeitsweisen jenseits solcher expliziten Selektions- und Segregationsprozesse im Kontext von Bildung und sozialer Gerechtigkeit analysiert werden können.

6.5 Berufs- und arbeitsweltbezogene Soziale Arbeit in Schulen im Kontext von Bildung und sozialer Gerechtigkeit

In Fachdiskursen zur Sozialen Arbeit in Schulen wird auf konzeptioneller Ebene vielfach gefordert, dass Soziale Arbeit an weiterführenden Schulen im Sinne des § 13 KJHG auch berufs- und arbeitsweltbezogene Sozialarbeit sein sollte, um die Chancen von SchulabsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen (vgl. z.B. Kohlmeyer/Bühler 2004; Mack 2004). Die inhaltliche Ausgestaltung solcher Tätigkeiten fasst Mack zusammen: „Das Spektrum der Aufgaben umfasst individuelle Berufsvorbereitung für einzelne Schülerinnen und Schüler (z.B. Förderkurse, Motivationstraining, Beratungsangebote) und Projekte und Angebote für alle Schülerinnen und Schüler (z.B. Bewerbungstrainings gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern und der Berufsberatung, Projekte zur Berufsvorbereitung, Betreuung von Schülerfirmen)“ (Mack 2004, S. 506).

Auch in den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen berichteten einige InterviewpartnerInnen von solchen Handlungsansätzen (vgl. A02, A08, A09, A10, A12).

In Anbetracht der Tatsache jedoch, dass eine berufs- und arbeitsweltbezogene Soziale Arbeit nicht an allen weiterführenden Schule ausgestaltet wird, und dass zudem die zur Verfügung stehenden attraktiven Ausbildungsplätze begrenzt sind, ist die Auswirkung von berufs- und arbeitsweltbezogener Sozialer Arbeit im Kontext von Chancengleichheit mit Skepsis zu betrachten. Wenn z.B. in einem Schulbezirk an 30% aller weiterführenden Schulen arbeitsweltbezogene Soziale Arbeit ausgestaltet wird und sich dadurch die Zugänge zur Arbeitswelt für die SchülerInnen an diesen Schulen nachweislich verbessern, kann dies zwar als Erfolg für die jeweilige Soziale Arbeit interpretiert werden. Über die einzelne Schule hinaus dürfte ein solcher ‚Erfolg' jedoch fragwürdig sein, wenn mit der Einführung von arbeitsweltbezogener Sozialer Arbeit keine quantitative Ausweitung an zur Verfügung stehenden attraktiven Ausbildungsplätzen einhergeht. In solchen Fällen dürfte arbeitsweltbezogene Soziale Arbeit in Schulen lediglich zur Umverteilung der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze beitragen. SchülerInnen von Schulen, an denen erfolgreiche arbeitsweltbezogene Soziale Arbeit geleistet wird, haben damit ungleich höhere Chancen auf einen Zugang zum Arbeitsmarkt als vergleichbare SchülerInnen, die auf keine unterstützenden Angebote zurückgreifen können. ‚Erfolge' arbeitsweltbezogener Sozialer Arbeit in Schulen können somit zu Lasten einer weiteren Ausgrenzung von ohnehin schon benachteiligten SchülerInnen gehen bzw. zu neuen Benachteiligungen führen. Die einer solchen Praxis zu Grunde liegende Sozialpolitik wäre demnach wiederum eine utilitaristische, wenn ihr das Bestreben zu Grunde liegt, vor dem Hintergrund einer bestimmten ‚Finanzlage' einer größtmöglichen Anzahl an SchülerInnen bessere Chancen zu ermöglichen und dadurch in Kauf nimmt, dass von einer solchen Sozialpolitik nicht begünstigte SchülerInnen möglicherweise schlechter gestellt werden.

Vor einem solchen Hintergrund, der hier nur als theoretischer und nicht als empirisch erforschter angeführt werden kann, zeigt sich auch ein zentraler Unterschied zwischen bildungs- und gerechtigkeitstheoretischen Reflexionen: Während eine bildungstheoretische Perspektive primär auf das Subjekt zielt und Soziale Arbeit demnach positiv bewertet werden kann, wenn sie einer einzelnen Person im individuellen Bildungsprozess behilflich ist, so stellt sich im Kontext sozialer Ge-

rechtigkeit die Frage, wie (auch solche positiven) Tätigkeiten Sozialer Arbeit in einem Gesamtkontext der Gestaltung des Sozialen verstanden werden können. Dabei ist zumindest theoretisch denkbar, dass positive Bildungsarbeit, wenn sie nur an einigen Schulen oder nur für einige SchülerInnen ausgestaltet und erreichbar wird, zur (Re-)Produktion sozialer Ungerechtigkeiten beiträgt, da die mit der Sozialen Arbeit einhergehenden positiven Prozesse zu einer neuen ungleichen Verteilung von Lebenschancen führen, da andere, in vergleichbaren Situationen lebende SchülerInnen eine solche Leistung nicht in Anspruch nehmen können und auf sich selbst gestellt bleiben.

Insofern ist es aus einer fachlichen Perspektive, die qua Selbstverständnis zumindest auch eine gerechtigkeitstheoretische Perspektive sein sollte, trügerisch, ‚Erfolge' Sozialer Arbeit in Schulen allein auf der Grundlage der Veränderungen in den Lebensbedingungen und -chancen der SchülerInnenschaft einer einzigen Schule zu bestimmen. Vielmehr müssten die Folgen der Praktiken von Sozialer Arbeit in Schulen auch in den Kontext der Lebensbedingungen und -chancen von SchülerInnen an anderen Schulen gesetzt werden. Zudem ist auch durch den Personalschlüssel von vielen Projekten Sozialer Arbeit in Schulen zu bezweifeln, dass selbst innerhalb von Schulen alle SchülerInnen ausreichende Möglichkeiten besitzen, Zugang zu dieser sozialen Dienstleistung zu finden. Ein Zitat von A02 bringt dies stellvertretend zum Ausdruck: *„Ich finde, wir brauchen hier noch mindestens noch 10 Sozialpädagogen, wenn wir ernsthaft was beeinflussen wollen"* (A02, Abs. 216).

6.6 Soziale Arbeit in Schulen und die Gestaltung sozialer Gerechtigkeit

Mit den obigen Ausführungen ist nicht gemeint, dass eine Einführung und Gestaltung von Sozialer Arbeit an einer Schule nur gerecht und gerechtfertigt ist, wenn an allen anderen Schulen auch Soziale Arbeit in gleicher Form eingeführt und ausgestaltet wird. Walzer unterschei-

det diesbezüglich zwischen „einfacher“ und „komplexer“ Gleichheit (vgl. Walzer 1994, S. 41 ff.). Einfache Gleichheit bedeutet, dass alle von einer zu verteilenden Sache – in diesem Falle der Dienstleistung „Soziale Arbeit in Schulen“ – das gleiche bekommen, egal ob sie es brauchen oder nicht. „Komplexe Gleichheit“ bedeutet demgegenüber, dass die Menschen das, was sie zur Führung eines menschenwürdigen Lebens brauchen, auch bekommen. Insofern ist es durchaus denkbar, dass nicht an allen Schulen Soziale Arbeit ausgestaltet werden muss, weil sie nicht überall benötigt wird.[47] Rawls argumentiert in Bezug auf die Verteilung von beschränkt vorhandenen Gütern, dass sie dann als gerecht beurteilt werden kann, wenn sie den am schlechtesten gestellten Gesellschaftsmitgliedern den größtmöglichen Nutzen bringen kann (vgl. Rawls 2003a, S. 78 ff.). Insofern wäre bei der politisch zu verantwortenden Einführung und Ausgestaltung von Sozialer Arbeit in Schulen zumindest darauf zu achten, dass die am schlechtesten gestellten Personengruppen den größtmöglichen Nutzen von der Sozialen Arbeit haben und dadurch keine neuen Ungerechtigkeiten entstehen. Soll eine solche Entscheidung reflektiert im Sinne von sozialer Gerechtigkeit ausgestaltet werden, wäre somit zunächst zu klären, wer und wo die am schlechtesten gestellten Personengruppen sind, denen diese Dienstleistung zu Gute kommen soll. Im Kontext von sozialer Gerechtigkeit wären dies dann jedoch nicht nur SchülerInnen, die aufgrund ihrer Lebenssituation schlechtere Chancen bei der Verteilung von Laufbahnen haben, sondern gleichfalls deren Eltern, insbesondere deren Mütter, denen durch die Ausweitung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungszeiten in der Schule eine verstärkte Partizipation am gesellschaftlichen Leben, insbesondere am eigenständigen Erwerbsleben ermöglicht wird. Wird darüber hinaus durch die erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen deutlich, dass indivi-

47 Dies wäre jedoch für die skandinavischen PISA-Gewinner-Länder wohl eher unverständlich, da dort ein Verständnis vorherrscht, nach dem soziale Probleme an jeglichen Schulen vorkommen (können) und der beratende und bildende Umgang damit im Prozess des Aufwachsens eine selbstverständliche Angelegenheit von Sozialer Arbeit in Schulen ist. Auch in dem erforschten Beispiel von Sozialer Arbeit an einem Gymnasium hat sich gezeigt, dass dort zunächst nicht davon ausgegangen wurde, dass unter den SchülerInnen ein so großer Bedarf nach Beratung, Hilfe und Unterstützung vorhanden ist.

duelle Fragen, Probleme und Krisen im Prozess des Aufwachsens und damit verbundene Bildungs- und Beratungsbedürfnisse von SchülerInnen nicht nur an Hauptschulen in sozialen Brennpunkten, sondern gleichfalls an ‚ganz normalen' Schulen vorhanden sind, so stellt sich die Frage, welche Schule mit den dazugehörigen Eltern bei einer genaueren Betrachtung keine „am schlechtesten gestellten Personengruppen" aufweisen kann bzw. anhand welcher Kriterien überhaupt die Stellungen von Personengruppen verglichen werden können.

Solche Überlegungen zur Realisierung von sozialer Gerechtigkeit können jedoch nicht nur auf eine übergeordnete politische und planerische Ebene bezogen werden. Am Beispiel „vermeidbarer Armut" führt Pogge aus, dass aus den moralphilosophischen und gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen von Rawls gleichfalls Handlungsorientierungen für die konkrete Praxis resultieren: „Unsere moralische Verpflichtung im Hinblick auf vermeidbare Armut ist somit nicht eine positive: den Armen zu helfen, sondern durchaus eine negative: nicht mehr einfach an der Erhaltung und Durchsetzung einer ungerechten Sozialordnung mitzuwirken" (Pogge 1994, S. 41). Pogge verdeutlicht damit die Position von Rawls, dass die „Grundstruktur der Gesellschaft der erste Gegenstand der Gerechtigkeit" (Rawls 2003b, S. 367) ist. Demnach ist primär an der Grundstruktur der Gesellschaft und den darauf aufbauenden Institutionen zu arbeiten, wenn aus diesen heraus Ungerechtigkeiten entstehen:

> Die Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei Gedankensystemen. Eine noch so elegante und mit sparsamen Mitteln arbeitende Theorie muß fallengelassen oder abgeändert werden, wenn sie nicht wahr ist; ebenso müssen noch so gut funktionierende und wohlabgestimmte Gesetze und Institutionen abgeändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind (Rawls 1979, S. 19).

Hinter diesem Gedanken steht die These, dass sich die Selbstverpflichtung eines Staates zu sozial gerechten Lebensverhältnissen nicht realisieren lässt, wenn die Grundordnung der Gesellschaft, die durch die Gesetze und Institutionen der Gesellschaft ihren Ausdruck erhält, Ungerechtigkeiten produziert.

In Bezug auf Soziale Arbeit in Schulen lässt sich demnach formulieren, dass zunächst Strukturen vorhanden sein bzw. geschaffen wer-

den müssen, die die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit überhaupt zulassen. Damit rücken Strukturen und Organisationsabläufe des Schulwesens in den Mittelpunkt, die es dann so zu gestalten gilt, dass sie nicht von vornherein darauf angelegt sind, bestimmte Personengruppen zu benachteiligen. Wird in den Umweltwissenschaften betont, dass es „keine richtige Nachhaltigkeit im falschen Denken" (Biesecker/von Winterfeld 2005, S. 75) gibt, dann würde dies analog für die Soziale Arbeit in Schulen bedeuten, dass es kaum Erfolg versprechend erscheint, eine gerechtigkeitsproduzierende Institution in einer veränderungsunwilligen, Ungerechtigkeiten produzierenden Institution anzusiedeln.

Eine solche Praxis von Sozialer Arbeit in Schulen begründen zu wollen, führt zu einem moralphilosophischen Problem: Analog zu den Reflektion von von Saldern bezüglich der Frage, ob die Verteidigungswürdigkeit der Bundesrepublik Deutschland zur pädagogischen Norm erhoben werden kann (vgl. von Saldern 1991), kann in Bezug auf Soziale Arbeit in Schulen, wenn sie in ungerechtigkeitsstützende bzw. -produzierende Strukturen eingebunden ist, formuliert werden, dass die Begründung einer solchen Praxis nach Kohlberg bedeuten würde, Praktiken auf einer niedrigen Abstraktionsstufe zur sozialen Gerechtigkeit von einer hohen Abstraktionsstufe aus begründen zu wollen, was zu einem Missverhältnis zwischen Praxis und Begründung führen muss: „Wir versuchen auf höchster Stufe (da Demokraten) eine Norm zu begründen, die selbst zu einer Organisation führt, die einer niedrigeren Stufe zugerechnet werden muß. Das ist das Dilemma" (ebd. S. 16).

Die sozial konstruierte Beschränkung von begehrten und Lebensqualitäten verbürgenden Laufbahnen in Richtung des höheren Bildungswesens, bei gleichzeitig abnehmenden Wertigkeiten niederer Schulabschlüsse, erweist sich dabei kaum als eine in Richtung sozialer Gerechtigkeit weisende Schulstruktur, sondern vielmehr als Ausdruck einer Gesellschaft, in der einige darauf bedacht sind, sich und ihren Kindern durch Abgrenzung und Unterdrückung von Anderen bestimmte Vorteile zu sichern um damit Macht und Status beizubehalten oder auszubauen. Für das französische Schulwesen hat Bourdieu diese Zusammenhänge analysiert: „Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszu-

bilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (Bourdieu 2001, S. 20).

Damit rückt die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion von Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule wieder in den Mittelpunkt. Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, wie Veränderungen auf der Grundlage gerechtigkeits- und professionstheoretischer Überlegungen gestaltet werden können.

7. Perspektiven zur Zukunft Sozialer Arbeit in Schulen

Die Darstellung zu zukünftigen Perspektiven Sozialer Arbeit in Schulen erfolgt in drei aufeinander aufbauenden Schritten: Zunächst werden grundlegende Rahmenbedingungen zur weiteren Berufsfeldentwicklung skizziert. Darauf aufbauend werden vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse sowie aktueller Fachdiskussionen einige Perspektiven für zukünftiges methodisches Handeln dargestellt. Abschließend werden daraus resultierende Herausforderungen für weitere Forschung und Theoriebildung formuliert.

7.1 Perspektiven zur weiteren Berufsfeldentwicklung im Horizont professionstheoretischer Überlegungen

Wie Abbott in seinen professionstheoretischen Analysen immer wieder hervorhebt, stehen Entwicklungen in einem Berufsfeld stets im Zusammenhang zu Entwicklungen in anderen Berufsfeldern: „The professions, that is, make up an interdependant system" (Abbott 1988, S. 2) und: „Professions are never seen alone [...] They exist in a system" (Abbott 1988, S. 33). Insofern ist es nicht möglich, die Praktiken und Entwicklungen des Berufsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen" unabhängig von anderen Berufsfelder, insbesondere der Schulpädagogik, jedoch auch weiteren schulbezogenen Berufsfelder wie der Schulpsychologie und der Heil- und Sonderpädagogik ausreichend zu verstehen. Wie im Rahmen der multiperspektivischen Beschreibungen von Erscheinungen Sozialer Arbeit in Schulen im Rahmen der These „Soziale Arbeit in Schulen erscheint auch als Ausdruck einer zunehmenden Professionalisierung des LehrerInneberufes" formuliert wurde, kann die Existenz und die konkrete Ausgestaltung Sozialer Arbeit in

Schulen auch von Professionalisierungs- und Entlastungsbestrebungen der Lehrkräfte her verstanden werden. Abbott formulierte hierfür das Erkenntnis fördernde Reflexionsmuster, dass bei fortschreitender Professionalisierung eines Handlungsfeldes (in diesem Fall der LehrerInnenberuf) bestimmte Aufgaben, die vormals von VertreterInnen der eigenen Profession erledigt wurden, an „other workers" abgegeben werden können (vgl. Abbott 1988, S. 8; vgl. dazu auch Kap. 5.3). Diese „other workers" übernehmen dann Aufgaben, die von der jeweiligen Profession (Lehrkräfte) aus vorgegeben und kontrolliert werden, jedoch keines professionellen Wissens und Könnens bedürfen. Durch die Hinzunahme von „other workers" wird somit ein Prozess weiterer Professionalisierung eines Berufes eingeleitet, der dazu beiträgt, dass Professionelle nicht mehr alles selbst machen müssen, sondern sich durch die Hinzunahme von Nicht-Professionellen bzw. nur wenig professionell ausgebildeten Personen von bestimmten Aufgaben lossagen bzw. entlasten können. 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.

Dieses professionstheoretische Spannungsfeld findet seine Entsprechung in der Qualifikation der dort Berufstätigen. In Fällen, in denen Soziale Arbeit in Schulen als eigenständige, professionelle personenbezogene Dienstleistung gefragt ist, bedarf es zur Ausgestaltung der Tätigkeiten hoch qualifiziertes Fachpersonal. Dort, wo Berufstätige der Sozialen Arbeit als „other workers" zur Entlastung von Lehrkräfte eingesetzt werden und die Aufgabenzuschreibung an die Soziale Arbeit und die Kontrolle der Arbeit durch die Lehrkräfte vorgenommen wird, bedarf es häufig keiner umfangreichen Qualifikation des Personals, denn dort geht es vielfach um einfachere Betreuungsarbeiten, Pausenaufsicht etc.

„Professional wars" (vgl. Rabe-Kleberg 1993, S. 95ff und Kap. 4.2.6), also interprofessionelle Konflikte um Zuständigkeiten und um

die Kontrolle der Arbeit entstehen insbesondere dann, wenn professionelle Fachkräfte der Sozialen Arbeit als „other workers“ von Seiten der Schule eingesetzt werden bzw. wenn Lehrkräfte nicht davon ablassen wollen, Fachkräfte Sozialer Arbeit, die über ein eigenes professionelles Selbstverständnis verfügen, als „other workers“ für die Schule und nicht als eigenständige Professionelle zu betrachten.[48]

Das für die Soziale Arbeit in Schulen aufgezeigte Spannungsfeld zwischen eigenständiger Professionalität und Hilfsberuf für die Professionalisierungs- und Entlastungsbestrebungen von Lehrkräften wird zudem durch den Umstand unterstützt, dass Berufstätige in den verschiedenen Ausgestaltungsformen Sozialer Arbeit in Schulen in vielen Fällen aus verschiedenen Gründen keine präzise Vorstellung von ihrem Arbeitsfeld und den dort zu leistenden Aufgaben haben.[49] Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen werden dadurch zu Antwortsuchenden auf die Frage nach Arbeitsinhalten und -zielen, wobei sich als Antwort gebende Institutionen die Schule und die Politik genauso anbieten, wie die Disziplin Sozialer Arbeit mit ihren Fachpublikationen und Weiterbildungsangeboten. Wie sich im Rahmen der multiperspektivischen Beschreibungen gezeigt hat, hat es einen entscheidenden Einfluss auf die Praxisgestaltung, wer von welcher Position aus welche Arbeitsinhalte und -gestaltungen vorgibt.

Zudem wird eine Subordination[50] von Sozialer Arbeit unter schulische Kontrolle durch Wissenschaft reproduziert: So gibt es z.B. Stu-

48 Die bereits zitierte Aussage von A06 bringt dies stellvertretend zum Ausdruck: *„Und wenn die Schule nicht aufgefordert wird mitzudenken, dann nutzt sie einen aus“* (A06, Abs. 194).

49 Die Gründe, warum Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen keine präzise Vorstellung des Berufsfeldes haben, können vielfältig sein. In den erforschten Praktiken hat sich gezeigt, dass dies auch am Niveau der Ausbildung liegt oder auch daran, dass sich hoch qualifizierte Personen in ihrem Studium nicht mit diesem Handlungsfeld beschäftigt haben und erst nach dem Studium durch unterschiedliche Umstände in diesem Bereich tätig geworden sind.

50 Schwendemann/Krauseneck formulierten idealtypisch fünf verschiedene Modell von Schulsozialarbeit: das Distanzmodell, das additiv-kooperierende Modell, das Subordinationsmodell, das Kooperationsmodell und das intergrierte Modell, wobei sich das Subordinationsmodell durch eine klare Unterordnung Sozialer Arbeit unter schulische Zwecke und Kontrolle kennzeichnet (vgl. Schwendemann/Krauseneck 2001, S. 77 ff.).

dien von *PsychologInnen*, die *Lehrkräfte* zu ihren Erwartungen an *Schulsozialarbeit* befragen, damit sich die Schulsozialarbeit bestmöglich auf die Erfüllung dieser Erwartungen vorbereiten kann (vgl. Schermer/Weber 2002). Schon alleine in einer solchen Ausgangsperspektive von Forschung wird der Statusunterschied zwischen Schule und Sozialer Arbeit reproduziert, denn der Gestaltung eines gleichberechtigten, professionellen Zusammenarbeitens müsste wohl eher die Frage vorausgehen, welche Selbstverständnisse und Erwartungen beide Berufsgruppen von sich selbst und aneinander haben, um von diesem Wissen aus gleichberechtigte und respektvolle Praktiken auszugestalten. Von einem Denken jedoch, dass auch Soziale Arbeit Erwartungen an Schule haben kann, da sie eine eigenständige Profession ist (oder diesen Status zumindest anstrebt), scheint zumindest die genannte Untersuchung noch weit entfernt zu sein und trägt eher dazu bei, dieses Denken gar nicht erst aufkommen zu lassen. Eine Subordination von Sozialer Arbeit unter die Schule kann jedoch nicht nur in der alltäglichen Kooperationspraxis in Schulen entstehen oder durch andere Professionen vorgegeben werden, sondern gleichfalls durch theoretische Reflexionen entstehen. So analysierte Hafen mit Bezug auf die Systemtheorie Luhmanns, dass Soziale Arbeit in Schulen dem System der sozialen Hilfe zugeordnet werden müsse und somit in einem „sekundären Funktionssystem“ (Hafen 2005, S. 74f) anzusiedeln ist. Demzufolge „muss die Einbindung Sozialer Arbeit sorgfältig geschehen und den Erziehungsfunktionen der Schule nachgeordnet bleiben“ (Hafen 2005, S. 75). Hier zeigt sich, dass sich eine Subordination von Sozialer Arbeit unter die Schule durch einen Bezug auf fragwürdige theoretische Bezüge sogar (scheinbar) begründen lässt, was dann auch zur Folge hat, dass die autonome Professionalisierung des Handlungsfeldes sowie die vielfach geforderte „Kooperation auf Augenhöhe“ gar nicht erst zustande kommen darf (weil sonst eine Praxis entstehen könnte, für die die Theorie nicht mehr stimmt).

Für eine weitere Berufsfeldentwicklung ist vor diesem Hintergrund entscheidend, was zum Ausgangspunkt der weiteren Entwicklungen gemacht wird: Auf der einen Seite stehen Ideen und Praktiken dessen, was von Seiten der Disziplin aus als professionelle Soziale Arbeit bezeichnet werden kann, die es noch weiter zu professionalisie-

ren gilt.[51] Auf der anderen Seite stehen jene nicht-professionellen Praktiken als Ausgangspunkt von Professionalisierung zur Diskussion, die „other workers" subordinativ im Rahmen von Kompensationszeiten in Schulen leisten. In den Diskursen und Praktiken zur Schulsozialarbeit hat sich deutlich gezeigt, dass die Tätigkeiten von „other workers" kein geeigneter Ausgangspunkt für Professionalisierungsprozesse sind, denn als Resultat einer so verstandenen Professionalisierung können spezialisierte Dienste zur Erfüllung schulischer Belange entstehen, in denen zwar die Aufgabenerfüllung immer spezialisierter erbracht werden würde, die Aufgaben an sich jedoch nicht mehr reflektiert in einen Zusammenhang zur Sozialen Arbeit gebracht werden und somit übergeordneten Zielen Sozialer Arbeit widersprechen können. Mack kritisiert die aus solchen ‚Professionalisierungsprozessen' hervorgegangenen Praxisgestaltungen: „Schulsozialarbeit kann nicht auf die Funktion einer Spezialagentur für verhaltensauffällige und störende Schülerinnen und Schüler begrenzt werden, sie ist nicht der Reparaturbetrieb, der angerufen wird, wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht stören und wieder für den Unterricht ‚tauglich' gemacht werden sollen. Eine solche Arbeitsteilung würde die Ursachen der Probleme an den Schulen unzureichend verorten" (Mack 1999, S. 46).

Weitere Berufsfeldentwicklung im Sinne von Professionalisierung sollte daher zwei Ebenen mit einbeziehen: die Ebene von abstrakten Ideen im Sinne von normativen Horizonten, die innerhalb der Disziplin Sozialer Arbeit formuliert werden sowie die Ebene jeglicher

51 Diesem Ausgangspunkt liegt die von Abbott formulierte These zu Grunde, das Professionalisierungsprozesse niemals vollständig abgeschlossen sind, da sich Professionalisierung durch die Transformation abstrakten Wissens auf bestimmte Fälle auszeichnet. Das Generieren abstrakten Wissens ist jedoch ein Prozess, der ständig fortgeführt werden kann. So erweitern auch etablierte Professionen wie z.B. die Medizin ihr Repertoire an abstraktem Wissens fortlaufend durch Forschung und Praxisentwicklung. Vor diesem Hintergrund ist auch die Bezeichnung von Sozialer Arbeit bzw. pädagogischer Tätigkeit als „Semi-Profession" ungenau, da alleine schon durch diese Begrifflichkeit dem Prozess der Professionalisierung eine bestimmbare Finalität unterstellt wird, die von der Praxis der Semi-Profession genau zur Hälfte erreicht wird (zur Kritik an der Formulierung von Sozialer Arbeit als Semi-Professionen siehe auch: Walther 2002: 43; Rabe-Kleberg 1996).

praktischer Ausgestaltungen des zu professionalisierenden/analysierenden Tätigkeitsfeldes, um dort die Anschlusspunkte für entsprechende Strategien zu finden. Perspektiven weiterer Professionalisierung unternehmen dann den Versuch, beide Ebenen in einen Zusammenhang zu bringen.

7.1.1 Integrierte und transformative Gesamtkonzeptionen von Sozialer Arbeit in Schulen

In Fachbeiträgen, die sich mit Konzeptionen von Sozialer Arbeit in Schulen beschäftigen, werden von einigen Autoren „integrierte" (vgl. Maykus/Hartnuß 2004; Olk u.a. 2000, S. 181) bzw. „integrationsorientierte" (Drilling 2001, S. 93 ff.) oder „integrative" (Drilling 2006) Konzepte favorisiert und entwickelt. Ein Grund dafür ist die Erkenntnis, dass fachliches Handeln in der Sozialen Arbeit in Schulen in so genannten „additiven" Strukturen (z.B. einmalige Präventionsprojekte der Sozialen Arbeit in einer Schule) nicht die erwünschten Folgen zeigt. Von ‚integrierten' Konzepten wird sich demgegenüber eine dauerhafte Etablierung in der Schule erhofft (vgl. ebd.). Der Begriff der Integration ist in diesem Kontext jedoch ein zweifelhafter Maßstab, da auch subordinative Modelle, die direkt zur Aufrechterhaltung von empirisch erkennbarer Ausgrenzung und Diskriminierung beitragen, reibungslos in Schulstrukturen ‚integriert' sein können. Wenn sich Soziale Arbeit in Schulen als Bildungsarbeit versteht, so sollte sie stets in einer reflektierten Distanz zur Institution Schule rsp. zur Tätigkeit von Lehrkräfte stehen: „Bildungstheoretisches Denken ist insofern immer kritisch-korrigierendes, nicht-affirmatives Denken gegenüber institutionalisierter Bildung" (Uhle 1993, S. 119). Vor dem Hintergrund aktueller Studien, die ausgrenzende und diskriminierende Prozesse von Schule aufzeigen, erweckt der Maßstab der Integriertheit bzw. der Integrationsorientierung von Sozialer Arbeit in die Schule demnach auch Unbehagen. Aus dieser Erkenntnis heraus, dass ‚integrierte' Modelle nicht unbedingt ein Garant für Fachlichkeit und Anerkennung sind, sondern den Zielen Sozialer Arbeit in Schulen auch zuwider laufen können, da die Soziale Arbeit ‚integrierter' Bestandteil einer Institution wird, die sie selbst wenig mitgestalten kann, werden in der

aktuellen Fachdiskussion zunehmend „kooperative“ Konzeptionen anstatt ‚integrierter‘ Modelle bevorzugt (Bettmer/Prüß 2001), um auf der Basis von Kooperationen die eigene Fachlichkeit und die gegenseitige Anerkennung der Professionen sicherzustellen.

Allerdings ist die Diskussion darüber, ob das „additive“, das „integrierte“, das „kooperative“ oder das „subordinative“ Modell jeweils das beste Modell ist, eine mühselige und verfehlte Diskussion, da sich auch in „integrierten“ Modellen „kooperieren“ läßt, sich auch „Subordinationen“ „integrieren“ lassen und „additive“ Modelle auch „subordinativ“ oder „kooperativ“ gestaltet werden können usw.

Anstatt sich demnach auf die Diskussion über idealtypische Modelle zu konzentrieren, scheint es angemessener, sich mit Denkmustern und Überlebensstrategien auseinanderzusetzen, von denen aus Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule gestaltet werden. Es stellt sich demnach die Frage, welches Denkmuster einer Konzeption von Sozialer Arbeit in Schulen zu Grunde liegen kann, das zumindest nicht schon vom Ansatz her Dysfunktionalitäten zu den jeweiligen Zielen beinhaltet. Eine Möglichkeit bietet hier ein Verständnis von Bildung als critical concept (vgl. Andresen u.a. 2004; Biesta 2003). In Bezug auf die Argumentationen von Fraser (vgl. Fraser 2003, S. 100 ff.; Fraser 2001, S. 46 ff.) wird in diesem Kontext nicht mehr zwischen integriert und additiv etc. unterschieden, sondern idealtypisch zwischen affirmativ und transformativ (vgl. Andresen/Baier 2005). Fraser verdeutlicht diesen Unterschied: „Entsprechend meine ich mit affirmativen Strategien zur Beseitigung von Ungerechtigkeit Strategien, die darauf zielen, unfaire Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen zu korrigieren, ohne die zugrunde liegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen, anzugreifen. Unter transformativen Strategien verstehe ich hingegen Strategien, die darauf abgerichtet sind, ungerechte Wirkungen gerade durch Restrukturierung des zugrunde liegenden allgemeinen Rahmens zu beseitigen“ (Fraser 2003, S. 102). Affirmative Soziale Arbeit in Schulen würde demnach darauf abzielen, Folgen ungerechter Lebensbedingungen und (Schul-)Strukturen so zu bearbeiten, dass diese Strukturen aufrecht erhalten werden, den durch diese Strukturen Benachteiligten jedoch geholfen wird.

Transformative Soziale Arbeit in Schulen wäre hingegen ein Konzept, das sich zum Ziel setzt, die strukturellen Ursachen von Un-

gerechtigkeiten mit zu analysieren und zu bearbeiten. Die Notwendigkeit, Soziale Arbeit in Schulen bzw. Bildung für Mädchen und Jungen insgesamt im Rahmen transformativer Strategien zu denken, zu konzipieren und zu gestalten zeigt sich auch durch aktuelle Ergebnisse der Präventionsforschung, die herausstellen, „dass alle gegenwärtigen Präventionsbemühungen ineffektiv sind, wenn sie Benachteiligungsstrukturen nicht grundsätzlich verändern“ (Bauer 2005).

Im Folgenden wird skizziert, wie eine mögliche transformative Strategie Sozialer Arbeit in Schulen aussehen könnte und in welche Rahmenkontexte eine solche Strategie eingebunden ist, ohne dabei jedoch den Anspruch zu erheben, dass dies die einzige Möglichkeit einer transformativen Sozialen Arbeit in Schulen ist.

Folgende Abbildung[52] verdeutlicht zentrale Kontexte, in die Soziale Arbeit in Schulen als transformative Strategie eingebunden ist. Anschließend werden die einzelnen Aspekte dieser Übersicht erläutert.

52 Abbildung in Anlehnung an Karsten 1998. Argumentationen zu weiteren Handlungsfeldern Sozialer Arbeit auf der Grundlage dieser Übersicht finden sich bei Meyer 2002 und Walther 2002.

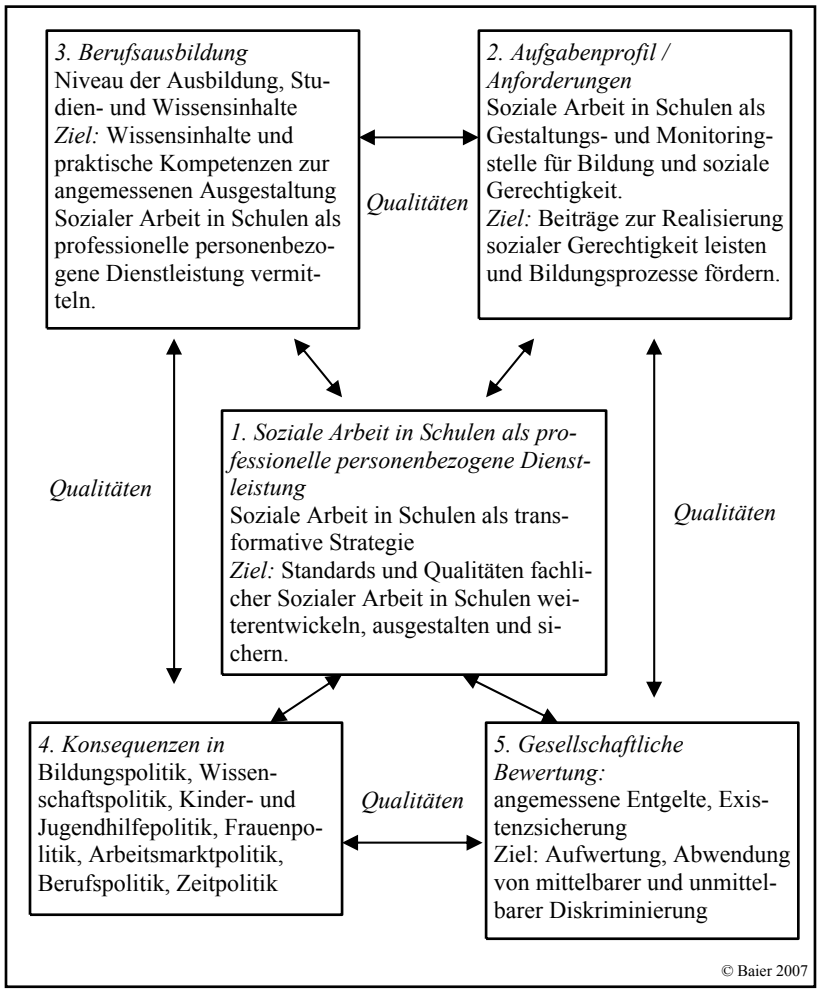

Abbildung 8: Kontexte und Inhalte transformativer Sozialer Arbeit in Schulen

Aus dieser Übersicht über Kontexte und Inhalte transformativer Sozialer Arbeit in Schulen werden zwei zentrale Aspekte deutlich: Zum einen wird ersichtlich, dass Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen alleine, also ohne entsprechende Rahmenbedingungen in allen 5 Feldern, nur wenig transformative Arbeit leisten können. Zum andern wird

deutlich, dass auch transformative Strategien bereits vorhandene gesellschaftliche Strukturen nutzen können, wobei der Fokus darin liegt, sich nicht affirmativ, sondern kritisch-weiterentwickelnd und neudenkend zwecks weiterer Realisierung von sozialer Gerechtigkeit gegenüber vorhandenen Institutionen zu verhalten und den für eine Transformation möglichen positiven Nutzen aus diesen bereits vorhandenen Institutionen hervorzuheben. Dort jedoch, wo die Abschaffung bestimmter gesellschaftlicher Institutionen ein Mehr an Gerechtigkeit verspricht, als die bloße Veränderung dieser Institution, sollte dies im Rahmen transformativer Strategien auch dementsprechend vertreten werden.

Die folgenden Erläuterungen führen die in der Abbildung skizzierten Bereiche und Zusammenhänge aus:

(1) Soziale Arbeit in Schulen als professionelle personenbezogene Dienstleistung

Insbesondere durch die theoretischen Arbeiten und Analysen von Badura und Gross (vgl. Gross/Badura 1977; Badura/Gross 1976) Ende der 1970er Jahre wird Soziale Arbeit zunehmend als personenbezogene soziale Dienstleistungsarbeit verstanden (vgl. z.B. Olk/Otto 2003; Schaarschuch u.a. 2001; BMFSFJ 1994; Karsten 1994a). Während zu Beginn der Diskussionen um Soziale Arbeit als Dienstleistung die Reflexionen diesbezüglich eher paradigmatisch und auf theoretischer Ebene verlaufen sind, findet seit einigen Jahren eine Weiterentwicklung statt, die auf „Übersetzungs- und Implementationsversuche in den sozialen Diensten“ (Flösser/Otto 2003, S. 63) zielt. Ein zentraler Aspekt in diesem Kontext ist die Betrachtung und Wertschätzung von NutzerInnen der Dienstleistung als Ko-ProduzentInnen der zu erbringenden Dienstleistung (Personenbezogenheit). Schaarschuch bringt dies in einer Beschreibung des Konstitutionsprozesses einer solchen Dienstleistung zum Ausdruck: „Soziale Dienstleistung ist ein vom nachfragenden Subjekt als produktiver Konsument ausgehender und gesteuerter professioneller Handlungsmodus, der im Erbringungskontext des Sozialstaates perspektivisch die Symmetrie des Machtverhältnisses von Nutzer und Professionellem sowie die Demokratisierung der Einrichtungen Sozialer Arbeit zur Voraussetzung hat. Ihr gesellschaftlicher Bezugspunkt und ihre Legitimation ist in ihrer Ausrich-

tung auf die Herstellung, Reproduktion und Sicherung des Bürgerstatus ihrer Nutzer begründet“ (Schaarschuch 2003, S. 165). Indem Schaarschuch hier Voraussetzungen einer solchen Tätigkeit benennt, wird gleichfalls reflektierbar, ob die Erbringungskontexte solcher Dienstleistungen gegenwärtig gegeben sind.

Durch die Personenbezogenheit Sozialer Arbeit als Dienstleistung wird die Heterogenität des Berufsfeldes „Soziale Arbeit in Schulen“ neu kontextualisiert und neu verstehbar, da die konkrete Ausgestaltung der Dienstleistung erst in Folge eines Aushandlungs- bzw. Beteiligungsprozesses mit den InanspruchnehmerInnen entsteht. Die Heterogenität des Handlungsfeldes wäre dann eine direkte Folge eines solchen Verständnisses von Sozialer Arbeit in Schulen, da die InanspruchnehmerInnen regional, schichtspezifisch und vom Alter her unterschiedlich sind. Soziale Arbeit in Schulen als professionelle personenbezogene Dienstleistung zeichnet sich demnach neben dem Prozess der partizipativen Dienstleistungsproduktion dadurch aus, dass nicht überall die gleichen Konzepte von Sozialer Arbeit in Schulen zu Grunde gelegt werden, sondern die Arbeit vielmehr als ‚maßgeschneiderte‘ Dienstleistung lokalen Bedürfnissen und Wünschen entsprechend gemeinsam entwickelt wird. Als Bezugspunkt für die Gestaltung einer solchen Berufstätigkeit bedarf es dann gemeinsamer fachlicher Horizonte, Standards und qualitativer Orientierungen.[53]

(2) Aufgabenprofil/Anforderungen: Soziale Arbeit in Schulen als Gestaltungs- und Monitoringstelle für Bildung und soziale Gerechtigkeit

Das Aufgabenprofil transformativer Sozialer Arbeit in Schulen wird zum einen durch die normativen Horizonte vorgegeben, vor deren Hintergrund es überhaupt zu einer Einführung von Sozialer Arbeit in Schulen kommt, zum anderen bestimmen sich das Aufgabenprofil und die konkreten Anforderungen an die Berufsausübung durch spezifische lokale Gegebenheiten.

Wird qualitätsvolle Soziale Arbeit für Kinder und Jugendliche dadurch definiert, dass sie den Anforderungen gerecht wird, wobei die

53 Im Rahmen der Evaluation der Schulsozialarbeit im Bundesland Sachsen-Anhalt wurden bereits umfangreiche Qualitätsstandards entwickelt (vgl. Qualitätszirkel für die Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt 2000).

Anforderungen mit den jeweiligen Zielgruppen ausgehandelt werden (vgl. Burmeister/Lehnerer 1996, S. 17), so wird deutlich, dass das Verhältnis zwischen Anforderungen und Aufgabenprofil die zentrale Ebene ist, auf der die Grundlage für die Ausgestaltung spezifischer Qualitäten entsteht.

Bestehen zentrale Ziele transformativer Sozialer Arbeit darin, einen Beitrag zur Realisierung von sozialer Gerechtigkeit zu leisten sowie formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse für Mädchen und Jungen und ggf. auch für deren Eltern zu fördern bzw. überhaupt erst zu ermöglichen, so geht der Erfüllung dieser Aufgaben die Frage voraus, wie sich Zusammenhänge, Problemlagen und Herausforderungen bezüglicher dieser Aufgaben vor Ort zeigen. Es stellt sich demnach die Frage danach, wie sich welche Überlebensstrategien vor Ort in kulturelles Leben generieren und welche Lebenschancen für wen auf welche Weise damit verknüpft sind. Neben den Prozessen der aktiven Beteiligung von NutzerInnen können insbesondere die in Kapitel 7.2.1 skizzierten ethnografischen Vorgehensweisen einen Beitrag dazu leisten, lokale Besonderheiten rsp. Fremdheiten zu erkunden und konstruktiv in die Gestaltung der Berufstätigkeit einzubeziehen.

Werden die selbstgesteckten Ziele einer Gesellschaft, wie sie im Rahmen geltenden Rechts z.B. im KJHG, in der UNO-Kinderrechtskonvention, im Grundgesetz, im Konzept des Gender-Mainstreaming oder auch in den allgemeinen Menschenrechten formuliert sind, ernst genommen, so könnte sich Soziale Arbeit in Schulen als transformative Strategie zu einer Gestaltungs- und Monitoringstelle für Bildung und soziale Gerechtigkeit weiterentwickeln, um die konkrete Ausgestaltung selbstgesteckter gesellschaftlicher Ziele gestaltend, analytisch, dokumentierend, kritisch evaluierend und selbstreflektierend mit zu begleiten. Soziale Arbeit in Schulen als Gestaltungs- und Monitoringstelle für Bildung und soziale Gerechtigkeit steht damit auch vor der Herausforderung, sich nicht rein affirmativ zu geltenden Rechtsvorschriften zu verhalten, sondern diese in Beziehung zu abstrakten Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit zu setzen, da geltendes Recht nicht zwangsläufig ein Garant für größtmögliche Gerechtigkeit ist. Schulen und Bildungspolitik stehen damit vor der Herausforderung, eine bildungs- und gerechtigkeitsevaluierende bzw. bildungs- und gerechtigkeitsfordernde und –gestaltetende Institution in die Insti-

tution Schule und die zukünftige Schulentwicklung hinein zu lassen, die Schulpraktiken sowie eigene Praktiken (ggf. gemeinsam mit der Schule) zumindest vom Horizont gesellschaftlicher Selbstverpflichtungen aus analysiert und notwendige Veränderungen vorschlägt, konzipiert und einfordert.

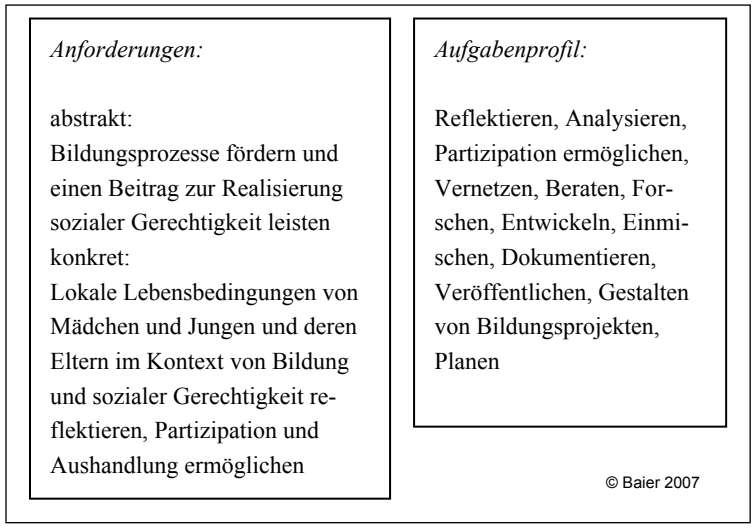

Abbildung 9: Soziale Arbeit in Schulen als Gestaltungs- und Monitoringstelle für Bildung und soziale Gerechtigkeit

Soziale Arbeit in Schulen als Gestaltungs- und Monitoringstelle für Bildung und soziale Gerechtigkeit würde dann vor Ort daran arbeiten, dass Erkenntnisse zu Bildung und sozialer Gerechtigkeit, wie sie z.B. durch das PISA publik geworden sind, in einem kleineren Rahmen bereits vor Ort und fortlaufend gesammelt, erarbeitet und ausgewertet werden.

(3) Berufsausbildung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Anforderungen und des Aufgabenprofils transformativer Sozialer Arbeit in Schulen stellt sich die Frage nach der fachlichen Qualifikation, die es für die Ausübung dieser Tätigkeiten bedarf. In den erforschten Praktiken hat sich gezeigt,

dass nicht nur Fachkräfte mit hohem fachlichen Abschluss (Fachhochschule oder Universität) die Arbeitsanforderungen in der Praxis als hoch beschrieben haben, sondern auch InterviewpartnerInnen mit vergleichsweise niedrigerer beruflicher Qualifikation die Anforderungen am Arbeitsplatz als hoch und komplex deuteten. Nicht allein vor dem Hintergrund eines theoretischen Entwurfes von Sozialer Arbeit in Schulen als transformative Praxis, sondern zusätzlich vor dem Hintergrund dieser Praxiserfahrungen und -deutungen kann damit formuliert werden, dass eine hohe fachliche Qualifikation gefordert ist, um Anforderungen, die sich in der praktischen Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen ergeben, gerecht zu werden.

Die im Aufgabenprofil aufgezeigten Arbeitsformen (Reflektieren, Analysieren, Partizipation ermöglichen, Vernetzen, Beraten, Forschen, Entwickeln, Einmischen, Dokumentieren, Veröffentlichen, Gestalten von Bildungsprojekten, Planen) setzen sowohl handlungs-, als auch forschungsmethodische Kompetenzen auf wissenschaftlichen Niveau voraus. Eine Hochschulausbildung ist damit eine Mindestanforderung zur Ausübung dieser Berufstätigkeit, um im Kontext komplexer Anforderungen in der Praxis spezifische Qualitäten zu entwickeln.

Gleichfalls verweist das skizzierte Aufgabenprofil auf notwendige Studieninhalte, die es an Hochschulen curricular zu verankern und zu gewährleisten gilt. Da die geforderten handlungs- und forschungsmethodischen Kompetenzen nicht einzig im Berufsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ nützlich und nötig sind, stellen sie vielmehr einen Grundstock sozialarbeiterischen Könnens in einer Vielzahl von Handlungsfeldern dar. Zentral ist hierbei das Wissen darum, dass es insbesondere in Bezug auf die personenbezogenen Themendimensionen Bildung und Gerechtigkeit darauf ankommt, diese in konkreter Praxis in Bezug auf konkrete Personen denken und realisieren zu können. Schriftlich erarbeitete Konzepte für die eigene Praxis sind dann zwar ein Anhaltspunkt, ausschlaggebend für eine erfolgreiche Realisierung von Bildung und Gerechtigkeit dürfte jedoch eher die individuelle Wissensbasis sein, von der aus die Tätigkeiten gestaltet werden. Insofern entbindet kein schriftlich fixiertes Konzept von der Verantwortung, selbst zu denken.

Wird durch aktuelle Schulstudien immer wieder deutlich, dass Selektionen und Segregationen im Schulwesen, also Zugänge und Zu-

gangsverweigerungen zu bestimmten Bildungs- und Lebensmöglichkeiten nicht nur auf der Grundlage individuellen Leistungsvermögens von SchülerInnen gestaltet werden, so werden solche Selektions- und Segregationspraktiken auch als besondere Form der Herrschaft verstehbar, durch die Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen aufrecht erhalten werden: „Herrschaft kann man in diesem Sinne als die Chance verstehen, jederzeit die Regeln vorzugeben, nach denen die Menschen ihre Zeit aufteilen müssen, und die Räume, in denen sie sich zu bewegen haben“ (Negt 2002a, S. 143). Eine reflektierte Praxis, basierend auf abstraktem Wissen über Bildung und soziale Gerechtigkeit, könnte dann ein Weg sein, individuumsbezogene Bildungsprozesse auf sozial gerechte Weise zu ermöglichen: „Da Herrschaft in der bürgerlich-kapitalistischern Gesellschaft auf versachlichten Zusammenhängen aufruht, auf abstrakten Bezügen, ist Wissen der Ansatz zum Kampf gegen Herrschaft, beinhaltet es die Möglichkeit zu deren Überwindung“ (Sünker 2001a, S. 167).

In den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen wurde deutlich, dass Kooperationen zwischen Schule und Sozialer Arbeit von unterschiedlichen Wissenshintergründen aus gestaltet werden. Nicht die Wissensunterschiede zwischen den einzelnen Berufstätigen aus der Sozialen Arbeit, die sich im Vergleich gezeigt haben, sondern insbesondere die Wissensunterschiede zwischen Berufstätigen in der Sozialen Arbeit und der Schule haben deutlich gezeigt, dass von diesen unterschiedlichen Wissensinhalten aus unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen werden, die zu Konflikten führen können. Hier zeigt sich eine weitere Herausforderung für das höhere Bildungswesen, die darin besteht, die hochschulisch konstruierte Fremdheit zwischen Sozialer Arbeit und Schule weiter zu überwinden, indem gemeinsame Wissensinhalte zur Gestaltung von Bildungsprozessen vermittelt werden oder zumindest Auseinandersetzungen mit dem je anderen Berufsfeld bereits in der Ausbildung stattfinden.

Das geforderte hohe Qualifikationsniveau von Beschäftigten in der Sozialen Arbeit in Schulen schließt auch die Forderung mit ein, Soziale Arbeit in Schulen nicht weiter als Gestaltungsfeld für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Beschaffung von Arbeitsplätzen für gering- oder nicht-qualifizierte arbeitslose Personen zu gebrauchen, um

zumindest die bereits vorhandenen Rechte von Kindern und Jugendlichen in größtmöglicher Verantwortung gewährleisten zu können.

(4) Politische Konsequenzen

Soziale Arbeit in Schulen im Rahmen einer transformativen Strategie zur Realisierung von sozialer Gerechtigkeit und zur Förderung von Subjekt-Bildung zu verstehen und zu gestalten, erfordert Entwicklungen in verschiedenen Politikbereichen. Insbesondere in den Bereichen von Bildungspolitik, Wissenschaftspolitik, Kinder- und Jugendhilfepolitik, Frauenpolitik, Zeitpolitik sowie Arbeitsmarkt- und Berufspolitik sind Veränderungen von Nöten, um geeignete Grundlagen zur weiteren Realisierung von sozialer Gerechtigkeit und Bildung zu schaffen. Im Folgenden werden Herausforderungen und Notwendigkeiten zu Veränderungen innerhalb dieser Politikbereiche skizziert.

Aktuelle Diskurse im Bereich der Bildungspolitik beziehen ihre Legitimation für Veränderungsvorschläge derzeit vorrangig aus den eher mangelhaften PISA-Ergebnissen für Deutschland. Dabei werden Ergebnisse des PISA unterschiedlich gedeutet und unterschiedliche Entwicklungen werden eingefordert. Die Verortungen der Ursachen der wieder in Erscheinung getretenen nationalen Bildungskatastrophe reichen von der Kritik am dysfunktionalen selektiven deutschen Schulwesen über die Kritik an einer mangelhaften Vorschulpädagogik und an einer verfehlten Didaktik von GrundschulpädagogInnen (Kuschelpädagogik) bis hin zur Kritik an der Leistungsbereitschaft heutiger Kinder und Jugendlicher. Wird jedoch der Bildungsbegriff auf die im PISA getesteten Kompetenzen verkürzt und als alleiniges Ziel bildungspolitischer Veränderungen ein Erfolg im nächsten PISA angestrebt, so würde es sich dabei eher um eine „Wiederkehr des Sozialdarwinismus unter dem Druck der Globalisierung“ (Beck 2004, S. 15) handeln, im Rahmen dessen das „utilitaristische Schielen auf Kompetenzlisten“ (ebd.) im Vordergrund steht. Die Diskussion um die Entwicklung und Einführung nationaler Bildungsstandards (vgl. Klieme u.a. 2003) kann als ein solches Vorhaben zur Förderung der im PISA getesteten Kompetenzen verstanden werden. Gegen das Bestreben, auch deutschen SchülerInnen einen besseren Erwerb von Lesekompetenz sowie mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen zu ermöglichen, kann es wohl kaum Kritik geben. Wohl zu kritisieren

wäre jedoch, wenn diese drei Kompetenzen der einzige Maßstab zur Weiterentwicklung des Schul- und Bildungswesens bleiben. Wenn es schon das von Beck formulierte „Schielen auf Kompetenzlisten“ gibt, so wäre es für eine an umfassender Bildung und sozialer Gerechtigkeit orientierte Bildungspolitik notwendig, dies konstruktiv zu nutzen und alle aus vergleichender Bildungsforschung hervorgegangenen „Kompetenzlisten“ mit einzubeziehen und die Erkenntnisse aus den Vergleichen in die weitere Organisationsentwicklung des Bildungswesens einfließen zu lassen.

Neben der im Rahmen des PISA hervorgebrachten „Kompetenzliste“ zur Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungschance stehen dann noch weitere internationale Vergleiche zu Bearbeitung aus. Eine international vergleichende Studie zur politischen Partizipationsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen aus dem Jahr 2001 brachte für Deutschland ähnliche Ergebnisse wie im PISA hervor:

> Im internationalen Vergleich findet sich bei deutschen Jugendlichen ein unterdurchschnittliches politisches Engagement. Sie zeigen sich auch weniger an der schulischen Mitbestimmung interessiert und nehmen weniger an politisch und sozial orientierten Gruppen außerhalb der Schule teil (vgl. Oesterreich 2001, S. 21).

Die Studie zeigte, dass deutsche Jugendliche in allen abgefragten Bereichen ausnahmslos weniger Bereitschaft zur Beteiligung am politischen Leben haben als der internationale Durchschnitt (vgl. Oesterreich 2001, S. 16). In der Studie wurden auch Daten in Bezug auf die politische Partizipationsbereitschaft in Schulen erhoben. Diesbezüglich wurde nicht nur deutlich, dass deutsche SchülerInnen weniger Partizipationsbereitschaft zeigen, sondern auch, dass deutsche SchülerInnen die Veränderungsmöglichkeiten, die durch partizipative Prozesse entsehen sollen, skeptisch betrachten. Anhand dreier Items zeigten sich diese Zusammenhänge: Im internationalen Durchschnitt stimmten 84% aller befragten SchülerInnen der Aussage zu, dass es an der Schule besser wird, wenn SchülerveterterInnen gewählt werden, die Vorschläge zur Lösung von Schulproblemen machen. In Deutschland stimmten dieser Aussage nur 64% der befragten SchülerInnen zu. Der Aussage „Wenn jemand aus meiner Klasse sich ungerecht behandelt fühlt, bin ich bereit, mit ihm/ihr zusammen mit dem Lehrer oder der

Lehrerin darüber zu sprechen“ stimmten im internationalen Durchschnitt 84% zu, in Deutschland 75%. Die aktive Beteiligung an der Lösung von Problemen in der Schule wurde mit dem Item „Wenn Probleme an unserer Schule diskutiert werden, habe ich meistens etwas dazu zu sagen“ erforscht. Hier stimmten im internationalen Durchschnitt 67% der befragten SchülerInnen zu, in Deutschland 48% (vgl. Oesterreich 2001, S. 20).

Resümierend wird in der Studie zusammengefasst, dass gerade in solchen Ländern die politische Partizipationsbereitschaft von 14- bis 15-jährigen Jugendlichen höher ist, in denen durch Ganztagsschulsysteme politisches Denken und Handeln gefördert wird:

> In Ländern mit Ganztagsschulsystemen, in denen es am Nachmittag Angebote in der Schule gibt, haben Schüler und Schülerinnen mehr Möglichkeiten für soziales Lernen und Mitbestimmung als in dem auf den Vormittag begrenzten Fachunterricht, der dafür nur einen geringen Spielraum lässt (vgl. Oesterreich 2001, S. 22).

Vor diesem Hintergrund wäre es nicht angemessen, die für Deutschland erhobenen Werte damit zu erklären, dass die deutsche Jugend generell unpolitischer ist als die Jugend in anderen Ländern. Gleichfalls ist die These naheliegend, dass die geringeren Werte für Deutschland Ausdruck einer bereits eingetretenen Resignation sind, die aus tagtäglichen Erfahrungen mit einer wenig auf Partizipation angelegten Schule bzw. Gesellschaft herrührt. In diesem Fall ist das Problem dann nicht die entpolitisierte oder interessenlose Jugend, sondern vielmehr wird die Institution Schule und die sie regelnde Politik zum Problem, da durch diese entsprechende umfangreiche Partizipationsprozesse gar nicht erst ermöglicht werden. Wird davon ausgegangen, dass politische Partizipation erst durch soziale Prozesse gelernt wird, so kann die Schule wohl kaum umhin, sich dem in der UNO-Kinderrechtskonvention verbrieften Recht von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation auf neue Weise zu stellen, denn das Ermöglichen von Partizipation ist die Voraussetzung für Partizipationsbereitschaft, und nicht andersherum (vgl. Fatke/Niklowitz 2003).

Damit ist für Schulen und Bildungspolitik ein Entwicklungsbedarf diagnostiziert, der eine Entsprechung in wirtschaftswissenschaftlichen Untersuchungen hat: In der Globe-Studie befragten knapp 180

SozialwissenschaftlerInnen sieben Jahre lang ca. 17.000 Manager aus den Branchen Nahrungsmittelindustrie, Finanzen und Telekommunikation in fast 60 Ländern (vgl. Böhmer 2002; Brodbeck u.a. 2002). Den deutschen Managern (vorrangig männlich) wurde eine im internationalen Vergleich sehr hohe Zielstrebigkeit attestiert, jedoch bemängelte die Studie die im internationalen Vergleich sehr niedrige „Humanorientierung“ von deutschen Managern, die sich unter anderem darin ausdrückt, dass deutsche Manager ihre Mitarbeitenden vergleichsweise schlecht behandeln und wenig Mitmenschlichkeit und Mitgefühl zeigen. Die Autoren der Studie kamen zu dem Schluss, dass wirtschaftlicher Erfolg nicht nur durch Zielstrebigkeit zu erreichen und zu sichern ist, sondern gleichfalls durch einen entsprechenden sozialen Umgang innerhalb von Betrieben. Deutschen Managern wurde daher zukünftig mehr „faires Verhalten, fürsorglicher Umgang und Toleranz gegenüber Fehlern“ (vgl. Frese 2005, S. 12) empfohlen, um wirtschaftlich konkurrenzfähig zu bleiben. Die mangelnde Aneignungsmöglichkeit sozialer Kompetenzen im deutschen Schulwesen findet hier somit eine Entsprechung im Wirtschaftsleben, von der sich sogar zeigt, dass sie wirtschaftlich nicht Erfolg versprechend ist.

Solche Ergebnisse international vergleichender Studien fordern dazu heraus, Bildungsziele, Strukturen des Bildungswesen, Ökonomie und Lebensqualität zusammenzudenken und diesbezüglich weiteres empirisches Zusammenhangswissen zu schaffen.

Bezüglich der Erweiterung und Verbesserung der praktischen Bildungsarbeit an Schulen könnte auch der demografische Wandel genutzt werden, der derzeit aufgrund von rückläufigen SchülerInnenzahlen eher zu Schulschließungen, insbesondere in ländlichen Gebieten, anstatt als Chance zur weiteren Qualitätsentwicklung genutzt wird. Gerade das PISA-Vorbild Finnland scheint auch deshalb so erfolgreich zu sein, weil die Schulen klein sind und der Unterricht somit individuumsbezogener ausgestaltet werden kann: „4096 aller finnischen Schulen haben weniger als 50 Schüler, 60% haben weniger als sieben Lehrkräfte“ und: „Nur 3% der Schulen werden von mehr als 500 Schülern besucht“ (vgl. von Freymann 2005, S. 100). Warum also gegenwärtige demografische Entwicklungen nicht dahingehend nutzen, in ländlichen Regionen kleine Schulen beizubehalten, anstatt Schulen zu schließen und anderenorts Schulzentren mit langen An-

fahrtswegen aufzubauen? Aus der Sicht der Schulsozialarbeit erläuterte A08 die Nachteile der Situation von SchülerInnen, die durch Schulschließungen in ländlichen Regionen entstehen:

> *Ja, viel Unruhe, viel Unzufriedenheit, denn das sind Entscheidungen, die weder Schüler noch Eltern treffen können. Die werden vom, weiß ich nicht, vom Schulamt, vom Kultus..., wie auch immer, entschieden. [...] Und das merkt man halt den Kindern auch an, wenn sie dann halt aus der A0806 [Name einer Region], weiß ich nicht, einige müssen ein oder zweimal den Bus noch wechseln, wenn sie herkommen. [...] Also das ist Wahnsinn, was die Schüler manchmal an Wegen zurücklegen. Und viele sind dann müde. Viele sind damit überfordert, sag ich mal, grad die kleineren. Und das macht sich natürlich schon bemerkbar* (A08, Abs. 143 ff.).

Eine Beibehaltung lokaler Schulstandorte auch bei rückläufiger SchülerInnenzahl könnte demnach dazu beitragen, dass sich dort Lehrkräfte vermehrt individuellen Bildungsbedürfnissen von SchülerInnen zuwenden können. Damit könnte einer Tendenz entgegengetreten werden, Schulen für den empirisch wohl kaum vorhanden ‚Durchschnitt' zu konzipieren:

> Formal muß die Schulpolitik zunächst einmal anerkennen, daß die Begabungen der einzelnen Schüler recht unterschiedlich sind und daß ein Schulsystem weder dem einzelnen noch der Gesamtheit Gerechtigkeit erweist, das eine Politik des kleinsten gemeinsamen Intelligenzquotienten verfolgt (Hösle 1997, S. 1126).

Solche und weitere bildungspolitische Weiterentwicklungen haben auch Folgen für verschiedene Ebenen der Kinder- und Jugendhilfepolitik. In Bezug auf die Finanzierungen sozialer Dienstleistungen für Kinder und Jugendliche ist an einem Verständnis weiterzuarbeiten, welches im Rahmen aktueller Bildungsdiskurse zunächst für die Finanzierung von Kindertagesstätten entwickelt wurde. Demnach werden die Ausgaben für diese bildungsfördernden Dienstleistungen nicht mehr als konsumtive Ausgaben geführt, sondern als Zukunftsinvestitionen betrachtet (vgl. Karsten u.a. 2003, S. 48 ff.).

Wird Soziale Arbeit in Schulen als Jugendarbeit verstanden, die in die Offensive geht (vgl. Münchmeier 2003a), so stellt sich auch die Frage, welche politischen, sozialen und rechtlichen Zusammenhänge eine solche Offensive stützen und begründen können. Neben empiri-

schen Ergebnissen aus der Bildungsforschung oder auch der Armutsberichterstattung, die soziale Ungerechtigkeiten immer wieder deutlich herausstellen, bieten sich hier nationale und internationale rechtliche Grundlagen (KJHG, UNO-Kinderrechtskonvention) an, deren professionelle Realisierung es einzufordern gilt. Die wie ein Damoklesschwert über verschiedenen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe lastende ‚Garantenpflicht' könnte dann positiv und offensiv in ein einforderndes ‚Garantenrecht' gewendet werden, durch das Fachkräfte die professionelle Gewährleistung von Rechtsansprüchen und Lebensqualitäten von und für Mädchen, Jungen und deren Eltern einfordern. Der Terminus ‚Garantenrecht' ist an dieser Stelle kein juristischer Begriff, der auf eine bestimmte Rechtsposition einer Person verweist und unterscheidet sich dadurch zum Begriff ‚Garantenpflicht'. Vielmehr ist der Begriff ‚Garantenrecht' als ein politischer Terminus zu verstehen, der dafür genutzt werden könnte, um von Seiten Sozialer Arbeit eine Selbstvergewisserung vorzunehmen und politische Forderungen für (potentielle) InanspruchnehmerInnen Sozialer Arbeit sowie für die eigene Arbeitsplatzgestaltung vorzunehmen. Der Verwendung des Begriffes ‚Garantenrecht' liegt damit die These zu Grunde, dass die Personen, die durch ihre berufliche Tätigkeit sozialstaatliche Gesetzgebung zu gewährleisten haben, auch das Recht und die entsprechenden Möglichkeiten haben sollten, die damit verbundenen Handlungsnotwendigkeiten fachlich verantwortbar auszugestalten.

Zudem ist im Kontext von Kinder- und Jugendhilfepolitik auch stets die besondere Rolle der Freien Wohlfahrtspflege im Sozialstaat zu berücksichtigen. Hier hat sich in den erforschten Praktiken gezeigt, dass die Angliederung Sozialer Arbeit in Schulen an einen Freien Träger von den Berufstätigen in der Sozialen Arbeit in Schulen durchaus als positiv wahrgenommen wird (vgl. A10, A11), die praktische Ausgestaltung der Arbeit und die Unterstützung durch den Freien Träger jedoch auf unterschiedlichem Niveau stattfindet. Die Angliederung Sozialer Arbeit in Schulen an einen Freien Träger ist daher alleine noch kein Maßstab für eine fachliche Ausgestaltung der Berufstätigkeit, denn im Falle von A11 hat sich gezeigt, dass Freie Träger auch ABM-Maßnahmen mit gering qualifizierten Personen nutzen, und dies nach außen als Schulsozialarbeit darstellen. Insofern kann vor dem

Hintergrund der Forschungsergebnisse sowie aktuellen Diskussionen um Voraussetzung professioneller Sozialer Arbeit festgehalten werden, dass die Trägerschaft alleine noch nicht ausreichend viel über die Qualität der Arbeit bzw. über die Arbeitsbedingungen aussagen kann. Grundlage für eine professionelle Berufsausübung ist vielmehr die Wissensbasis der in der Sozialen Arbeit in Schulen arbeitenden Personen. Werden diese Wissensbasis und die damit verbundenen Deutungen von Handlungsnotwendigkeiten an Handlungsoptionen gekoppelt, so generiert sich fachliche Praxis, wobei der Anschluss an entsprechende Handlungsoptionen von öffentlichen wie auch von Freien Trägern unterstützt werden kann. Kritisch im Hinblick auf die Gewährleistung fachlicher Arbeit bzw. im Hinblick auf weitere Professionalisierung Sozialer Arbeit in Schulen wären demnach Überlebensstrategien von Freien Trägern zu betrachten, die darauf abzielen, das Überleben des eigenen Verbandes durch affirmative Strategien zu aktuellen sozialpolitischen Neustrukturierungen (Hartz-Gesetze) zu sichern, indem z.B. Angebote und Konzepte zur Einführung von Ein-Euro-Jobs in anspruchsvollen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit entwickelt werden. Damit liegt auch die These nahe, dass die Initiierung und Ausgestaltung solcher Arbeitsmarkt- und Berufspolitik anderen aktuellen politischen Prozessen, wie z.B. der Realisierung des nationalen Aktionsplanes „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“ (vgl. BMFSFJ 2005) mit dem Ziel der „Chancengerechtigkeit durch Bildung“, zuwider läuft.

Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik hängen auch mit Wissenschaftspolitik zusammen, denn in diesem Politikfeld ist dafür zu sorgen, dass sich Schule und Soziale Arbeit zukünftig auf einer in der Ausbildung erworbenen gemeinsamen Wissensbasis begegnen können, um auf diesen Grundlagen Verständigungsprozesse über die praktische Ausgestaltung der Kooperation vorzunehmen. An der Schnittstelle von Wissenschaftspolitik und Bildungspolitik entscheidet sich somit insbesondere in Folge der Neustrukturierung von Hochschulabschlüssen (Bachelor/Master), auf welchem Niveau zukünftig eine gemeinsame Wissensbasis zwischen Schulpädagogik und Sozialer Arbeit erreicht werden kann. Die vorliegenden Forschungsergebnisse sowie die Praxisentwicklungen im internationalen Vergleich legen hier die Forderung nahe, einen Masterabschluss als Mindestvor-

aussetzung zur Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen zu fordern, wenn diese Tätigkeit zur Realisierung sozialer Gerechtigkeit und zur Förderung von Subjekt-Bildung beitragen soll.

Über die Frage der Ausbildung hinaus regelt Wissenschaftspolitik auch das Verhältnis zwischen wissenschaftlichen Institutionen und gesellschaftlichen Praktiken. Hier ist Wissenschaftspolitik auch dafür zuständig und verantwortlich, wissenschaftliche Begleitung und Evaluationen zur Sozialen Arbeit in Schulen zu ermöglichen. Bisher vorliegende Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass die Entwicklung von Kooperationen zwischen Sozialer Arbeit und Schule insbesondere aufgrund der Fremdheit zwischen beiden Berufsgruppen ein Prozess ist, der vielerorts über Jahre hinweg dynamisch verläuft. Hier ist darauf zu achten, dass Evaluationen nicht zu früh beendet werden, da sich nach einer kurzen Projektlaufzeit häufig lediglich zeigen lässt, dass bestimmte Entwicklungen erst begonnen haben. Generelle Projektbeschränkungen von Sozialer Arbeit in Schulen auf 2-3 Jahre sind daher kaum sinnvoll, da dies mindestens der Zeitraum ist, den es braucht, um überhaupt eine für beide Seiten akzeptable Kooperation aufzubauen. Insofern ist an dieser Stelle auch eine Perspektive der Finanzpolitik gefragt, die den Ertrag einer bestimmten Investition nicht zu früh versucht zu bestimmen.

Im Zusammenwirken von Bildungs-, Kinder- und Jugendhilfe-, Wissenschafts- und Finanzpolitik stellt sich auch die Frage, welche volkswirtschaftlichen Unterschiede die Finanzierung von affirmativen und transformativen Gestaltungsformen von Sozialer Arbeit in Schulen hat. Für affirmative Gestaltungsformen von Sozialer Arbeit in Schulen liegt die These nahe, dass mit solchen Formen von Sozialer Arbeit Dienstleistungen finanziert werden, die auch damit beauftragt und begründet werden, die sozialen und individuellen Probleme von und mit SchülerInnen zu bearbeiten, die durch bestimmte und bestimmbare Kontexte im Schulwesen selbst hervorgerufen werden. Somit entsteht ein doppelter volkswirtschaftlicher Schaden, den es mit einer anderen Schul- rsp. Bildungsstruktur nicht geben würde. Doppelt ist dieser finanzpolitische Schaden, da durch die Finanzierung von Schule zum einen ein nicht-optimales Schulwesen finanziert wird und zum anderen auch gleich eine Dienstleistung (Soziale Arbeit) finanziert wird, die zwar bemüht ist, die problematischen Folgen dieses

Schulwesens zu bearbeiten, jedoch die in der Struktur des Schulwesens liegenden Ursachen nicht verändern kann. An einem Beispiel aus der Schweiz können solche Zusammenhänge verdeutlich werden: Im Rahmen einer Evaluation wurde die Schulsozialarbeit einer Primarstufe sowie auf einer weiterführenden Sekundarstufe und Realschule untersucht (vgl. Drilling/Baier 2005). Die Fachkräfte aus der Schulsozialarbeit dokumentierten für die Evaluation ihre Beratungsfälle. Dabei wurde deutlich, dass die Mehrzahl der Beratungsfälle in den ersten Klassen der Sekundarstufe und der Realschule vorkamen, also direkt nach dem Übergang von der Primarstufe auf die weiterführende Schulform:

Schultyp / Klasse	*Häufigkeit von Einzelberatungen*	*Prozent*
Primarschule	1	0.6
Sekundarschule	9	5.0
Sekundarschule, Klasse 1	27	15.1
Sekundarschule, Klasse 2	22	12.3
Sekundarschule	10	5.6
Realschule	16	8.9
Realschule, Klasse 1	44	24.6
Realschule, Klasse 2	15	8.4
Realschule, Klasse 3	29	16.2
Gesamt	173	96.6
Fehlende Angaben	6	3.4
Gesamt	179	100

Tabelle **4**: Inanspruchnahme von Einzelberatungen nach Schultyp/Klasse

In den qualitativen Interviews im Rahmen dieser Evaluation berichteten die jeweiligen Schulleitungen, dass es zwischen Primarstufe und weiterführenden Schulen immer wieder Differenzen gab, da einige SchülerInnen, die von der Primarstufe auf die weiterführenden Schulen wechselten, untragbares soziales Verhalten aufwiesen. Die Primarstufe musste jedoch immer wieder feststellen und betonen, dass genau die SchülerInnen, die an den weiterführenden Schulen sozial auffällig

wurden, auf der Primarstufe nicht sozial auffällig waren. Zudem gab es auf der Primarstufe kein anderes Verständnis von sozial angemessenem Verhalten. Wird einmal von biologischen Faktoren (Pubertät) abgesehen, legt dies die Vermutung nahe, dass es der Übergang von einer Schulform in die nächste sein könnte, der bei einigen SchülerInnen zu Über- bzw. Unterforderungen und Orientierungsproblemen führt, die zu sozial auffälligem Verhalten oder persönlichen Problemen führen. Die Dokumentation der Schulsozialarbeit zeigt auch deutlich, dass soziales Verhalten und persönliche Probleme die häufigsten Anmeldegründe für diese Beratungen sind:

Anmeldegrund	*Häufigkeit*
Soziales Verhalten	60
Persönliche Probleme	56
Familie	38
[weitere Gründe]	[96]
Insgesamt	250

Tabelle 5: Anmeldegründe für eine Einzelberatung

Das Zusammendenken dieser Forschungsergebnisse legt die These nahe, dass das selektierende Schulwesen für eine nicht unerhebliche Anzahl von SchülerInnen keine idealen Bildungsvoraussetzungen bietet, da Selektionen problemverursachend sein können. Zumindest einige der betreffenden SchülerInnen reagieren mit sozial auffälligem Verhalten oder bekommen persönliche Probleme, die sie zur Schulsozialarbeit kommen lassen. Zudem ist zu Bedenken, dass die Schulsozialarbeit nur die Fälle dokumentiert hat, die tatsächlich den Weg zur Schulsozialarbeit gefunden haben. Eine darüber hinausgehende Dunkelziffer ist wohl kaum abzustreiten.

Aus der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten gegen Schulmüdigkeit in Deutschland wird ebenso deutlich, dass der Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen individuelle Probleme und Schulverweigerung verursachen kann: „Neben Misserfolgserlebnissen in den ersten Schuljahren verstärkt der Wechsel von Grundschule in weiterführende Schulen bereits vorhandene Unsicherheiten. Die Kinder müssen gewohnte Muster und Personen verlassen und sich an neue, fremde Bedingungen gewöhnen: Ein neuer Klassen-

kontext, eine andere, größere Schule mit zahlreichen – noch fremden – Lehrkräften, ein ständiger Wechsel der Fächer und Lehrerinnen und Lehrer etc." (Michel 2005, S. 11).

Bezüglich solcher möglichen Zusammenhänge reicht es nicht aus, zu betonen, dass Soziale Arbeit in Schulen in den Fällen, in denen SchülerInnen Beratungen in Anspruch genommen haben, eine gute unterstützende Dienstleistung sein kann. Vielmehr gilt es hier, Problem und Krisen verursachende soziale Konstruktionen wie Selektionsstufen im Schulwesen abzuschaffen und stattdessen mehr auf das Individuum gerichtete Formen der Schulgestaltung zu entwickeln, um zum einen dem Menschenrecht auf Bildung bestmöglich gerecht zu werden und zum anderen finanzielle Fehlinvestitionen zu vermeiden.

Im Rahmen der Finanzierung von Sozialer Arbeit in Schulen ist zudem darauf zu achten, dass die Einführung der neuen Ganztagsschulen auch über die im Jahre 2007 auslaufende finanzielle Starthilfe des Bundes hinaus gesichert ist. Dies ist neben den bildungspolitischen Dimensionen auch eine explizite Frage der Frauenpolitik, denn Ganztagsschulen sollen auch dazu beitragen, dass Mütter nach der Geburt ihrer Kinder schneller wieder in den Arbeitsmarkt eintreten können. Würden die Ganztagsschulen nach 2007 jedoch wieder abgebaut, wäre dieser geschlechterpolitische Fortschritt verloren. Würde die Quantität erhalten, jedoch die Qualität der Ganztagsschulen wieder abgebaut bzw. gar nicht erst erreicht werden, so wäre auch kein gesellschaftspolitischer Fortschritt erreicht, denn die erhöhte Möglichkeit für Mütter, wieder schneller in das Berufsleben einsteigen zu können, wäre dann damit erkauft, dass ihre Kinder in wenig attraktiven Schulen verweilen. Dies würde bedeuten, dass die Probleme von einer Personengruppe (Mütter) einfach auf eine andere (Kinder) verlagert werden. Diese Zusammenhänge verweisen auf ein neues Politikfeld, welches ebenso wie die Geschlechterpolitik quer zu anderen Politikfeldern steht: die Zeitpolitik. Rinderspacher beschreibt den Gegenstand von Zeitpolitik: „Eine Politik, die Zeitinstitutionen oder Zeitstandards zum Gegenstand hat, richtet sich in der Regel auf die Bearbeitung zeitinduzierter Problemlagen. Diese selbst können wiederum zeitlicher oder nichtzeitlicher Art sein" (Rinderspacher 1997, S. 679). Zeitinduzierte Probleme sind demnach Probleme, die durch die lebensstrukturierenden Folgen von Zeitinstitutionen entstehen. Das Gegenteil von zeitindu-

zierten Problemen wäre Zeitwohlstand: „Das Richtige im richtigen Moment tun zu können – darin besteht der Zeitwohlstand in einem System der Ökologie der Zeit“ (Rinderspacher 1985, S. 297 zit. n. Reisch 2002, S. 39). Wie die Analyse der Zeitverwendungsformen in der praktischen Ausgestaltung Sozialer Arbeit in Schulen gezeigt hat, kann von einem solchen Zeitwohlstand innerhalb der Sozialen Arbeit in Schulen nur in einigen Fällen gesprochen werden. Insbesondere dort, wo professionelle Fachkräfte der Sozialen Arbeit einen hohen Anteil an Kompensationszeit aufbringen müssen, kann nicht von Zeitwohlstand, sondern eher von Zeitkonflikten (vgl. Heitkötter 2004) gesprochen werden, da die jeweilig betroffenen Berufstätigen ihre Arbeitszeit anders nutzen würden, wenn sie die Gelegenheit dazu hätten. Wenn Zeitwohlstand nach Rinderspacher bedeutet, „das Richtige im richtigen Moment tun zu können“, dann stellt sich auch die Frage, wie es sozialen Fachkräfte in der Sozialen Arbeit in Schulen möglich sein könnte, dass Richtige im richtigen Moment zu tun. Voraussetzung dafür dürfte sein, in einer bestimmten Situation zunächst einmal zu wissen, was das „Richtige“ in Bezug auf eine bestimmte Situation bzw. einen bestimmten Fall überhaupt ist. In seinen gesellschaftstheoretischen Überlegungen fordert Negt diesbezüglich „Orientierungszeit“ (Negt 2002a, S. 156) bzw. „Übersetzungs- und Orientierungsarbeit“ (ebd., S. 525 ff.), um sich in der Komplexität der Gegenwart zu orientieren und überlegte Praktiken zu gestalten. Professionstheoretisch ist damit die Ebene des Schlussfolgerns (Abbott) hervorgehoben, um auf dieser Tätigkeit aufbauend soziale Praktiken gestalten zu können. Eine solche Übersetzungs- und Orientierungsarbeit wäre damit elementarer Bestandteil der Professionszeit in der praktischen Ausgestaltung Sozialer Arbeit, da es im Rahmen dieser Tätigkeiten darauf ankommt, abstraktes Wissen auf bestimmte Fälle zu beziehen. Zeitpolitisch wäre demnach zu fordern, dass innerhalb der Arbeitszeit genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, um solche Arbeiten zu tätigen.

Zeittheoretisch kann damit resümiert werden, dass Soziale Arbeit in Schulen als transformative Strategie daran arbeitet, eine sozialökologische Zeitpolitik (vgl. Reisch 2002, S. 51) durch eine „kollektive nicht-utilitaristische Zeitgliederung“ (Leccardi 2004, S. 42) zu gestal-

ten, um auf diesem Weg Bildungsmöglichkeiten und soziale Gerechtigkeit zu realisieren.

(5) Gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung
Soziale Arbeit in Schulen wird aufgrund der Heterogenität ihrer institutionellen Ausgestaltung finanziell unterschiedlich vergütet und die Berufstätigkeiten in diesem Handlungsfeld erhalten darüber hinaus auch unterschiedliche immaterielle Anerkennung. Das Gehaltsgefüge für Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen reicht von der Vergütungsgruppe BAT IIa (bei Universitätsabschluss) über BAT IVa (FH-Abschluss; z.B. für Leitungsstellen der Sozialen Arbeit in Ganztagsschulen) bis hinunter auf die politischen Bestrebungen, Soziale Arbeit in Schulen durch Ein-Euro-Jobs zu finanzieren (vgl. Kap. 5.3). Zusammengenommen zeigt sich damit, dass Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen, egal auf welcher Stufe sie sich in diesem Spektrum befinden, im Vergleich zu Lehrkräften und SchulpsychologInnen i.d.R. geringer vergütet werden. Damit wird eine Hierarchisierung von Berufsgruppen vorgenommen, die sich nicht nur in der monatlichen Gehaltsabrechung widerspiegelt, sondern auch Auswirkungen auf die konkrete Ausgestaltung von Kooperationen haben kann, indem Berufstätige aus der Sozialen Arbeit aufgrund ihrer berufspolitisch niedrigeren Stellung von anderen Berufsgruppen gar nicht erst als gleichwertig (an)erkannt werden. Dass die finanzielle Einordnung von Berufstätigkeiten in das Gehaltgefüge des öffentlichen Dienstes eine politische Entscheidung ist, wird insbesondere durch den Vergleich mit anderen Ländern deutlich, in denen z.B. Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen höher vergütet werden als Lehrkräfte (wie z.B. den USA, vgl. Raab/Rademacker 2004, S. 18) oder Lehrkräfte deutlich weniger verdienen als ihre deutschen KollegInnen und trotzdem erfolgreichere Schule in Kooperation mit anderen Berufsgruppen gestalten (vgl. BMBF/KMK 2003, S. 16 ff.). Eine materielle Gleichstellung von Professionen innerhalb der Institution Schule wäre demnach geboten, um auch immaterielle Anerkennungsprozesse zu gewährleisten, die wiederum Grundlage respektvoller und konstruktiver Kooperation sind.

7.1.2 Professionstheoretischer Exkurs: die sozialpädagogische Schule

Die Diskussionen um eine institutionelle Einbindung Sozialer Arbeit in Schulen mündeten Ende der 1970er Jahre in eine Kontroverse zwischen BefürworterInnen von Schulsozialarbeit auf der einen und BefürworterInnen einer ‚sozialpädagogischen Schule' auf der anderen Seite. Diese Diskussion wird bis heute weitergeführt (vgl. zusammenfassend u.a. Helsper 2001; Drilling 2001, S. 31 ff.; Mack 1999, S. 47 ff.; Homfeldt/Schulze-Krüdener 1997, S. 41 ff.). Obwohl die Forderung nach einer ‚sozialpädagogischen Schule' für die Praxis ohne weitreichende Folgen geblieben ist,[54] ist dieser Diskurs für professionstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule in mehrfacher Hinsicht bedeutend, da es bei dieser Auseinandersetzung maßgeblich um berufliche Selbstverständnisse und damit verbundene Zuständigkeiten geht.

Unter den BefürworterInnen einer ‚sozialpädagogischen Schule' (z.B. Hilbig 1997; Struck 1994; Mörschner 1988; Homfeld u.a. 1977) lassen sich zwar unterschiedliche Positionen ausmachen, jedoch kann ein gemeinsamer Kanon darin ausgemacht werden, dass den jeweiligen Argumentationen die These zu Grunde liegt, dass sich Schule ‚von innen heraus' reformieren muss und kann (Homfeld 2004, S. 59). Das bedeutet, dass in den verschiedenen Argumentationen zu sozialpädagogischen Schulen gefordert wird, dass sich Lehrkräfte sozialpädagogische Kompetenzen aneignen bzw. eine „sozialpädagogisch inspirierte Selbstkonfrontation" (Helsper 2001, S. 35) vorgenommen wird. Durch eine solche Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte um sozialpädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten würden die Probleme von Schulen gelöst, ohne dass auf eine andere Berufgruppe (Soziale Arbeit) zurückgegriffen werden müsse. Helsper fasst das von Struck entworfene Modell eines ‚sozialpädagogischen Lehrers' wie folgt zusammen: „Wir treffen hier auf alle Varianten einer Totalzuständigkeit des Lehrers und der Lehrerin für die Lebensprobleme der Schü-

54 Vgl. hierzu die Beschreibungen des Realisierungsversuches einer sozialpädagogischen Schule bei Homfeld 2004, S. 59; Homfeldt/Schulze-Krüdener 1997, S. 41ff.

ler(innen)“ (Helsper 2001, S. 33). Eine solche Totalzuständigkeit von Lehrkräften begründet Hilbig damit, dass der Ruf von Seiten der Schule nach dem Jugendamt „mitunter die Funktion eines Gebetes hat“ (Hilbig 1997, S. 10; zit. n. Drilling 2001, S. 42 f.), wobei sich Schule diese Blöße nicht geben dürfe und sich ohnehin herausgestellt habe, dass sozialpädagogische Maßnahmen von Seiten des Jugendamtes „unsere Hilflosigkeit nur verdoppeln können [...] doch lösen wird es unser Problem nicht“ (ebd.). Auch Hilbig schlussfolgert, dass „wir selbst Sozialpädagogen sein“ (ebd.) müssen. Eine arbeitsteilige Spezialisierung bzw. multiprofessionelles Zusammenarbeiten unter dem Dach der Schule gilt es demnach in Konzepten und Denkmustern einer sozialpädagogischen Schule zu vermeiden.

Wird unter professionellem Handeln grob zusammengefasst die Transformation abstrakten Wissens auf bestimmte Fälle in einem definierten Zuständigkeitsbereich verstanden, so analysiert Helsper aus dieser Perspektive die angestrebte Totalzuständigkeit von Lehrkräften innerhalb einer ‚sozialpädagogischen Schule‘ folgerichtig als Deprofessionalisierung: „In STRUCKs Konzept des ‚sozialpädagogischen Lehrers‘ stoßen wir somit auf einen deprofessionalisierenden Rückfall hinter die Anfänge der Professionalisierung“ (Helsper 2001, S. 34). Auch die von Mörschner skizzierte und geforderte „sozialpädagogisch orientierte Schule“ (vgl. Mörschner 1988), die deviante SchülerInnen durch eine „Humanisierung der Schule von innen heraus“ (Mack 1999, S. 52) zu integrieren beabsichtigt, wird professionstheoretisch von Mack analysiert: „Mörschner fällt damit nicht nur hinter den Stand sozialpädagogischen Denkens zurück, sondern auch hinter die in der Schulpädagogik erreichten Kenntnisse über die Entstehung abweichenden Verhaltens“ (Mack 1999, S. 52).

In den Beiträgen, die eine sozialpädagogische Schule durch Kompetenzerweiterung von Lehrkräften fordern, spiegeln sich auch die Hierarchien zwischen Schule und Sozialer Arbeit wider. Wird eine so umfassende Ausstattung von Lehrkräften mit sozialpädagogischen Kompetenzen für möglich gehalten, dass es keiner weiteren sozialpädagogischen Fachkräfte mehr bedarf, wird damit auch zum Ausdruck gebracht, dass sich sozialpädagogische Kompetenzen quasi nebenbei in einem Lehramtstudium oder berufsbelgeitend erlernen lassen, wodurch gleichzeitig auch alle hochschulischen Ausbildungsgänge zur

Sozialen Arbeit diskreditiert und in Frage gestellt werden. Die von Hilbig propagierte Position, dass es für Lehrkräfte ein Versagen darstellt, wenn mit Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zusammengearbeitet wird und dass die Kinder- und Jugendhilfe in den meisten Fällen ohnehin nicht helfen kann, diskreditiert wiederum nicht nur einen ganzen Berufsstand, sondern läuft auch Strategien der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. der „Normalisierung“ (vgl. BMFSFJ 1990, S. 88 ff.) zuwider, die zum Ziel haben, den Umgang mit sozialen Problemen selbstverständlicher zu gestalten, um sozialer Ausgrenzung und Stigmatisierung vorzubeugen.

BefürworterInnen einer sozialpädagogischen Schule richten sich jedoch nicht ausschließlich gegen Schulsozialarbeit, sondern sehen in ihr auch einen möglichen „Wegbereiter einer sozialpädagogischen Schule“ (Homfeldt/Schulze-Krüdener 1997, S. 43), als dessen Ziel wiederum das Überflüssigwerden von SozialpädagogInnen in der Schule steht. Bezüglich einer solchen Funktionalisierung von Schulsozialarbeit formulierte Frommann bereits in den 1980er Jahren kritisch: „Es scheint wenig sinnvoll zu sein, davon zu sprechen, dass und wie SSA, falls es sie gibt, sich selbst überflüssig machen sollte“ (Frommann 1987, S. 877). Auch aktuellere Analysen stehen einem inhaltlichen, praxeologischen und institutionellen ‚Zusammenschmelzen‘ von Sozialer Arbeit und Schule kritisch gegenüber: „Es kann nicht darum gehen, die Trennung der beiden Sozialisationsinstanzen wieder rückgängig zu machen und die Grenzen ihrer Handlungsaufträge zu verwischen“ (Olk/Speck 2001, S. 47). So ist aus heutiger Sicht somit wohl am ehesten Helsper zuzustimmen, wenn er in seiner Analyse zur sozialpädagogischen Schule schlussfolgert: „Gerade vor diesem Hintergrund ist umso deutlicher in den Kooperationsbeziehungen auf einer Differenz der Handlungsbereiche und Zuständigkeiten zu insistieren. Erst in der gegenseitigen Anerkennung dieser Differenz lassen sich Austauschbeziehungen herstellen, die nicht in gegenseitige diffamierende oder dominierende Dynamiken münden“ (Helsper 2001, S. 38).

Professions- sowie bildungstheoretisch sind die Konzeptionen von sozialpädagogischen Schulen somit zumindest aus zweierlei Gründen bedenklich: Zum einen verlaufen Forderungen nach einer Allzuständigkeit von Lehrkräften konträr zu Bestrebungen der Profes-

sionalisierung und Qualitätsentwicklung durch Spezialisierung und multiprofessioneller Zusammenarbeit in Schulen. Zum anderen ist die Forderung nach einer sozialpädagogischen Schule Ausdruck eines typisch deutschen Bildungsdenkens, das nicht die Bildungsbedürfnisse und Lebenslagen von Mädchen und Jungen, sondern theoretische Konzepte bzw. sozialromantische Bestrebungen als Ausgangspunkt von Schulentwicklung macht (vgl. Gessner 2002, S. 25). Insofern wäre diesbezüglich eher Liebau zuzustimmen, wonach die Schule der Zukunft eine bildende Schule sein sollte: „Die Leistungsschule war der Gewinner der Bildungsexpansion. Wenn die Schüler, also die Kinder und Jugendlichen, die zur Schule gehen, zu den Gewinnern werden sollen, muß die Bildungsschule durchgesetzt werden“ (Liebau 1987, S. 208). Insofern wäre zunächst anzustreben, in einer Schule bestmögliche Bildungsprozesse für Individuen zu gestalten. Von einem solchen Vorhaben aus scheint dann eine multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schulen anstrebenswerter und Erfolg versprechender als die ‚sozialpädagogische Schule‘.
Im Folgenden werden einige Perspektiven für methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit in Schulen skizziert. Insbesondere die dabei erläuterten ethnografischen Vorgehensweisen können nicht nur als Beitrag zur weiteren Professionalisierung Sozialer Arbeit in Schulen verstanden werden, sondern dürften auch eine Grundlage sein, um in Prozessen zukünftiger Schulentwicklung regionalspezifische und individuelle Besonderheiten berücksichtigen zu können.

7.2 Perspektiven für methodisches Handeln

7.2.1 Ein ethnografischer Blick für das Fremde

Wird davon ausgegangen, dass sich gesellschaftliches Zusammenleben zunehmend durch Heterogenität in Lebensstilen und Lebenslagen (z.B. durch die Erosion traditioneller gesellschaftlicher Rollenverständnisse und Wertvorstellung sowie durch vermehrte Migration und damit verbundene Zunahme an kultureller Vielfalt) kennzeichnet, so

dürfte eine erste Herausforderung sozialpädagogischer Aktivitäten sozialer Fachkräfte der Umgang mit der Erfahrung von Fremdheit sein. Soll ein solcher Umgang mit Fremdheit professionell gestaltet werden, so müsste er methodisch strukturiert und reflektiert sowie theoretisch begründbar sein. Diesbezüglich bieten sich ethnografische Methoden an, da sie das Fremde bzw. fremde Kulturen zu ihrem zentralen Untersuchungsgegenstand machen (vgl. z.B. Kohl 2000). Dabei kommt es der Ethnografie jedoch nicht einzig darauf an, dasjenige, was auf den ersten Blick fremd oder befremdlich erscheint, systematisch zu erkunden, um es darauf aufbauend besser verstehen zu können. Darüber hinaus ist es durch ethnografische Forschung auch möglich, indviduelle Normalitätskonstruktionen zu erforschen und zu reflektieren (vgl. Andresen 2004, S. 142). Zentral ist dafür die „Praxis des Fremdmachens" (Bachmann-Medick 2003, S. 87). Für ethnografische Forschung wird diese Perspektive vielfach mit der Formel „Making the strange familiar and the familiar strange" zum Ausdruck gebracht. Am Beispiel der Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit können diese Perspektiven verdeutlicht werden. Als Prozesse des „making the strange familiar" können solche Aktivitäten verstanden werden, die soziale Fachkräfte dafür aufwenden, einen bestimmten Fall in seiner Besonderheit und in seinen je einmaligen Kontexten zu verstehen. Prozesse des „making the familiar strange" sind demgegenüber z.B. dann gegeben, wenn eine Lehrkraft durch Kooperationen mit der Sozialen Arbeit in einem auffälligen Schüler nicht mehr den altbekannten und in jeder Klasse sowieso vorhandenen Störenfried sieht (Normalitätskonstruktion), sondern in diesem Schüler auf einmal den in äußerst schwierigen sozialen Umständen lebenden Jungen, der eigentlich nicht für sein unangemessenes Verhalten bestraft werden sollte, sondern eher dafür zu bewundern ist, dass er trotz seiner widrigen Lebensumstände noch den Weg in die Schule findet. Vorgehensweisen des „making the familiar strange" zielen demnach darauf, vorhandene Denk- und Deutungsmuster bezogenen auf spezifische Fälle und Situationen in Frage zu stellen, um sich durch diesen Prozess einen neuen, anders verstehenden Zugang zu ermöglichen.

Im Rahmen einer „lebensweltlichen Ethnografie" erläutert Hitzler entsprechende Vorgehensweisen, die mit dem Prozess des „making the familiar strange" verbunden sind: „Lebensweltliche Ethnografie

als Forschungskonzept impliziert grundsätzlich eine quasi-ethnologische Gesinnung des Soziologen gegenüber ‚fremden' Kulturfeldern in seiner nächsten Nähe, d.h. die Bereitschaft, soziale Praktiken in den mannigfaltigen Sinnwelten moderner Gesellschaften so ‚unverwandt' anzuschauen, als ginge es dabei um ‚exotische' Sitten, Gebräuche und Weltanschauungen" (Hitzler 2000, S. 18). Ein Beispiel aus den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen verdeutlicht, welche Differenzen zwischen Normalitätskonstruktionen von Lehrkräften und der Wahrnehmung der Lebensbedingungen von SchülerInnen durch die Soziale Arbeit bestehen können: Eine Person aus der Sozialen Arbeit führte aus:

> *Und ich werde immer einige schwierige Kinder in meiner Klasse haben. Das ist jetzt Realität. Und das anzuerkennen, ist für Lehrer ganz ganz anstrengend. Die gehen immer noch von der wohlgesitteten Mittelschichtsfamilie aus den 60-iger, 70-iger Jahren aus. Und das liegt am Alter der Lehrer. Die sind zum Teil älter als ich, sind zwischen 50 und 60 und gehen davon aus, es gibt eine heile Familie. Und die gibt es..., das ist die Ausnahme in jeder Klasse, würde ich behaupten. Und das selber zu akzeptieren, weil man ja selber aus, meistens aus solch einer Familie kommt und auch versucht hat, selber so eine herzustellen, ist wahnsinnig schwer für die Lehrer. Und deswegen können die das zum Teil gar nicht verstehen, dass es so was gibt, was es hier gibt* (A06, Abs. 96 ff.).

Hier wird deutlich, dass die auf dieser Situationsbeschreibung aufbauenden Arbeitsansätze von A06 als ein „Making the strange familiar and the familiar strange" verstanden werden können, indem die zunächst fremden Lebenswelten von SchülerInnen durch verstehende Prozesse erkundet werden und anschließend an den Normalitätskonstruktionen der Lehrkräfte gearbeitet wird.

Werden im Rahmen solcher Prozesse des „making the familiar strange" vorhandene Deutungsmuter in Frage gestellt, so verweist dies im Kontext von Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule auch auf die aktive Mitarbeit von Lehrkräften, denn ohne deren Bereitschaft, solche Entwicklungen einzugehen, sind solche Prozesse nicht realisierbar. Es wird an diesem Praxisbeispiel auch deutlich, dass die Arbeitweisen in diesem Beispiel zumindest zum Teil als ethnografisch interpretiert werden können, ohne dass dies von der interviewten Person so bezeichnet wird.

Erste Ansätze zur expliziten Integration ethnografischer Methoden (z.B. teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviews, Sozialraum- und Lebensweltanalysen) in sozialarbeiterische Praktiken liegen bereits vor (vgl. Lindner 2000). Eine Grundidee der Verankerung ethnografischer Vorgehensweisen in Praktiken Sozialer Arbeit besteht darin, durch die Integration solcher Methoden in die Berufsausübung nicht allein erworbenes Fachwissen losgelöst von lokalen und individuellen Besonderheiten anzuwenden, sondern gleichfalls grundlegendes Wissen als Verstehenshorizont und als Grundlage praktischer Handlungen in der Praxis selbst zu generieren. Damit wird die praktische Ausgestaltung Sozialer Arbeit zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit, die eine entsprechende Ausbildung voraussetzt und damit auch Ausbildungswege vor neue Herausforderungen stellt: „Der weit größere Anteil heute Sozial-Berufstätiger hat von ihren Berufsausbildungen auf Berufsfachschul-, Fachschul- und Fachhochschuleebene zwar ein wissenschaftsorientiertes, nicht jedoch ein wissenproduzierendes Profil“ (Karsten 2001, S. 1757). Ethnografisches Arbeiten in der Sozialen Arbeit in Schulen sowie in der Schulentwicklung könnte zudem der durch die skandinavischen Länder erbrachten Erkenntnis Rechnung tragen, dass sich Erfolge von Schulen nicht mehr primär dadurch erreichen lassen, dass die SchülerInnen die LehrerInnen verstehen, sondern dass die LehrerInnen zunächst die SchülerInnen verstehen (vgl. Kahl 2004). Dies entspricht auch weiteren Forschungsergebnissen zur Gestaltung von sozialen Dienstleistungen. So wurde z.B. in einem international vergleichenden Forschungsprojekt zur Gestaltung sozialer Dienstleistungen herausgefunden, dass soziale Dienstleistung für die jeweiligen InanspruchnehmerInnen genau dann am hilfreichsten sind, wenn sie an bereits praktizierte Überlebensstrategien anknüpfen: „Eine Chance, soziale Ausschließung durch die wohlfahrtsstaatliche Logik nicht zu verstärken, liegt darin, Transfers und Dienstleistungen an die Formen der eigenständigen Abhilfe anzupassen, die soziale Akteure bereits anwenden“ (Cremer-Schäfer 2005, S. 162).

7.2.2 Wohlerwogene Urteile und das weite Überlegungsgleichgewicht

Ein weiterer handlungsleitender Ansatz lässt sich aus Argumentationen zur sozialen Gerechtigkeit heraus entwickeln und begründen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Heterogenität der erforschten Praktiken stellt sich die Frage, wie in der lokalen Komplexität schulischen Lebens von Seiten Sozialer Arbeit ein Beitrag zur Realisierung sozialer Gerechtigkeit geleistet werden kann. Rawls fordert als Grundlage für die konkrete Gestaltung sozial gerechter Lebensverhältnisse die Aushandlung und Findung „wohlerwogener Urteile". Die Formulierung wohlerwogener Urteile ist jedoch an bestimmte Voraussetzungen gebunden: „Wohlerwogene Urteile sind dann gegeben, wenn die Bedingungen dem Einsatz unserer Vernunftkräfte und des Sinns für Gerechtigkeit günstig sind, d.h. unter Bedingungen, unter denen wir offenbar die Fähigkeit, die Gelegenheit und den Wunsch haben, ein stichhaltiges Urteil zu formulieren – oder zumindest haben wir kein offenkundiges Interesse daran, nicht so zu urteilen, da die besonders vertrauten Verlockungen fehlen" (Rawls 2003a, S. 60). Neben dem Streben nach sozialer Gerechtigkeit, durch das wohlerwogene Urteile überhaupt erst möglich werden, werden in diesem Zitat von Rawls noch weitere Dimensionen deutlich, die für eine praktische Realisierung von sozialer Gerechtigkeit von Bedeutung sind. Wie von kommunitaristischer Seite zu Recht an Rawls kritisiert wurde, zeichnet Rawls für die Idealsituation wohlerwogener Urteile ein ungebundenes Individuum, welches frei von eigenen Interessen und Wertvorstellungen im Stande ist, alleine Urteile zur sozialen Gerechtigkeit zu fällen. Die kommunitaristische Kritik daran baut auf der Argumentation auf, dass es sich bei dem von Rawls skizzierten „ungebundenen Selbst" um einen Solipsismus handelt, der empirisch nicht haltbar ist, da ein Mensch vom Beginn seines Lebens an vergesellschaftet ist und sich dadurch niemals von gesellschaftlich vermittelten Wertvorstellungen und damit verbundenen Interessen lossagen kann (vgl. Tröhler 2001; Reese-Schäfer 1995, S. 13; Sandel 1994). Übersehen hat der Mainstream des Kommunitarismus bei dieser Kritik an Rawls jedoch, dass Rawls selbst diese Schwäche seiner Argumentation erkannt hat und darauf aufbauend weiterführende Argumentationen formuliert hat.

Rawls betont die subjektive Normativität in den wohlerwogenen Urteilen zur sozialen Gerechtigkeit, indem er hervorhebt, „daß unsere wohlerwogenen Urteile häufig von denen anderer Personen differieren“ und es darüber hinaus auch „Konflikte zwischen unseren eigenen Urteilen gibt“ (Rawls 2003a, S. 60). Vor diesem Hintergrund entfaltet Rawls die „Idee des weiten Überlegungsgleichgewichtes“ (Rawls 2003a, S. 59 ff.), das durch die Beteiligung aller von einer bestimmten Frage betroffenen Personen erreicht wird: „ein und dieselbe Konzeption wird von den wohlerwogenen Urteilen aller bejaht“ (Rawls 2003a, S. 62). Dadurch wird deutlich, dass Rawls Konzeption der Realisierung von sozialer Gerechtigkeit eine politische Konzeption ist.

Auch wenn Rawls diese Überlegungen stets auf die Aushandlung einer gerechten Grundordnung der Gesellschaft bezieht, so können diese Argumentationen auch auf die praktische Ausgestaltung von Sozialer Arbeit (in Schulen) bezogenen werden, da diese durch ihre politischen Implikationen als Bestandteil der Ordnung von Gesellschaft verstanden werden kann. Ziel wäre es dann, für Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern ein Bildungswesen zu realisieren, das „nach einigem Nachdenken am besten zu unseren wohlerwogenen Überzeugungen paßt und diese zu einer kohärenten Auffassung ordnet. Mehr können wir zu irgendeinem gegebenen Zeitpunkt nicht erreichen“ (Rawls 2003a, S. 63). Im Mittelpunkt eines weiten Überlegungsgleichgewichtes steht somit nicht das alleinige Urteil einer einzelnen Person (z.B. einer sozialen Fachkraft), sondern die Idee der Aushandlung und Findung eines Konsenses. Soziale Gerechtigkeit, geleitet durch die „Idee des übergreifenden Konsenses“ (Rawls 2003a, S. 63 ff.) wird damit eine Aushandlungskonstrukt: „Gerechtigkeit ist damit ein relationaler Begriff, der auf die Regulierung, deren Qualität, der Beziehung der Mitglieder einer Gesellschaftsformation zu beziehen ist“ (Sünker 2002b, S. 108). Auch Thiersch hebt die Bedeutung solcher Aushandlungsprozesse als Voraussetzung für die Realisierung sozialer Gerechtigkeit hervor: „Was heute Gerechtigkeit z.B. im Umgang mit Kindern, mit Frauen und mit Ausländer/innen bedeutet, kann nur konkret in einer moralisch inspirierten Kasuistik ausgehandelt werden“ (Thiersch 2002, S. 57). Soziale Arbeit in Schulen wird damit konzeptionell zu einem Ort der Aushandlung wohlerwogener Urteile zwecks Findung eines weiten Überlegungsgleichgewichtes bzw. Konsenses.

Dies würde auch den Forderungen aktueller zeittheoretischer Diskurse entsprechen, denn auch dort wird hervorgehoben, dass der Zugang zu bestimmten Zeitverwendungsformen ungerecht verteilt sein kann bzw. zu Konflikten führen kann. Rinderspacher hebt diesbezüglich hervor, dass es bei (Neu-)Regulierungen von Zeitinstitutionen (z.B. Schulen) darauf ankommt, einen Ort der Verhandlung zur Verfügung zu stellen: „Es liegt auf der Hand, hier nach einer Instanz Ausschau zu halten, die die wechselseitigen zeitlichen Ansprüche von Staat und BürgerInnen moderiert" (Rinderspacher 2003a, S. 30).

Einem solchen Verständnis von der Realisierungsmöglichkeit sozialer Gerechtigkeit liegt der Gedanke zu Grunde, dass es keine detaillierte und allgemeingültige Auffassung von sozialer Gerechtigkeit geben kann, die alle Feinheiten menschlichen Zusammenlebens auf abstrakter theoretischer Ebene regelt. Rawls plädiert vor dem Hintergrund dieser Analyse für einen vernunftgeleiteten Pluralismus: „Das Faktum des vernünftigen Pluralismus impliziert, daß es keine derartige – sei´s ganz oder teilweise umfassende – Lehre gibt, auf die sich alle Bürger einigen können, um die Grundfragen der politischen Gerechtigkeit zu lösen" (Rawls 2003a, S. 64).

Wird somit davon ausgegangen, dass die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit und damit verbunden die Ermöglichung von Bildungsprozessen für alle Kinder und Jugendlichen eine intensive Zusammenarbeit von Schule, Sozialer Arbeit, Eltern und SchülerInnen voraussetzt, so zeigt sich in den exemplarisch erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen, dass ein solches Vorgehen zumindest in Ansätzen bereits realisiert wird. In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule wurde diesbezüglich durch die Aussagen der Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit deutlich, dass Eltern und Schule ein eher distanziertes Verhältnis zueinander haben, jedoch Eltern durch eine professionelle Soziale Arbeit, die Elternarbeit als zentralen Inhalt der Arbeit ansieht, einen Kanal gefunden haben, ihre Anliegen in die Schule einzubringen:

> *Ist auch mit Eltern so. Die melden sich halt auch, mittlerweile früher, durch diese Interaktions- und Vertrauenstage. Da stell ich mich halt bei den Elternabenden in der 7. Klasse immer persönlich vor und sag, wer ich bin und was ich mache. Und das nimmt denen so ein bisschen den Schrecken* (A09, Abs. 121).

Also, einen ganz großen Stellenwert nimmt die Beratungsarbeit ein, gegenüber Eltern auch, die gerade Schule ja sehr als Kontrollinstanz begreifen und die Schule eigentlich auch immer negativ erleben in dem Sinne, dass die Schule Druck ausübt, auf die elterliche Erziehungsarbeit und auch den Eltern einen großen Schuldvorwurf ja macht. Während sie vielleicht über die Schulsozialarbeit die Möglichkeit haben, dass sie dort unterstützende Beratungsarbeit erleben (A01, Abs. 118).

Die meisten Kinder kommen aus schwierigen Familien, nicht besonders gut begleitet in den Familien, die zu uns kommen. Und insofern sind wir darum bemüht, dann so die zweite Säule zum Tragen kommen zu lassen, das ist die Elternarbeit. Also Gespräche mit den Eltern, auch wirklich Beratung (A06, Abs. 23 f.).

Am Beispiel von A03 zeigt sich jedoch auch, dass eine erfolgreiche Elternarbeit nicht von Sozialer Arbeit aus alleine initiiert und gestaltet werden kann, sondern dies der aktiven Unterstützung der Schule bedarf:

Ja, was ich mir noch wünschen würde, wenn Du das Thema Sozialpolitik ansprichst, wäre, Unterstützung dabei, diese Schule als Teil dieses Stadtteils zu öffnen für alle Menschen, die hier leben. Auch da sind wir immer wieder die, die sagen der Schule gegenüber, das ist doch vernünftig, dass wir das tun, und das hat doch auch seinen Sinn. Aber auch da gibt es keinen Druck, keinen Zwang, sich da zu öffnen. Und ich finde, hier sollten mittags nicht nur Kinder herkommen können, gerne oder wollen, sondern hier sollten auch vermehrt Eltern herkommen. Also als Beispiel kann ich mir sehr gut so einen offenen Elterngesprächskreis vorstellen, in dem man sich über Erziehungsprobleme unterhält (A03, Abs. 50).

In den erforschten Praktiken hat sich zudem gezeigt, dass die ausgebildeten Fachkräfte in der Sozialen Arbeit in Schulen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Reflexionsvermögens wohlerwogene Urteile fällen, die dann entweder zur Ausgestaltung von Professionszeit oder jedoch zur Verwendung von Zeit als Legitimationszeit führen, in der für die praktische Ausgestaltung des Urteils eingetreten wird. Allerdings sind nicht alle Legitimationszeiten auf wohlerwogene Urteile zurückzuführen, da es auch möglich ist, dass Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen bestimmte Arbeitsweisen aus anderen Gründen durchsetzen wollen (z.B. weil sie eine bestimmte Handlungsmethode favorisieren, die sie für fortschrittlich halten und anwenden

möchten, ohne dass einer damit verbundenen Legitimationszeit eine Reflektion im Kontext sozialer Gerechtigkeit zu Grunde liegt).

Die Findung eines Überlegungsgleichgewichtes als Idealfall eines auf hohem Reflexionsniveau ausgehandelten moralischen Konsenses als Grundlage zur Gestaltung zukünftiger Handlungen unterliegt jedoch einigen Problemen. Rawls selbst ist sich eines zentralen Problems bewusst, indem er einräumt, dass nicht unbedingt alle Menschen wohlerwogene Urteile fällen können bzw. überhaupt ein Interesse an solchen Urteilen haben (Rawls 2003a, S. 65). Deutlich wird dies auch bei Kohlberg, der die Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit anhand eines Stufenmodells kategorisiert hat (vgl. Kohlberg 1995). Demnach können Fähigkeiten zur moralischen Urteilsbildung von Person zu Person unterschiedlich stark ausgeprägt sein und hinzukommt, dass ein moralisches Urteil nicht zwangsläufig auch zu einer Handlung führen muss, die dem moralischen Gehalt eines vorher gefällten Urteils entspricht. Ein weites Überlegungsgleichgewicht im Sinne von Rawls ist kaum zu realisieren, wenn die Beteiligten in einer bestimmten Situation entweder aufgrund ihrer praktizierten oder angestrebten Überlebensstrategie gar kein Interesse an der Formulierung von wohlerwogenen Urteilen und einer dementsprechenden Aushandlung eines Konsenses haben oder wenn die Beteiligten gar nicht erst in der Lage sind, wohlerwogene Urteile (Rawls) bzw. moralische Urteile auf einer hohen Stufe (Kohlberg) zu fällen.

Auf der praktischen Ebene Sozialer Arbeit in Schulen stellt sich somit die durchaus brisante Frage, wie sich soziale Fachkräfte verhalten können und sollen, wenn von Beteiligten einer zu klärenden Situation offensichtlich keine konsensualen und gerechten Lösungen angestrebt werden. Diese Frage wird im Folgenden im Kontext von sozialer Gerechtigkeit, Einmischung und Bildung diskutiert.

7.2.3 Soziale Gerechtigkeit, Einmischung und Bildung

Während sich Fachkräfte Sozialer Arbeit in Aushandlungssituationen, in denen die beteiligten nach einem gerechtigkeitsorientierten Konsens suchen, auch in eine moderierende Rolle zurückziehen können und von dort aus die Aushandlungsprozesse und –ergebnisse im Kon-

text von Bildung und sozialer Gerechtigkeit reflektieren können, ist für Situationen, in denen keine Aushandlung zustande kommt bzw. das zu erwartende Ergebnis der Realisierung von sozialer Gerechtigkeit nicht förderlich erscheint, ein anderes Vorgehen von Nöten. Thiersch stellt dafür grundsätzlich heraus, dass Soziale Arbeit nicht allein anwaltschaftlich für eine bestimmte, vorher festgelegte Personengruppe eintritt (z.B. für Kinder), sondern als „Anwalt sozialer Gerechtigkeit" (vgl. z.B. Thiersch 2002) fungiert und somit für die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit gegenüber jeglichen Personen eintritt. Für das Eintreten für Personengruppen, für die keine Aushandlungssituation zustande kommt bzw. die in Aushandlungssituationen nicht berücksichtigt werden, hat Mielenz bereits in den 1980er Jahren die politisch motivierte Strategie der „Einmischung" formuliert, um von Seiten Sozialer Arbeit aus benachteiligten Personen oder Gruppen Gehör zu verschaffen (vgl. Mielenz 1981, 1997; dazu auch: Urban 2004, S. 384; Karsten 2003b, S. 32 ff.; Münchmeier 2003b, S. 62; Münchmeier 2002, S. 12, Thiersch 2002, S. 27, Seithe 1998, S. 33; Oelerich 1997, S. 41, Schwendemann/Krauseneck 2001, S. 83;). Urban fasst die Begründung der Einmischungsstrategie wie folgt zusammen: „Soziale Arbeit ist gerade nicht von politischer Arbeit zu trennen, ist sie doch in ihrer Legitimation angewiesen auf das Postulat der ‚gerechten Gesellschaft' und auf eine Sozialpolitik, die dieses Ziel verfolgt. Ihre Aufgabe ist es daher, sich einzumischen in politische Diskussionen, Planungen und Entscheidungen, um zu einer förderlichen Gestaltung von Lebensbedingungen beizutragen" (Urban 2004, S. 384; zu einer solchen Positionsbestimmung vgl. auch: Sünker 2002b, S. 109). Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Evaluation der Schulsozialarbeit im Bundesland Sachsen-Anhalt empfehlen auch Olk/Bathke/Hartnuß einen gemeinwesenorientierten Ansatz, im Rahmen dessen sich von Seiten Sozialer Arbeit eingemischt und gleichzeitig eine kritische Distanz zur Schule bewahrt werden soll: „Es geht bei einem gemeinwesenarbeitsorientierten Ansatz darum, dass sich Jugendhilfe systematisch und umfassend in Schule ‚einmischt' und damit als integraler Bestandteil von Schule den schulischen Alltag mitgestaltet" (Olk u.a. 2000, S. 190).[55]

55 Entgegen einer solchen sozialpolitisch motivierten Einmischungsstrategie für

In den erforschten Praktiken hat sich gezeigt, dass eine solche Einmischung insbesondere in der Legitimationszeit durch die Strategie des ‚Präsent-seins' (vgl. Kapitel 4.1.4) stattfindet. Wird Einmischung als zentraler Bestandteil professionellen Handelns formuliert, so wird auch deutlich, wie eng Legitimationszeiten und Professionszeiten miteinander verbunden sind, denn Legitimationszeiten können in Fällen, in denen innerhalb dieser Form der Zeitverwendung für die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit eingetreten wird, auch als eine besondere Form der Professionszeit verstanden werden.
Über die erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen hinaus dürften Analysen zu einer solchen sozialpolitischen Dimension Sozialer Arbeit jedoch eher nachdenklich stimmen: „Der Unwillen – um nicht von der Unfähigkeit zu sprechen – des Mainstreams in Disziplin wie Profession zu erkennen, dass Politik Sozialer Arbeit inhärent ist, hat diese nicht nur zur Handlangerin bestehender Verhältnisse bzw. zur Unterstützerin der Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit in einer klassenstrukturierten bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft gemacht, sondern auch zu einer Spaltung in der Profession selbst geführt" (Sünker 2002b, S. 111). Soll Soziale Arbeit – nicht nur in Schulen – eine Profession zur Realisierung sozialer Gerechtigkeit und zur Förderung von Subjekt-Bildung sein, so zeigt sich damit die Notwendigkeit, ein solches Selbstverständnis in Ausbildungsgängen zur Sozialen Arbeit zu vermitteln, damit zukünftige soziale Fachkräfte darauf aufbauend entsprechende Handlungen gestalten und begründen können.

Wie Kohlberg in seinem moralphilosophischen bzw. gerechtigkeitstheoretischen Stufenmodell ausgeführt hat, ist eine rein affirmative Haltung zur geltenden (Sozial-)Gesetzgebung noch nicht die höchste Stufe abstrakten Reflektierens über gerechte Lebensbedingungen

---

Soziale Arbeit in Schulen gibt es in Publikationen zur Sozialen Arbeit in Schulen auch andere Positionen zum Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule: „In diesem Sinne verfolgt Schulsozialarbeit in erster Linie sozialpädagogische Ziele und nicht vorrangig schulische, schulreformerische oder gar schulkritische Ziele" (Speck 2005, S. 103) sowie: „Es darf nicht dazu kommen, dass die Schulsozialarbeit als systemkritische Instanz gegenüber der Schule auftritt" (Drilling 2001, S. 96).

und -regelungen, da geltendes Recht nicht zwangsläufig Ausdruck der höchsten Abstraktion zur sozialen Gerechtigkeit ist (vgl. Kohlberg 1995). Rawls nennt Sozialstaaten mit ihren Gesetzen und Institutionen daher auch eine „fast gerechte Grundstruktur" (Rawls 1979, S. 388), die es zu hinterfragen und weiterzuentwickeln gilt.

Die Einmischung von Seiten Sozialer Arbeit in gesellschaftliche und institutionalisierte sozialpolitische Kontexte ist auch eine Schnittstelle, an der die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit und kritische Bildungsarbeit zusammenlaufen, da sich kritisch-emanzipative bildungstheoretische Ansätze an Konzepten sozialer Gerechtigkeit orientieren: „Ein Bildungskonzept ist nur soweit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen" (Sünker 2002a, S. 232).

An dieser Stelle stellt sich jedoch auch die Frage nach Bildungszielen, ohne die die Gestaltung von Bildungsprozessen beliebig, unmöglich oder zumindest kaum reflexiv planbar ist. Bildungstheoretisch wird argumentiert, dass Bildungsziele immer an gesellschaftliche Vorhaben gebunden sind (vgl. Uhle 1993, S. 3 und 150 ff.). Auch Gutmann betont für diesen Zusammenhang: „Yet we probably will never be able to educate children without prejudicing their future choice of particular ways of life" (Gutmann 1999, S. 261). Klafki ging diesbezüglich der grundlegenden Frage nach, wie es in der gegenwärtigen Konstitution von Gesellschaft überhaupt noch möglich ist, Bildungsziele zu formulieren und zu legitimieren (vgl. Klafki 1996). Seiner Argumentation zu Folge käme es diesbezüglich zunächst darauf an, „epochaltypische Schlüsselprobleme" (vgl. ebd., S. 43 ff.) der Gegenwart und Zukunft zu bestimmen, vor deren Hintergrund sich Bildungsinhalte und -ziele formulieren und legitimieren lassen.[56] Als gegenwärtige epochaltypische Schlüsselprobleme benennt Klafki die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage nach der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit, die Frage nach den Risiken und Möglichkeiten technischer Weiterentwicklung sowie die Frage nach dem Verhältnis des Menschen zu sich selbst und zu seinen Mitmenschen (vgl.

56 Das Reflexionsmuster der epochaltypischen Schlüsselprobleme liegt auch der Konzeption von sozialpädagogischer Beratung in Schulen bei Braun/Wetzel zu Grunde (vgl. Braun/Wetzel 2000).

ebd., S. 56 ff.). Im Kontext solcher epochaltypischer Schlüsselprobleme relativiert sich auch die Aufregung über die Ergebnisse der im PISA getesteten Kompetenzen (mathematische, naturwissenschaftliche und Lesekompetenz) und es treten Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Fähigkeit zur Mitbestimmung und die Solidaritätsfähigkeit in den Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 52 ff.). Würden solche Reflexionen der Gestaltung von Bildungsplänen von Schulen zu Grunde gelegt, würde sich der Bildungsauftrag von Schule dahingehend verändern, dass zukünftig auch Bildungsprozesse in nicht-formellen settings einen gleichwertigen Stellenwert zu ‚klassischen' schulischen Bildungsinhalten erhalten und die Bereiche formeller und nicht-formeller Bildung zusammengedacht und nicht gegeneinander aufgewogen werden. Auch Hösle fordert in seinen moralphilosophischen Reflexionen eine Hinwendung von Schule zu allgemeinen Lebens- und Gesellschaftsproblemen: „Die Schule vermittelt eine Fülle von Wissen, das mit den zentralen Problemen, die die Jugendlichen in ihrem Leben lösen müssen, nicht viel zu tun hat; dafür vernachlässigt sie theoretische und praktische Fähigkeiten, die dringend benötigt werden, um die Selbstzerstörung der Spätmoderne zu verhindern" (Hösle 1997, S. 1126).

Soziale Arbeit in Schulen könnte eine institutionelle Lösung sein, um den Bereich nicht-formeller Bildung zu gestalten, wobei auch für die Soziale Arbeit gilt, dass sie noch lange nicht am Zenit ihrer bildungsbezogenen Überlegungen und Praktiken angekommen ist und es daher noch weiter an der Frage zu arbeiten gilt, wie erfolgreiche Bildungsarbeit im nicht-formellen Bereich gestaltet werden kann. Bildungstheoretische Reflexionen liefern Fachkräften Sozialer Arbeit damit ein sensibilisierendes Konzept zur Deutung und Reflexion von Zusammenhängen, von denen aus Handlungsnotwendigkeiten analysiert werden können. So kann z.B. durch die bildungstheoretischen Reflexionsmuster der „Aneignung von Welt" (BMFSFJ 2001b, S. 22) oder durch die durch Bildungsprozesse zu entstehende „regeste und freie Wechselwirkung zwischen Ich und Welt" (vgl. Humboldt 1903, S. 282 zit. n. Baumgart 1997, S. 94) gefragt und analysiert werden, welche Aneignungsmöglichkeiten einer bestimmten Person zur Verfügung stehen, welche Wechselwirkungen daraus resultieren (können)

und wer an der Konstruktion der Welt, die zur Aneignung zur Verfügung steht, auf welche Weise beteiligt ist.

7.3 Perspektiven weiterer Forschung, Theoriebildung und Konzeptentwicklung

Die im Rahmen dieser Arbeit getätigten Forschungen sowie die angeführten theoretischen Überlegungen führen zu einer Reihe weiterer Fragen und Herausforderungen in Bezug auf zukünftige Forschung und Theoriebildung. Vor diesem Hintergrund und weiterer aktueller fachlicher Entwicklungen werden im Folgenden einige Perspektiven für zukünftige Forschung und Theoriebildung skizziert.

Die Perspektive der InanspruchnehmerInnen: Zunächst stellt sich die Frage, welche Bedeutungen die erforschten Zusammenhänge für die InanspruchnehmerInnen von Sozialer Arbeit in Schulen haben. Als InanpsruchnehmerInnen sind diesbezüglich nicht nur die Sichtweisen von Mädchen und Jungen, sondern auch von deren Eltern sowie weiterer Beteiligter von Interesse. Damit ist auch direkt die Frage nach der Qualität der Arbeit gestellt, denn es müsste erforscht werden, welche Dienstleistungsqualität in den unterschiedlichen Zeitverwendungsformen für die InanspruchnehmerInnen aus deren Sicht erzeugt wird. Wird Soziale Arbeit in Schulen als Bildungsarbeit verstanden, so müsste somit auch für diesen Bereich eine Bildungsforschung weiter entwickelt und etabliert werden, die im Bereich nicht-formeller Bildung Zusammenhänge erforscht und über deren Kontexte berichterstattet. Von besonderem Interesse ist dann z.B. die Frage nach der Zeit, die es braucht, bis sich ein Kind in nicht-formellen Bildungsprozessen „Welt“ aneignet und dadurch bestimmte Kompetenzen nicht nur für eine einmalige Reproduktion für Testzwecke, sondern dauerhaft entwickelt. Wird mit der Einführung von Ganztagsschulen beabsichtigt, Bildungsprozesse für Mädchen und Jungen zu rhythmisieren (vgl. Radisch/Klieme 2005, S. 197), also den Bildungsbedürfnissen

und -fähigkeiten von Mädchen und Jungen anzupassen, so stellt sich auch die empirisch zu beantwortende Frage danach, wie ein solcher Rhythmus am besten aussieht, ob es überhaupt einen verallgemeinerbaren Rhythmus gibt und wie die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen diesbezüglich aussehen.

Bei der Erforschung der SchülerInnen-Perspektive sollte jedoch nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass Soziale Arbeit in Schulen von Seiten der SchülerInnen ausschließlich als etwas positives wahrgenommen wird. Vielmehr sollten Forschungen zur SchülerInnen-Perspektive auch so gestaltet sein, dass auch ‚ungewünschte' Ergebnisse zum Vorschein kommen können, wie z.B. das Ergebnis, dass SchülerInnen die Einführung von Sozialer Arbeit an ihrer Schule als Ausweitung der sozialen Kontrolle oder als Form der Stigmatisierung verstehen und eher versuchen, sich dieser zu entziehen, anstatt diese freudig anzunehmen.

Qualitätskriterium der Erreichbarkeit: Mit der SchülerInnen-Perspektive ist auch die Frage danach verbunden, welche SchülerInnen es sind, die Soziale Arbeit in Schulen z.B. in der Form von individueller Beratung von sich aus aufsuchen. Da die Inanspruchnahme von Beratung durch die Soziale Arbeit in Schulen auch bei ‚niedrigschwelligen' Angeboten stets eine Aktivität der Beratungssuchenden voraussetzt, stellt sich die Frage, ob überhaupt die am stärksten benachteiligten SchülerInnen einer Schule erreicht werden oder ob eher solche SchülerInnen eine Beratung in Anspruch nehmen, die ohnehin schon bereits über ein Mindestmaß an Lebenskompetenz verfügen und somit die SchülerInnen, denen diese Offenheit und dieses Vertrauen gegenüber sich selbst und öffentlichen Institutionen fehlt, von den Beratungsangeboten der Sozialen Arbeit in Schulen auch gar nicht erst erreicht werden.

Mechanismen der Aufrechterhaltung von sozialer Ungerechtigkeiten: Ein Streben nach sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen fordert auch zu weiterer Gerechtigkeitsforschung heraus, indem z.B. vertiefend der Frage nachgegangen wird, warum sich hinsichtlich der Reproduktion von sozialen Ungerechtigkeiten durch Schule in Deutschland in den letzten Jahrzehnten bis auf die Gruppe der Betroffenen

anscheinend nicht viel geändert hat. Zukünftige Konzepte und Strukturen im Bildungswesen sollten dann nicht nur darauf ausgelegt sein, einer aktuell benachteiligten Gruppe (z.B. männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund) bessere Chancen zu ermöglichen, sondern darauf abzielen, die Mechanismen und Strukturen des Bildungswesens so zu verändern, dass auch keine neuen Ungerechtigkeiten gegenüber neuen bzw. anderen Personengruppen entstehen. Konzeptionelle Vorschläge zur weiteren Realisierung einer solchen Chancengleichheit liegen vor und könnten als Grundlage für eine zukünftige Praktiken dienen (vgl. z.B. Gesellschaft für Chancengleichheit e.V. 2000).

Institutionelle Voraussetzungen für die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit und Bildung: Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich in Deutschland gezeigt, dass ‚klassische' Schulsozialarbeit allein nicht zu den erhofften Resultaten wie z.B. erhöhter Chancengleichheit, stärkerer Prävention in Bezug auf verschiedene Phänomene und umfangreicherer Bildung führt. Ursachen dafür sind z.B. der geringe Personalschlüssel von solchen Projekten, eine zu geringe Qualifikation von MitarbeiterInnen, das Nicht-Erkennen von Schule als problemverursachender Institution sowie die bei diesen Voraussetzungen leicht zu vollziehenden Bestrebungen von Schule, sich durch Schulsozialarbeit zu entlasten, ohne dass dabei die Perspektive von SchülerInnen eine Rolle spielt. Hier wären jenseits bildungsphilosophischer Gedankengebäude auch weitere konkrete Forschungen notwendig, die Anhaltspunkte dafür geben, welcher weiterer struktureller Rahmenbedingungen die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit und Subjekt-Bildung bedarf.

Soziale Arbeit im Rahmen von Ganztagsschulen: Um die Besonderheiten von Ganztagsschulen erforschen und herausstellen zu können, wären insbesondere vergleichende Forschungsansätze von Interesse. Diese sollten sich jedoch nicht nur auf curricular verankerte und im Unterricht vermittelte Kompetenzen beziehen, sondern gleichfalls auf eine Reihe weiterer Kompetenzen, die durch Schule gefördert und vermittelt werden können.[57] Bildungstheoretisch formulierte das Bun-

57 Vgl. hierzu z.B. Negt 2002b; Klafki 1996.

desjugendkuratorium, dass eine Voraussetzung für einen umfassenden Bildungsprozess immer auch die Anregung aller Kräfte ist. Hier wäre zu untersuchen, ob durch Ganztagsschulen neue anregende Bildungslandschaften entstehen, innerhalb derer sich Persönlichkeiten entwickeln können. Zudem wären hier die bereits vorhandenen Ansätze zur Erforschung des Schulklimas und der Leistungsstreuung weiterzuführen. Von besonderem Interesse wäre auch eine Forschung im Rahmen von Ganztagsschulen, die untersucht, ob und wie sich durch die Einführung von Ganztagsschulen ein Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit erreichen lässt, indem z.B. Müttern durch die Einführung von Ganztagsschulen eine einfachere Rückkehr in das Berufsleben ermöglicht wird. Dies ist zwar auf theoretisch-konzeptioneller Ebene immer ein begründbares Argument für die Einführung von Ganztagsschulen gewesen, wie und ob sich diese Hoffnung jedoch durch die Einführung von Ganztagsschulen erfüllt, wäre eine empirisch zu beantwortende Frage.
Schule und Autonomie: Laufen zukünftige bildungspolitische Strategien darauf hinaus, Schulen mehr Autonomie zukommen zu lassen, so wäre zu erforschen, welche Folgen ein solcher Strukturwandel für die viel diskutierte Chancengleichheit und für damit verbundene Bildungsprozesse hat. Zum einen läge in der Zunahme an Autonomie die Chance, dass in Schulen neue Diskussionsanreize um die Thematik Chancengleichheit, sozialer Gerechtigkeit und Bildung entstehen, da aus solchen Diskussionen resultierende Handlungsnotwendigkeiten auch leichter und eigenverantwortlicher ausgestaltet werden könnten. Auf der anderen Seite ist jedoch auch zu befürchten, dass sich autonome Schulen bei genügend großer Nachfrage ihre SchülerInnen und die dazugehörigen Eltern selbst aussuchen wollen und somit neue Mechanismen der Selektion und Segregation entstehen. Hier wäre eine kulturtheoretisch-orientierte Begleitforschung, die die Überlebensstrategien von autonomeren Schulen erforscht, notwendig, damit konzeptionelle Anpassungen zur weiteren Realisierung von sozialer Gerechtigkeit gemacht werden können.

Zeitverwendung und Soziale Arbeit: Im Sinne einer weiteren Entwicklung von materialer (also untersuchungsfeldbezogener) in formale (allgemeingültige) Theorie (vgl. dazu Glaser/Strauss 1998) wäre wei-

terhin zu erforschen, ob sich die erforschten Zeitverwendungsformen in der Sozialen Arbeit in Schulen (Professionszeit, Kompensationszeit, Betreuungszeit, Legitimationszeit) und die herausgearbeiteten Zusammenhänge so auch in anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit wieder finden lassen, ob es Unterschiede zu anderen Handlungsfeldern gibt und ob sich daraus übergreifende, zusammenhängende theoretische Aussagen formulieren lassen.

Zeitverwendung in der Praxis von Lehrkräfte: Zudem wäre mit einem Fokus auf die Berufsausübung von Lehrkräfte zu erforschen, welche Zeitverwendungsformen in der Schule vorhanden sind und wie diese im Verhältnis zur Sozialen Arbeit stehen bzw. wie und ob diese sich durch Soziale Arbeit verändern.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schulen: Wird mit Abbott davon ausgegangen, dass sich Berufe in einem sich gegenseitig bedingenden System von Berufen entwickeln, so stellt sich nicht nur die Frage danach, wie zukünftig Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule gestaltet werden können. Vielmehr ist das ganze System von an Schule beteiligten Professionen und Berufen zu berücksichtigen. Es stellt sich damit die Frage, wie sich Schule, Soziale Arbeit, Schulpsychologie, Sonderpädagogik, Heilpädagogik etc. in Zukunft in gegenseitigem Bezug aufeinander weiter entwickeln.

Weitere Konzept- und Organisationsentwicklung: In zahlreichen Publikationen zur Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule wird der Frage nachgegangen, wie diese Kooperationen optimiert werden können. Dies ist zwar eine durchaus berechtigte Frage, jedoch dennoch eine trügerische Frage, wenn diese Frage für sich selbst steht und zum primären Ziel von Reflexionen und organisatorischen Tätigkeiten wird. Vielmehr wäre stets zu bedenken, dass die Frage nach einer gelingenden Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule immer erst die zweite Frage sein sollte und die erste Frage lautet, wie sich optimale Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen ermöglichen lassen und soziale Gerechtigkeit realisieren lässt. Erst wenn durch die Beantwortung dieser Frage begründeter Weise dargelegt werden kann, dass es dafür Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule bedarf,

kann von diesem Horizont aus eine Kooperationsstrategie von Sozialer Arbeit und Schule nicht nur formuliert, sondern auch begründet werden. Anderenfalls läuft die Konzeptentwicklung zu Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule Gefahr, zu einem reinen Selbstzweck zu werden, deren normative Implikationen den Konzeptentwicklern verloren gegangen sind, ohne dass jedoch der Praxis diese Normativität abhanden kommt.

Individuelles Wissen und Gesundheit: Da sich in den erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen gezeigt hat, dass nicht anwendbares Wissen zu subjektivem Unbehagen bei den Berufstätigen führen kann, wäre gesundheitswissenschaftlich, arbeitssoziologisch und arbeitsmarktpolitisch im Rahmen zunehmender Regelungen zum Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz (vgl. Karsten 2003b) weiter zu untersuchen, welche allgemeinen Zusammenhänge sich zwischen individuellem Wissen und Handlungsoptionen am Arbeitsplatz formulieren lassen und welche gesundheitlichen Folgen solche Zusammenhänge haben können.

Wissensformen und deren Realisierung: In Bezug auf den Aspekt des Wissens lässt sich auch noch weiter Erforschen, ob sich verschiedene Wissensformen und -inhalte in Bezug zu deren Realisierbarkeit unterscheiden. Hier hat Stehr mit der Analyse „Wissen realisiert sich selbst“ hervorgehoben, „daß sich Wissen – sozusagen weitgehend kontextunabhängig – eigensinnig realisiert und daß deshalb jede Form von Wissenspolitik, die auf eine Regulierung des Wissens abzielt, von vornherein zum Scheitern verurteilt ist“ (2003, S. 51). Diese These mag zwar für naturwissenschaftliche Erkenntnisse, die in der Regel auch einen Absatz auf dem wenig regulierten Wirtschaftsmarkt finden können, zutreffen. In Bezug auf sozialwissenschaftliches Wissen klingt diese These jedoch eher erstaunlich, da z.B. bei der Gestaltung des Sozialen immer wieder die Erfahrung gemacht wird, dass Wissen kontrolliert bzw. bestimmtes Wissen und damit verbundene Handlungen nicht erwünscht sind. Ein Beispiel aus der Praxis einer professionell arbeitenden Person aus der Schulsozialarbeit verdeutlicht dies:

> *Und wir haben eigentlich zusammen viel gekämpft. Wir haben sehr viel gekämpft um unsere Existenz. Also was wir alles gemacht haben [...] und irgendwann ist man dann auch ausgelaugt, sag ich Ihnen. Ich möchte jetzt nicht mehr kämpfen. Es hat auch keinen Zweck mehr. [...] Wenn die im Ministerium hören: ‚Schulsozialarbeit' [...] sind die schon auf der Barrikade. So, die haben die Nase voll von diesem Kampf mit uns, ja?* (A07, Abs. 265 ff.).

Hier sieht es eher so aus, als würde sich bestimmtes Wissen nicht realisieren lassen, da politische Kontroll- und Entscheidungsmechanismen dies unterbinden. Es wäre demnach zu analysieren, ob sich die Beziehungen zwischen Wissen und dessen Realisierbarkeit bei naturwissenschaftlichem und sozialwissenschaftlichem Wissen unterscheiden, worin die zentralen Unterschiede liegen und was die Gründe dafür sind.

Professionalisierung und Ethik: Wie dargestellt, kann die Anwendung ethnografischer Vorgehensweisen dazu beitragen, fremde Kulturen besser zu verstehen. Eine zentrale Methode im Rahmen der Ethnografie ist die teilnehmende Beobachtung. Hier wäre ein ausführlicherer Diskurs zur Ambivalenz bei der Anwendung ethnografischer Methoden notwendig, da ethnografische Methoden zwar Grundlage zur Erarbeitung eines Verstehenshorizontes sein können, andererseits jedoch auch durchgeführt werden können, ohne dass die beobachteten Subjekte der Sozialen Arbeit dafür einen Auftrag gegeben haben.

Politische Vereinnahmung und Politik der Sozialen Arbeit: In den erforschten Praktiken hat sich gezeigt, dass professionelle Berufstätige in der Sozialen Arbeit in Schulen danach streben, ihr abstraktes Wissen in konkrete Handlungen zu transformieren. Dort, wo dies möglich ist, entstehen berufliche Praktiken mit einem Anteil an Professionszeit. Da das abstrakte Wissen innerhalb der Disziplin Sozialer Arbeit jedoch widersprüchlich und vielfältig ist, entstehen durchaus unterschiedliche Praxisgestaltungen. Demgegenüber hat sich auch gezeigt, dass dort, wo Professionelle ihr Wissen nicht ausgestalten können, zwar aus der Notwendigkeit zur Pragmatik heraus auch gegen individuelles Wissen gehandelt wird, die Professionellen jedoch stets bemüht sind, sich Handlungsoptionen zu schaffen, durch die sie dann ihr abstraktes Wissen ausgestalten können. Dies wird insbesondere durch

die Legitimationszeiten deutlich. Es zeigt sich damit, dass abstraktes Wissen Sozialer Arbeit ein Mittel sein kann, um gegen Instrumentalisierungen Sozialer Arbeit für andere Zwecke einzutreten. Damit rückt jedoch die Produktion des abstrakten Wissens innerhalb der Sozialen Arbeit in den Mittelpunkt, da durch diese Produktion (z.B. durch Forschung und Aus- und Weiterbildung) die Berufstätigkeiten von Professionellen zwar nicht ausschließlich, jedoch entscheidend mit beeinflusst werden. Insofern betreibt Soziale Arbeit mit der Produktion und Verbreitung von Wissen eine eigene Politik, die in die Gestaltung des Sozialen einfließt und deren Inhalte, Verbreitungsweisen und Folgen es ständig zu erforschen gilt, damit die daraus resultierenden Praktiken in Bezug zu normativen Horizonten Sozialer Arbeit gesetzt werden können. Einer politischen Vereinnahmung ‚von Außen' wird durch die Verbreitung abstrakten Wissens somit eine Politik der Sozialen Arbeit entgegengesetzt.

Kulturtheorie und Theorie der Sozialpädagogik: Die Erforschung von Berufspraktiken Sozialer Arbeit kann dazu beitragen, dass sich Soziale Arbeit in ihren Praktiken und Kontexten immer mehr selbst erkennt und diese Zusammenhänge dann auch theoretisch generalisieren kann. Bezüglich der Formulierung theoretischer Aussagen zur Sozialen Arbeit plädiert Winkler dafür, eine „Theorie der Sozialpädagogik als eine Art offene Epistemologie" zu verstehen, „welche die Forschung in unterschiedliche Richtungen leitet" (Winkler 2003, S. 6). Es wäre demnach weiter zu prüfen, ob ein Verständnis von Kultur als individuelle bzw. kollektiv geteilte Überlebensstrategie bzw. -praxis ein angemessenes heuristisches Konzept im Sinne einer offenen Epistemologie ist, um von diesem Horizont aus Praktiken, Diskurse und Kontexte zu erforschen, aus denen heraus Theorie generiert und Soziale Arbeit abstrakt beschrieben werden kann. In diesem Sinne wäre „Forschung wie Theorie als Projekt und Prozess, als work in progress" (Winkler 2003, S. 8) zu verstehen.

Bildung, Biografie und Kultur: Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird gefordert, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zukünftig im Rahmen eines bildungsbiografischen Verständnisses zu reflektieren, um darauf aufbauend geeignete Angebote der Kinder- und Ju-

gendhilfe entwickeln zu können. Hier wäre zunächst auf theoretischer Ebene weiter zu überlegen, ob und welche Zusammenhänge sich zwischen denen in dieser Arbeit angeführten kulturtheoretischen Überlegungen und einer bildungsbiografischen Perspektive entwickeln lassen. Zu prüfen wäre, ob es ein angemessenes Verständnis wäre, die Biografie eines Menschen als die Geschichte von dessen angestrebter und praktizierter Überlebensstrategie zu begreifen, die durch andere individuelle und kollektive Überlebensstrategien und -praktiken beeinflusst wurde. Auch wäre ein theoretischer Anknüpfungspunkt zwischen Kulturtheorie und Biografieforschung darin denkbar, dass der Umgang mit der eigenen Biografie auch ein Teil der eigenen Überlebensstrategie und -praxis ist. Dies kann dann z.B. dazu führen, dass Rückblicke auf biografische Erlebnisse umgedeutet werden, um mit diesen Erlebnissen besser leben bzw. umgehen zu können.

Soziale Arbeit und Kulturtheorie: Während in den Sozialwissenschaften bereits seit einigen Jahren ein umfangreicher cultural turn zu verzeichnen ist, sind innerhalb der Diskurse zur Sozialen Arbeit eher wenige Auseinandersetzungen mit Kulturbegriffen und -theorien zu finden. Diesbezüglich wäre von Interesse, was die Soziale Arbeit aus dem cultural turn anderer Disziplinen lernen kann, welchen weiteren Nutzen ein kulturtheoretisches Denken für die Soziale Arbeit haben könnte und welchen Beitrag ethnografische Methoden zur weiteren Professionalisierung Sozialer Arbeit haben können.

Zusammenfassung

Im Rahmen der seit Beginn des neuen Jahrtausends wieder intensiv geführten Diskussion um Reformen im Schulwesen, wird auch wieder vermehrt über Soziale Arbeit in Schulen debattiert. Im Mittelpunkt dieser Diskussion stehen nicht nur Fragen nach der inhaltlichen Ausrichtung, Konzeption und Institutionalisierung Sozialer Arbeit in Schulen. Vielmehr ist vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen zur Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungschancen sowie im Kontext eines umfassenderen Bildungsverständnisses von Interesse, welchen Beitrag Soziale Arbeit in Schulen zur Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten sowie zur weiteren Realisierung von sozialer Gerechtigkeit leisten kann.

Ziel dieser Untersuchung war es daher, bisherige Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen in Deutschland in einer vergleichenden Perspektive zu beschreiben, um gegenwärtige Praxisgestaltungen für aktuelle Diskurse vertieft diskutierbar zu machen. Unter dem Begriff „Soziale Arbeit in Schulen“ wurden dafür solche Formen von Sozialer Arbeit zusammengefasst, die zum einen in einer begrifflichen Nähe zur Sozialen Arbeit stehen (z.B. Schulsozialarbeit, sozialpädagogische Betreuung an einer Ganztagsschule, Schulstation etc.) und zum anderen durch zusätzlich zum Lehrpersonal angestellte Personen gestaltet werden. Zur Erforschung der unterschiedlichen Praktiken wurden Interviews mit Personen aus der Sozialen Arbeit in Schulen sowie mit Lehrkräften geführt.

Auf der Grundlage der erhobenen Interviews wurden die Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen mit Bezug auf professions- und zeittheoretische Reflexionen rekonstruiert. Als ein zentrales Ergebnis konnte festgehalten werden, dass die Gestaltung von Sozialer Arbeit in Schulen als Verwendung von Zeit interpretiert werden kann. Idealtypisch kann differenziert werden, dass die Arbeitszeit in der Sozialen Arbeit in Schulen als Professionszeit, Legitimationszeit, Betreuungszeit und Kompensationszeit gestaltet wird. Diese Formen der Zeitver-

wendung waren jeweils in unterschiedlichen Anteilen in den erforschten Praktiken vorfindbar. Als zentrale Kontexte für diese Formen der Arbeitszeitgestaltung wurden die Dimensionen Wissen, daraus resultierende Schlussfolgerungen und Zuständigkeiten für die Soziale Arbeit in Schulen in vergleichender Perspektive herausgearbeitet und beschrieben.

Ein zentraler Kontext, durch den sich das Handlungsfeld „Soziale Arbeit in Schulen“ konstituiert, wurde aus einer kulturtheoretischen Perspektive deutlich. Werden unter Kultur individuelle und kollektive Überlebensstrategien bzw. Überlebenspraktiken verstanden, so kann ein solcher kulturtheoretischer Reflexionshorizont mit erkenntnistheoretischen Überlegungen verknüpft werden. Wird aus erkenntnistheoretischer Perspektive argumentiert, dass sich Erscheinungen von etwas reduzieren lassen, dann kann formuliert werden, dass Soziale Arbeit in Schulen zunächst als ein Diskurskonstrukt verstanden werden kann. In Verbindung mit den kulturtheoretischen Argumentationen lässt sich dann die These formulieren, dass wahrnehmbare Erscheinungen des Diskurskonstruktes „Soziale Arbeit in Schulen“ nicht nur von der Perspektive des Betrachtenden abhängen, sondern insbesondere von den Überlebensstrategien geprägt werden, die mit dem Diskurskonstrukt verbunden werden. Dabei haben die Überlebensstrategien, die von einer hohen Machtposition aus vertreten werden, den größten Einfluss auf das Erscheinungsbild Sozialer Arbeit in Schulen.

Durch die Verknüpfung unterschiedlicher Überlebensstrategien mit dem Diskurskonstrukt „Soziale Arbeit in Schulen“ erscheint dieses Handlungsfeld als ein durch Widersprüche geprägter Bestandteil von Kultur.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kindesalter 61
Abbildung 2: Die Rekonstruktion beruflicher Praktiken in der Sozialen Arbeit in Schulen anhand von Abbotts Professionstheorie als sensibilisierendes Konzept....77
Abbildung 3: Qualifikationsniveau und Berufserfahrung der InterviewpartnerInnen aus der Sozialen Arbeit 88
Tabelle 1: Institutionen der InterviewpartnerInnen 90
Tabelle 2: Regionale Herkunft der InterviewpartnerInnen....91
Tabelle 3: Strategien im Kampf um Zuständigkeiten zwischen Schule und Sozialer Arbeit 143
Abbildung 4a und 4b: Formen der Zeitverwendung in den 12 erforschten Praktiken Sozialer Arbeit in Schulen....Sonderblätter
Abbildung 5: Systematik einer prospektiven Begriffsklärung....182
Abbildung 6: Mögliche Verfahren zur Begriffsklärung zur Sozialen Arbeit in Schulen 185
Abbildung 7: Kulturbedingte Erscheinungsformen Sozialer Arbeit in Schulen 195
Abbildung 8: Kontexte und Inhalte transformativer Sozialer Arbeit in Schulen 257
Abbildung 9: Soziale Arbeit in Schulen als Gestaltungs- und Monitoringstelle für Bildung und soziale Gerechtigkeit 261
Tabelle 4: Inanspruchnahme von Einzelberatungen nach Schultyp/Klasse 272
Tabelle 5: Anmeldegründe für eine Einzelberatung....273

Literatur

Abbott, A. (1988): The system of professions. An essay on the division of expert labor. Chicago, London.

Abels, H. (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt, 3, S. 347–359.

Aden-Grossmann, W. (1995): Jugendhilfe und Schule. In: Nyssen, E.; Schön, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim, S. 227–258.

Andresen, S. (2004): Bildungstheoretische Überlegungen im Kontext der Wissensgesellschaft. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 133–144.

Andresen, S.; Baier, F. (2005): Aktuelle Entwicklungen und professionelle Perspektiven der Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit. In: SozialAktuell, 6/2005, S. 10–13.

Andresen, S.; Bock, K.; Bollweg, P.; Otto, H.-U. (2004): Netzwerk Bildung. Transferleistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von formellen und informellen Bildungsprozessen (Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen). Bielefeld.

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001a): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001b): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn.

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001c): Expertenberichte des Forum Bildung. Bonn.

Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Schümer, G.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin.

Bachmann-Medick, D. (2003): Kulturanthropologie. In: Nünning, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart, S. 86–107.

Badura, B.; Gross, P. (1976): Sozialpolitische Perspektiven. Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen. München.

Baecker, D. (2000): Wozu Kultur? Berlin.

Baeriswyl, M. (2004): Zeitkultur. In: Heitkötter, M.; Schneider, M. (Hrsg.): Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe – Felder – Instrumente – Strategien. München, S. 19–20.

BAGLJÄ (1993): Empfehlungen zum Thema Jugendhilfe und Schule. Köln.

Bal, M. (2002): Kulturanalyse. Frankfurt am Main.

Balnis, P.; Demmer, M.; Rademacker, H. (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. GEW. Frankfurt am Main.

Barley, N. (1999): Traurige Insulaner. Als Ethnologe bei den Engländern. München.
Barlösius, E. (2004): Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven. Wiesbaden.
Baßler, M. (2003): New Historicism, Cultural Materialism und Cultural Studies. In: Nünning, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart, Weimar, S. 132–155.
Bauer, P.; Brunner, E. J.; Morgenstern, I.; Volkmar, S. (2005): Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Das Thüringer Modell. Freiburg im Breisgau.
Bauer, U. (2005): Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden.
Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
Baumert, J. H. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
Baumgart, F. (Hrsg.) (1997): Erziehungs- und Bildungstheorien : Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
Beck, U. (Hrsg.) (1997a): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M.
Beck, U. (1997b): Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main, S. 9–33.
Beck, U. (2004): Vorwärts zu „Humboldt 2“. In: DIE ZEIT, Nr. 47 vom 11. November 2004, S. 15.
Beer, B. (2003): Ethnos, Ethnie, Kultur. In: Fischer, H.; Beer, B. (Hrsg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. Berlin. Neufassung, S. 53–72.
Berger, P. l.; Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main.
Bettmer, F.; Prüß, F. (2001): Schule und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 1532–1539
Bhabha, H. K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
Biesecker, A.; von Winterfeld, U. (2005): Es gibt keine richtige Nachhaltigkeit im falschen Denken. In: politische ökologie, 94/2005, S. 75–77.
Biesta, G. (2003): How General can Bildung be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. In: Lovlie, L.; Mortensen, P.; Nordenbo, S. (Hrsg.): Educating Humanity. Bildung in Postmodernity. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin, S. 61–74.
Binder, H. (2004): Kooperationen von Jugendhilfe und Schule: Mecklenburg-Vorpommern. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 709–726.
BMBF (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005): Ganztagsschule neu gestalten. Erster Ganztagsschulkongress des Bundesministeriums für Bildung und Forschung am 17. und 18. September 2004 in Berlin. Dokumentation. Berlin.

BMBF; KMK (2003): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2003". Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2003. Berlin.

BMFSFJ (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.

BMFSFJ (1994): Neunter Jugendbericht Bericht über die Situation von Kindern und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn.

BMFSFJ (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.

BMFSFJ (Hrsg.) (2001a): Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland. Band 2: 10 Jahre KJHG. Münster.

BMFSFJ (Hrsg.) (2001b): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin.

BMFSFJ (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

BMFSFJ (2005a): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010. Berlin.

BMFSFJ (2005b): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bock, K. (2004): Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 91–106.

Böhm, A. (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 475–485.

Böhmer, R. (2002): Manager – Sand in der Seele. In: Wirtschaftswoche, Nr. 022, vom 23.5.2002, S. 102 ff.

Böhnisch, L.; Münchmeier, R. (1993): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim, München.

Bolay, E. (1999): Unterstützen, vernetzen, gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart.

Bolay, E. (2004): (Praxis-)Forschung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Standort- und Bedarfsbestimmung. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 1007–1035.

Bolay, E.; Flad, C.; Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Reihe Jugend-

hilfe. Konzepte für die Praxis. Nr.7. Herausgegeben von: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart.
Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main, Leipzig.
Bönsch, M. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 126–139.
Boos-Nünning, U. (2002): Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: BMFSFJ (Hrsg.): Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand der Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, S. 209–222.
Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg.
Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Online-Dokument von: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm [Zugriff am 22.3.2005]. Hamburg.
Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg.
Bourdieu, P.; Champagne, P. (1997): Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, P.; Accardo, A. (Hrsg.): Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz, S. 527–533.
Bourdieu, P.; Wacquant, L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.
Braun, K.-H.; Wetzel, K. (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied.
Brodbeck, F. C.; Frese, M.; Javidan, M. (2002): Leadership made in Germany. In: Academy of Management Executive, Vol. 16, No 1, S. 16ff.
Bronfen, E. (2000): Vorwort. In: Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur, S. IX–XIV.
Brumlik, M. (1992): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld.
Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
Bundesjugendkuratorium (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Bonn.
Bundesjugendkuratorium; Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes; Artbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame

Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Leipzig.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2002): Kulturelle Bildung: Schlüsselkompetenz für das Leben. Für eine Erweiterung der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Internetversion von www.gew.de/Binaries/Binary6386/bkj.pdf. [Zugriff am 4.1.2005].

Burkart, G. (2004): Niklas Luhmann: Ein Theoretiker der Kultur? In: Burkart, G.; Runkel, G. (Hrsg.): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt am Main, S. 11–39.

Burkart, G.; Runkel, G. (Hrsg.) (2004): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt am Main.

Burmeister, J.; Lehnerer, C. (1996): QS 4. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Qualitätsmanagement in der Jugendverbandsarbeit. Herausgegeben vom BMFSFJ. Bonn.

Butterwegge, C. (2005): Krise und Zukunft des Sozialstaates. Wiesbaden.

Chassé, K. A. (o. J.): Zur Zukunft des Sozialstaats. Internetversion von http://www.leibi.de/takaoe/89_09.htm. [Zugriff am 14.11.2004].

Coelen, T. (2003): „Ganztagsbildung" – Ausbildung und Indentitäsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis, 2002/1, S. 53–66.

Coelen, T. (2004): Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 255–276.

Combe, A.; Helsper, W. (1996a): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 9–48.

Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.) (1996b): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.

Cremer-Schäfer, H. (2005): Situationen sozialer Ausschliessung und ihre Bewältigung durch die Subjekte. In: Anhorn, R.; Bettinger, F. (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 147–164.

Degele, N. (2000): Informiertes Wissen. Eine Wissenssoziologie der computerisierten Gesellschaft. Frankfurt, New York.

Dewe, B. (2000): Perspektiven der modernen Professionstheorie für sozialpädagogisches Handeln. In: Müller, S.; Sünker, H.; Olk, T.; Böllert, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied, Kriftel, S. 290–302.

Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Scherr, A.; Stüwe, G. (1993): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim, München.

Dewe, B.; Otto, H.-U. (2002): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, S. 179–195.
Dewe, B.; Scherr, A. (1990): Gesellschafts- und kulturtheoretische Bezugspunkte einer Theorie sozialer Arbeit. In: Neue Praxis, 2/1990, S. 124–143.
Drilling, M. (2001): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern.
Drilling, M. (2006): Kompetenzzentrum Schulsozialarbeit. Kurzbericht für die Jahre 1999–2005. Basel.
Drilling, M.; Baier, F. (2005): Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Zug. Basel.
Dupper, D. R. (2002): School Social Work. Skills and Interventions for effective Practice. Hoboken, New Jersey.
Elsner, G. (1996): Schulsozialarbeit in Sachsen. Plädoyer für die Entwicklung der Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe. DJI Arbeitspapier 2–124. München.
Elsner, G. (Hrsg.) (1999): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogrammes „Schuljugendarbeit in Sachsen“. DJI-Arbeitspapier 1–147. München.
Etzioni, A. (1969): The Semiprofessionals and their Organisations. New York.
Eyferth, H.; Otto, H.-U.; Thiersch, H. (1987): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied Darmstadt.
Faulstich-Wieland, H. (2000): Gender Mainstreaming oder Frauenförderung? In: Bildung, A. F. (Hrsg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn, S. 632–639.
Faulstich-Wieland, H.; Weber, M.; Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim.
Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München.
Flösser, G.; Otto, H.-U. (2003): Dienstleistung für Dienstleister. In: Olk, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. Neuwied, Kriftel, S. 45–66.
Flösser, G.; Otto, H.-U.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen, 1996.
Foucault, M. (2000): Gouvernementalität. In: Bröckling, U.; Krasmann, S.; Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main, S. 41–67.
Fraser, N. (2001): Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. Frankfurt am Main.
Fraser, N. (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, N.; Honneth, A. (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main, S. 13–128.
Frese, M. (2005): Führungskulturen im internationalen Vergleich. Internetversion von: www.psychol.uni-giessen.de/gi06_pics/intranet/pics_2/a/g/frese_vortrag_fuehrungskultur.pdf [Zugriff: 12.5.05].

Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 371–395.

Frommann, A. (1987): Schulsozialarbeit. In: Eyferth, H.; Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis. Neuwied und Darmstadt, S. 870–879.

Fuchs, M. (2001): Der Verlust der Totalität. In: Appelsmeyer, H.; Billmann-Mahecha, E. (Hrsg.): Kulturwissenschaft. Feld einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis. Weilerswist, S. 18–53.

Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Theorie. Frankfurt am Main.

Gesellschaft für Chancengleichheit e.V. (2000): Potsdamer Erklärung. Chancengleichheit – Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Potsdam.

Gessner, E. (2002): „Was alle angeht, können nur alle lösen!" Anmerkungen zu einer Informationsreise nach Finnland. In: ibbw (Hrsg.): Tagungszeitung. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung „Kompetenzen Fördern". Göttingen, S. 21–27.

GEW (2003): Profil und Perspektiven der Schulsozialarbeit. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes am 14./15. November 2003. ohne Ortsangabe.

Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1998): Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Goffman, E. (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Stuttgart.

Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Gross, P.; Badura, B. (1977): Sozialpolitik und soziale Dienste. Entwurf einer Theorie personenbezogener Dienstleistungen. In: von Ferber, C.; Kaufmann, F. X. (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 19: Soziologie und Sozialpolitik. Opladen, S. 361–385.

Gutmann, A. (1999): What´s the use of going to school? The problem of education in utilitarism an right theories. In: Sen, A.; Williams, B. (Hrsg.): Utilitarism and beyond. Cambridge, S. 261–290.

Hafen, M. (2005): Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern.

Hafeneger, B.; Jansen, M. M. (2001): Rechte Cliquen: Alltag einer neuen Jugendkultur. Weinheim, München.

Hamburger, F.; Boos-Nünning, U.; Karakasoglu, Y.; Sperlich, C.; Teuber, K.; Haubrich, K.; Frank, K. (Hrsg.) (2002): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. Herausgegeben von: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe. München.

Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.) (2004a): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin.

Hartnuß, B.; Maykus, S. (2004b): Vorwort und Einführung der Herausgeber. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 27–40.

Heitkötter, M. (2004): Zeitkonflikte. In: Heitkötter, M.; Schneider, M. (Hrsg.): Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe – Felder – Instrumente – Strategien. München, S. 16–18.

Heitkötter, M.; Schneider, M. (2004): Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe – Felder – Instrumente – Strategien. München.

Helsper, W. (2001): Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: Becker, P.; Schirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationalitäten auf dem Weg zu einer? Münster, S. 20–45

Henckel, D.; Eberling, M. (Hrsg.) (2002): Raumzeitpolitik. Opladen.

Hering, S.; Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim, München.

Hernandez Jozefowicz, D. M.; Allen-Meares, P.; Piro-Lupinacci, M. A.; Fisher, R. (2002): School Social Work in the United States: A Holistic Approach. In: Huxtable, M.; Blyth, E. (Hrsg.): School Social Work Worldwide. Washington, S. 33–56.

Herrlitz, H.-G.; Hopf, W.; Titze, H. (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim, München.

Herzog, W. (2001): Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft. In: Appelsmeyer, H.; Billmann-Mahecha, E. (Hrsg.): Kulturwissenschaft. Weilerswist, S. 97–124.

Hetzer, S. (2004): Arbeits- und Zeitorganisation im Sozialmanagement am Beispiel von Referentinnentätigkeiten. Osnabrück.

Heydorn, H.-J. (1980): Überleben durch Bildung. In: Heydorn, H.-J. (Hrsg.): Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt am Main, S. 282–301.

Hilbig, N. (1997): Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule. Hildesheim.

Hirschmann, A. O. (1970): Exit, Voice and Loyality: Responses to decline in firms, Organisations and States. Cambridge.

Hitzler, R. (2000): Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnografie. In: Lindner, W. (Hrsg.): Ethnografische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen, S. 17–31.

Hof, R. (2003): Kulturwissenschaften und Geschlechterforschung. In: Nünning, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart, Weimar, S. 329–350.

Hollenstein, E.; Wahner-Liesecke, I. (2004): Kooperationen von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 727–746.

Holtappels, H. G. (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim.
Homfeld, H.-G. (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 41–68.
Homfeld, H.-G.; Lauff, W.; Maxeiner, J. (1977): Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München.
Homfeldt, H.-G. (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 41–68.
Homfeldt, H. G.; Schulze-Krüdener, J. (1997): Sozialpädagogik und Schule. In: Fatke, R.; Valentin, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main, S. 33–46.
Hörning, K. H.; Reuter, J. (2004a): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld.
Hörning, K. H.; Reuter, J. (2004b): Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Hörning, K. H.; Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 9–18.
Hörning, K. H.; Winter, R. (1999): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. In: Hörning, K. H.; Winter, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt am Main, S. 7–12.
Hornstein, W. (1973): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: Böhnisch, L. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Diskussion. München, S. 114–142.
Hornstein, W. (1992): Aufweichung der Grenzen zwischen Schule und Jugendarbeit. In: Brenner, G.; Nörber, M. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim, München, S. 117.
Hösle, V. (1997): Moral und Politik. Grundlagen einer Politischen Ethik für das 21. Jahrhundert. München.
Hügli, A.; Lübke, P. (Hrsg.) (1991): Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Reinbek bei Hamburg.
Humboldt, W. v. (1903): Die Bildung des Menschen. In: Leitzmann, A. (Hrsg.): Werke I, 1785–1795. Berlin, S. 282–285.
Husserl, E. (1998): Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Stuttgart.
Huxtable, M. (o. J.): Schulsozialarbeit – weltweite Profession. In: Vyslouzil, M.; Weißensteiner, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. S. 55–70.
Huxtable, M.; Blyth, E. (Hrsg.) (2002): School Social Work Worldwide. Washington.
Inglehart, R. (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt am Main, New York.

Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (Hrsg.) (2004): Fit für die Wissensgesellschaft. Mehr Tempo und mehr Wettbewerb in die Bildung! o.O.

Jordan, B.; Jordan, C. (2000): Social work and the third way: tough love as social policy. London.

Jugendministerkonferenz; Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung". Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Gütersloh.

Kahl, R. (2004): Wenn die Schule lernt. Finnland ist bei Pisa wieder einmal Spitze. In: ZEIT Online 51/2004 – http://www.zeit.de/2004/51/C-Pisa-Finnland. [Zugriff am 2.2.2005].

Kant, I. (1966): Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart.

Kant, I. (1989): Prolegomena zu einer jeden zukünftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können. Stuttgart.

Karsten, M.-E. (1994a): Dienstleistungsgesellschaft: Herausforderungen, Trends und Perspektiven. 48. Lüneburger Universitätswoche. Lüneburg.

Karsten, M.-E. (1994b): Soziale Gerechtigkeit und Lebensbewältigung in der Konkurrenzgesellschaft. In: Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik e.V. (Hrsg.): Soziale Gerechtigkeit. Lebensbewältigung in der Konkurrenzgesellschaft. Bielefeld, S. 16–21.

Karsten, M.-E. (1995): Soziale Berufe: Professionalisierungsprozesse und Berufs(aus)bildungskultur. Aspekte zur Bilanz. In: Thiersch, H.; Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim, München, S. 93–118.

Karsten, M.-E. (1996): Entwicklung von sozialen Professionen: professionelle Organisationen in der Zukunft. In: Seibel, F. W.; Lorenz, W. (Hrsg.): Soziale Professionen für ein soziales Europa. Koblenz, S. 101–119.

Karsten, M.-E. (1998): Frauen – Berufsausbildungen im Erziehungs- und Sozialbereich: Aufwertung oder Umwertung durch Professionalisierung. ÖTV-Report. Stuttgart.

Karsten, M.-E. (1998/1999): Keine Qualität ohne Qualifizierung des Personals. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 29/30, Doppelheft 4/98 1/99, S. 419–429.

Karsten, M.-E. (2000): Personenbezogene Dienstleistungen für Frauen. Aktuelle Trends und Professionalisierungserfordernisse. In: Friese, M. (Hrsg.): Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovation beruflicher Aus- und Weiterbildung. Opladen, S. 74–88.

Karsten, M.-E. (2001): Sozialmanagement. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 1757–1762.

Karsten, M.-E. (2003a): Die Bürgergesellschaft – eine zeitlose Idee? Defizite – Ansätze – Perspektiven. In: Rinderspacher, J. P. (Hrsg.): Zeit für alles – Zeit für nichts? Die Bürgergesellschaft und ihr Zeitverbrauch. Bochum, S. 258–273.

Karsten, M.-E.; Baier, F. (2003): Soziale Arbeit in Schulen. ver.di. Berlin.

Karsten, M.-E.; Degenkolb, A.; Hetzer, S.; Meyer, C.; Thiessen, B.; Walther, K. (1999): Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Expertise im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Berlin). Berlin.

Karsten, M.-E.; Meyer, C.; Hetzer, S.; van Riesen, K.; Baier, F. (2003): Bildung in Kindertagesstätten. ver.di – vereinte Dienstleistungsgewerkschaft e.V. Berlin.

Karsten, M.-E. B., F.; Meyer, Chr.; Hetzer, S. (2003b): Sozialraumorientierung in Politik, Planung und Praxis Sozialer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. ver.di – vereinte Dienstleistungsgewerkschaft e.V. Berlin.

Kelle, U.; Kluge, S. (1999a): Vom Einzelfall zum Typus Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung. Bd. 4. Opladen.

Kelle, U.; Kluge, S. (1999b): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.

Killius, N.; Kluge, J.; Reisch, L. (Hrsg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main.

Killius, N.; Kluge, J.; Reisch, L. (Hrsg.) (2003): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt am Main.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Reihe Pädagogik Beltz. Weinheim.

Klages, H. (1992): Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung. Probleme und Perspektiven. In: Klages, H.; Hippler, H.-J.; Herbert, W. (Hrsg.): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt a.M., New York, S. 5–39.

Klein, M.; Arzheimer, K. (1999): Ranking- und Rating-Verfahren zur Messung von Wertorientierungen, untersucht am Beispiel des Inglehart-Index. Empirische Befunde eines Methodenexperiments. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 51, Heft 3, 1999, S. 550–564.

Klein, M.; Arzheimer, K. (2000): Einmal mehr: Ranking oder Rating? Über die adäquate Messung von gesellschaftlichen Wertorientierungen. Eine Erwiderung auf Stefan Sacchi. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 52, Heft 3, 2000, S. 553–563.

Klemm, K.; Rolff, H.-G. (2002): Chancengleichheit – eine unabgegoltene Forderung zur Schulreform. In: Kampshoff, M.; Lumer, B. (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen, S. 21–33.

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

Klose, D. (2003): Der Rohstoff Bildung. 40 Jahre Volkswagenstiftung. In: Das Parlament, Internetversion von: http://www.bundestag.de/cgi-bin/druck.pl?N=parlament. [Zugriff am 11.06.2003].

Knoblauch, H. (2005): Wissenssoziologie. Konstanz.

Kohl, K.-H. (2000): Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden: eine Einführung. 2., erweiterte Aufl. München.
Kohlberg, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main.
Kohlmeyer, K.; Bühler, A. (2004): Modellprojekt „Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit“ 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum März 2000 – September 2004. Herausgegeben vom Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. Göttingen.
König, E.; Bentler, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 88–95.
KORUS (1999): Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. Potsdam.
Krappmann, L. (2002): Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. In: Münchmeier, R.; Otto, H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 33–48.
Kroeber, A. L.; Kluckhohn, C. (1952): Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge.
Krohn, W.; Weyer, J. (1989): Gesellschaft als Labor. Die Erzeugung sozialer Risiken durch experimentelle Forschung. In: Soziale Welt, 40, S. 349–373.
Krüger, H.-H.; Liebe, M. (2005): Ganztagsangebote – und dann? Folgen und Nebenwirkungen einer veränderten Bildungslandschaft. In: neue praxis, 6/2004, S. 531.
Kumoll, K.; Schwengel, H. (2004): Marshall D. Sahlins (*1930). Kultur, Geschichte und die Indigenisierung der Moderne. In: Hofmann, M. L.; Korta, T. F.; Niekisch, S. (Hrsg.): Culture Club. Klassiker der Kulturtheorie. Frankfurt am Main, S. 220–239.
Küster, E.-U. (2003): Fremdheit und Anerkennung. Ethnografie eines Jugendhauses. Weinheim, Basel, Berlin.
Ladenthin, V.; Rekus, J. (Hrsg.) (2005): Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München.
Leccardi, C. (2004): Geschlechterverhältnisse. In: Heitkötter, M.; Schneider, M. (Hrsg.): Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe – Felder – Instrumente – Strategien. München, S. 41–42.
Lemke, T. (2002): Die politische Theorie der Gouvernementalität: Michel Foucault. In: Brodocz, A.; Schaal, G. S. (Hrsg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Opladen, S. 471–502.
Levin-Ronzalis, M. (2004): Searching for the Unknownable: A Process of Detection – Abduktive research generated by Projective Techniques. In: International Journal of Qualitative Methods, 3 (2) June, S. 1–36.
Liebau, E. (1987): Nachwort: Hat Schulsozialarbeit eine Zukunft? In: Frommann, A.; Kehrer, H.; Liebau, E. (Hrsg.): Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim, München, S. 201–208.
Liebau, E. (1992): Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim, München.

Liebau, E. (2002): Jugendhilfe, Bildung, Teilhabe. Bildung als Teilhabefähigkeit. In: Münchmeier, R.; Otto, H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen, S. 19–31.

Lindner, W. (Hrsg.) (2000): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen.

Lindner, W.; Freund, T. (2001): Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In: Freund, T.; Lindner, W. (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen, S. 69–96.

Lindner, W.; Thole, W.; Weber, J. (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen.

Lübcke, P. (1994): Edmund Husserl: Die Philosophie als strenge Wissenschaft. In: Hügli, A.; Lübcke, P. (Hrsg.): Philosophie im 20. Jahrhundert. Band 1. Phänomenologie, Hermeneutik, Existenzphilosophie und Kritische Theorie. Reinbek bei Hamburg, S. 68–100.

Ludwig, H. (2004): Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland. In: Otto, H.-U.; Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 209–220.

Ludwig, H. (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagsschule. In: Ladenthin, V.; Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München, S. 279–298.

Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.

Lütke, G. (2004): Kooperationen von Jugendhilfe und Schule: Berlin. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 641–653.

Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule. Weinheim.

Mack, W. (2004): Der Übergang von der Schule in den Beruf – Eine besondere Herausforderung für Schulsozialarbeit. In: Maykus, S.; Hartnuß, B. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. EIn Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 493–510.

Maturana, H. R. (1982a): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Wiesbaden.

Maturana, H. R. (1982b): Kognitive Strategien. In: Maturana, H. R. (Hrsg.): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig, S. 297–318.

Maykus, S. (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe eine theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialisationsraum Schule. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.

Maykus, S.; Hartnuß, B. (2004): Kooperation von Schule und Jugendhilfe – „Integriertheit“ als Referenzrahmen für die Passung von Konzeptualisierungs- und Institutionalisierungsperspektiven. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 1089–1126.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel.

Merkens, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 286–298.

Merten, R. (1997): Autonomie der sozialen Arbeit zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim , München.

Meuser, M.; Nagel, U. (1991b): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441–469.

Meuser, M.; Nagel, U. (1997a): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 481–491.

Meyer, C. (2002): Das Berufsfeld Altenpflege: Professionalisierung – Berufliche Bildung – Berufliches Handeln. Osnabrück.

Michel, A. (2005): Den Schulausstieg verhindern. Frühe Prävention von Schulmüdigkeit. In: Michel, A. (Hrsg.): Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention. München/Halle, S. 11–25.

Microsoft Deutschland und Partner (2005): Fünf Thesen zur Bildung. Internetversion von http://www.microsoft.com/germany/ms/wissenswert/thesen.mspx. [Zugriff am 2.2.2005].

Miehle-Fregin, W.; Pchalek, A. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den Bundesländern: Baden-Württemberg. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 615–627.

Mielenz, I. (1981): Die Strategie der Einmischung – Soziale Arbeit zwischen Selbsthilfe und kommunaler Politik. In: neue praxis, Sonderheft 6/1981, S. 57–66.

Mielenz, I. (1997): Einmischung als Prinzip. Erfahrungen aus 2 Jahrzehnten Einmischungsstrategie. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 10/1997, S. 208–214.

Mörschner, M. (1988): Sozialpädagogik und Schule. Zur Entwicklung ihrer Beziehung. München.

MSWF (NRW) (2000): Weltjahreskongress der Gesellschaft für minimal-invasive Therapie an der Fachhochschule Gelsenkirchen eröffnet. Pressemitteilung vom 9.7.2000. Online-Dokument von: http://www.wissenschaft.nrw.de/Presse/ Pressemitteilungen/2000/pm_2000_09_07_.html [Zugriff: 7.1.2004].

Mühlum, A. (1993): Schulsozialarbeit. In: Becker-Textor, I.; Textor, M. R. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied, S. 241–269.

Münchmeier, R. (2002): Einleitung. „Das das Leben der Jugend bildend sei!“ In: Münchmeier, R.; Otto, H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 15–18.

Münchmeier, R. (2003a): Jugendarbeit in der Offensive. In: Lindner, W.; Thole, W.; Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, S. 69–86.

Münchmeier, R. (2003b): Jugendhilfe und Bildung. Zur Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. In: Prölß, R. (Hrsg.): Bildung ist mehr! Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte – Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft. Nürnberg, S. 55–64.

Münchmeier, R.; Otto, H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen.

Münder, J. (2001): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 1001–1019.

Negt, O. (2002a): Arbeit und menschliche Würde. 2. Aufl. Göttingen.

Negt, O. (2002b): Wa sollen unsere Kinder und Jugendlichen lernen? In: FORUM Jugendhilfe, 4/2002, S. 50–58.

Nieke, W. (2001): Interkulturelle Arbeit. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 811–815.

Niekisch, S. (2001): Cultural Studies und Ethnologie. In: Göttlich, U.; Mikos, L.; Winter, R. (Hrsg.): Die Werkzeugkiste der Cultral Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen. Bielefeld, S. 131–158.

Niemeyer, C. (2004): Kulturkritik, Kulturpädagogik, Sozialpädagogik. Traditionslinien eines Gegenwartsdiskurses. In: Hörster, R.; Küster, E.-U.; Wolff, S. (Hrsg.): Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Freiburg im Breisgau, S. 35–55.

Nieslony, F. (2004): Schulsozialarbeit global – Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 140–163.

Nohl, H. (1961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 5. Aufl. Frankfurt am Main.

OECD (Hrsg.) (2004): Programme for International Student Assessment: Problem Solving for Tomorrow’s World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. Paris.

Oelerich, G. (1997): Anmerkungen zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. Landschaftsverband Westfalen-Lippe – Landesjugendamt und Westfälische Schulen. Münster.

Oelerich, G. (1998): Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule: systematische Restrukturierung und empirische Analyse inter-institutioneller Beziehungen. unveröffentlichte Dissertation, ohne Ort, Mikrofiche-Ausg.

Oelkers, J. (2004): Gesamtschule und Ganztagsschule – Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens. In: Otto, H.-U.; Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Verständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 221–246.

Oesterreich, D. (2001): Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: Politik und Zeitgeschichte, B 50 / 2001, S. 13–22.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 70–182.

Olk, T. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Neuwied.

Olk, T.; Bathke, G.-W.; Hartnuss, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim.

Olk, T.; Otto, H.-U. (2003): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. Neuwied.

Olk, T.; Speck, K. (1999): Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalt". Halle.

Olk, T.; Speck, K. (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen" Zusammenarbeit. In: Becker, P.; Shirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationalitäten auf dem Weg zu einer? Münster, S. 46–85.

Opielka, M. (2006): Culture matters – aber wie? Zur Kritik von Kulturkonzepten. In: Neue Praxis, Sonderheft 8 „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft", S. 28–40.

Ort, C.-M. (2003): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Weimar, S. 19–38.

Otto, H.-U. (1973): Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. In: Otto, H.-U.; Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 2. Neuwied, S. 247–261.

Otto, H.-U.; Brunkhorst, H. (1989): Soziale Arbeit als gerechte Praxis. In: neue praxis, 5/89, S. 372–374.

Otto, H.-U.; Coelen, T. (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden.

Otto, H.-U.; Dewe, B. (2001): Profession. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2., völlig überarb. Auflage. Neuwied, Kriftel, S. 1399–1424.

Otto, H.-U.; Dewe, B.; Schnurr, S. (2004): New Professionalism in Social Work – Soziale Arbeit zwischen De-Professionalisierung und Neuer Fachlichkeit. In: New Professionalism in Social Work. Soziale Arbeit zwischen Deprofessionalisierung und Neuer Fachlichkeit. International Conference in Bielefeld, October 28–30, 2004. Begleitheft zur Tagung.

Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden.
Otto, H.-U.; Rauschenbach, T.; Vogel, P. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen.
Otto, H.-U.; Thiersch, H. (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied
Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2005): Sozialraum und sozialer Ausschluss. Die analytische Ordnung neo-sozialer Integrationsrationalitäten in der Sozialen Arbeit. In: Anhorn, R.; Bettinger, F. (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 115–145.
Otto, U.; Bauer, P. (2005): Kooperationsprobleme in der Schulsozialarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 3. Jg. 2005, H. 1, S. 11–36.
Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg im Breisgau.
Pogge, T. W. (1994): John Rawls. München.
Prölß, R. (Hrsg.) (2003): Bildung ist mehr! Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft. Nürnberg.
Prüß, F. (Hrsg.) (1997a): Schulbezogene Jugendhilfe. „Öffnung der Schulen“ in der Hansestadt Greifswald. Dokumentation der wissenschaftlichen Projektbegleitung. Greifswald.
Prüß, F. (1997b): Soziale Arbeit in der Schule. Eine Perspektive für die neuen Bundesländer. In: Fatke, R.; Valentin, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfut am Main, S. 47–53.
Prüß, F. (2002): Vom Versuch zur Strategie. In: ibbw (Hrsg.): Tagungszeitung. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung „Kompetenzen fördern“. Göttingen 28.–29. November 2002. Göttingen, S. 18–20.
Prüß, F. (2004): Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 102–125.
Prüß, F.; Bettmer, F. (1996): Schule und Jugendhilfe – neue Kooperationschancen im Osten? In: Flösser, G.; Otto, H.-U.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe: Neuorientierungen im deutsch-deutschen Übergang. Opladen, S. 238–252.
Prüß, F.; Bettmer, F.; Hartnuß, B.; Maykus, S. (2000): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Empirische Analysen zur Entwicklung. Greifswald.
Prüß, F.; Bettmer, F.; Hartnuß, B.; Maykus, S. (2001a): Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht. Empirische Analysen zur Entwicklung eines innovativen Handlungsfeldes. Schwerin.

Prüß, F.; Bettmer, F.; Hartnuß, B.; Maykus, S. (2001b): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Empirische Analysen zur Entwicklung eines innovativen Handlungsfeldes. Schwerin.

Prüß, F.; Maykus, S.; Binder, H. (2002): Wissenschaftliche Begleitung der Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht. Greifswald.

Qualitätszirkel für die Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt (2000): Qualitätsstandards für die Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. Halle.

Raab, E.; Rademacker, H. (1982): Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik – Konzepte, Probleme, Maßnahmen. Ein Zwischenbericht. München.

Raab, E.; Rademacker, H. (2004): Eigentümlich und entwicklungsbedürftig – Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 17–26.

Raab, E.; Rademacker, H.; Winzen, G. (1987): Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. Weinheim, München.

Rabe-Kleberg, U. (1993): Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Wissenschaftliche Reihe. 54. Bielefeld.

Rabe-Kleberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 276–302.

Rademacker, H. (2002): Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung. In: Kantak, K. (Hrsg.): Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort der Schule. Berlin, S. 9–29.

Rademacker, H. (o. J.): Neue Herausforderungen für Bildung und Erziehung – ist Schulsozialarbeit eine Antwort? Beitrag zur Fachtagung des Bundeselternrats zum Thema: Schulsozialarbeit in der Hauptschule – kann die Hauptschule ohne Schulsozialarbeit ihren Aufgaben noch gerecht werden? Internetversion von http://www.kompetenzagenturen.de/themen/schulen/literatur.html. [Zugriff am 12.10.2004].

Radisch, F.; Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt am Main.

Radisch, F.; Klieme, E. (2005): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Herausgegeben vom BMFSFJ. Berlin

Rager, A. (2004): Aufbrechen in bessere Zeiten. Zeitpolitik – Zeiten in der Politik. Dokumentation der gleichnamigen Zeitakademie des Tutzinger Projekts „Ökologie der Zeit“. Tutzing.

Rauschenbach, T.; Leu, H. R.; Lingenauber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K.; Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bildungsreform Band 6. BMBF. Berlin.

Rawls, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main.
Rawls, J. (2003a): Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf. Frankfurt am Main.
Rawls, J. (2003b): Politischer Liberalismus. Frankfurt am Main.
Reckwitz, A. (1999): Praxis – Autopoiesis – Text: Drei Versionen des Cultural Turn in der Sozialtheorie. In: Reckwitz, A.; Sievert, H. (Hrsg.): Interpretation, Konstruktion, Kultur: Ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften. Opladen, S. 19–49.
Reese-Schäfer, W. (1995): Was ist Kommunitarismus? Frankfurt am Main.
Reichertz, J. (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
Reisch, L. A. (2002): Ist das Thema Zeitwohlstand theoriefähig? Plädoyer für einen theoriegeleiteten Zeitwohlstandsdiskurs. In: Rinderspacher, J. P. (Hrsg.): Zeitwohlstand. Ein Konzept für einen anderen Wohlstand der Nation. Berlin, S. 37–58.
Rinderspacher, J. P. (1985): Gesellschaft ohne Zeit. Individuelle Zeitverwendung und soziale Organisation der Arbeit. Frankfurt am Main, New York.
Rinderspacher, J. P. (1997): Zeitpolitik. Gegenstand, Gestaltbarkeit, Akteure. In: Information zur Raumentwicklung, Heft 10. 1997, S. 677–689.
Rinderspacher, J. P. (Hrsg.) (2002): Zeitwohlstand. Ein Konzept für einen anderen Wohlstand der Nation. Berlin.
Rinderspacher, J. P. (2003a): Der Bürger, das zeitlose Wesen – Thesen zu einer verdrängten Seite der Bürgergesellschaft. In: Rinderspacher, J. P. (Hrsg.): Zeit für alles – Zeit für nichts? Die Bürgergesellschaft und ihr Zeitverbrauch. Bochum, S. 10–39.
Rinderspacher, J. P. (Hrsg.) (2003b): Zeit für alles – Zeit für nichts? Die Bürgergesellschaft und ihr Zeitverbrauch. Bochum.
Rinderspacher, J. P. (2004): Zeitinstitutionen. In: Heitkötter, M.; Schneider, M. (Hrsg.): Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe – Felder – Instrumente – Strategien. München, S. 13–15.
Sacchi, S. (2000): Messung von Wertorientierungen: Ranking oder Rating? Kritische Anmerkungen zum Beitrag von Klein und Arzheimer. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 52, Heft 3, 2000, S. 541–552.
Sandel, M. (1994): Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst. In: Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt, New York, S. 18–35.
Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. In: neue praxis, 29, 6, S. 543–560.
Schaarschuch, A. (2000): Gesellschaftliche Perspektiven sozialer Dienstleistung. In: Müller, S.; Sünker, H.; Olk, T.; Böllert, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied, Kriftel, S. 165–177
Schaarschuch, A. (2003): Die Priveligierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung. In: Olk, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. München, Unterschleißheim, S. 150–169.

Schaarschuch, A.; Flösser, G.; Otto, H.-U. (2001): Dienstleistung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied, Kriftel, S. 266–274.

Schermer, F. J.; Weber, A. (2002): Schulsozialarbeit aus Lehrersicht: Problemlagen und Veränderungserwartungen. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Schwerpunkt Schulsozialarbeit., Heft 2/2002, S. 43–69.

Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim, München.

Scherr, A. (2003a): Jugendarbeit als Subjektbildung. In: Lindner, W.; Thole, W.; Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, S. 87–102.

Scherr, A. (2003b): Kritik als Selbstbestätigung. Einwände gegen den Versuch einer ideologiekritischen Entlarvung der Luhmann'schen Systemtheorie. In: neue praxis, 1/2003, S. 126–129.

Scherr, A. (2004): Subjektbildung. In: Otto, H.-U.; Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 85–98.

Schmidt, C. (1997): „Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 544–567.

Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1994a): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main.

Schmidt, S. J. (1994b): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, S. 11–88.

Schnepf, S. V. (2002): A sorting hat that fails? The transition from primary to secondary school in germany. Innocenti Working paper No. 92. UNICEF. Florenz

Schnurr, S. (2001): Partizipation. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 1330–1345.

Schütz, A.; Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.

Schwendemann, W.; Krauseneck, S. (2001): Modelle der Schulsozialarbeit. Münster.

Seithe, M. (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogrammes „Jugendarbeit an Thüringer Schulen". Erfurt.

Sommerfeld, P. (2005): Introduction. In: Sommerfeld, P. (Hrsg.): Evidence-Based Social Work. Bern, Frankfurt, S. 8–29.

Späth, L. (2002): Bildung ist der einzige Rohstoff, den wir haben. 20 Jahre Donner & Partner mit Lothar Späth als Festredner. Waiblinger Kreiszeitung vom 15.6.2002. Online-Dokument von: www.zvw.de/aktuell/2002/06/15/0650908022_16502.htm. [Zugriff am 23.6.2003].

Speck, K. (2005): Schulsozialarbeit. Begriffsklärung und Bestandsaufnahme. In: Unsere Jugend, Heft 3/05, S. 99–109.

Stäheli, U. (2004): Subversive Praktiken? Cultural Studies und die Macht der Globalisierung. In: Hörning, K. H.; Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 154–169.

Stehr, N. (2003): Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens. Frankfurt am Main.

Steinert, B. (2005): Forschungsansätze und -fragen zu Ganztagsangeboten im Rahmen von Arbeitsplatzuntersuchungen (APU) und Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). In: BMBF (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschung. Bonn, Berlin, S. 138–163.

Stickelmann, B. (1981): Schulsozialarbeit. In: Petzold, H.-J.; Speichert, H. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbek, S. 405–407.

Strübing, J. (2002): Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 54, Heft 2, 2002, S. 318–342.

Struck, P. (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt.

Sturzenhecker, B.; Lindner, W. (Hrsg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim, München.

Sünker, H. (2001a): Bildung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 162–168.

Sünker, H. (2001b): Nationalsozialismus: Soziale Arbeit und Gesellschaftspolitik. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. Auflage. Neuwied, Kriftel, S. 1259–1267.

Sünker, H. (2002a): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen, S. 227–243.

Sünker, H. (2002b): Soziale Gerechtigkeit, Sozialpolitik und Soziale Arbeit. In: neue praxis, 2/2002, S. 108–121.

Sünker, H. (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.

taz (2005): Sorge um Schulsozialarbeit. In: taz Bremen Nr. 7589 vom 12.2.2005, S. 21.

Testu, F. (2005): The organisation of a school day in France. Bakcgrounds and ongoing debates. In: BMBF (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Bonn, Berlin, S. 25–40.

Teuber, R. (2004): Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. Erstellt für das Deutsche Jugendinstitut e.V. ohne Ortsangabe.

Thiersch, H. (1995): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim.

Thiersch, H. (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim.

Thole, W.; Cloos, P. (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Tranfsormation des beruflichen Handelns“ zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, S.; Sünker, H.; Olk, T.; Böllert, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied, Kriftel, S. 547–567.

Thole, W.; Galuske, M.; Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit: sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied, Kriftel.
Thole, W.; Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
Tillmann, K.-J. (1995): Sozialistationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg.
Titze, H. (1998): Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18, S. 66–81.
Treibel, A. (1997): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen.
Treptow, R. (2001a): Kultur und Soziale Arbeit. Gesammelte Beiträge. Münster.
Treptow, R. (2001b): Kulturtheorie. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel, S. 1110–1118.
Tröhler, D. (2001): Kommunitarismus und Sozialpädagogik. In: neue praxis, 2/2001, S. 113–129.
Uhle, R. (1993): Bildung in Moderne-Theorien. Eine Einführung. Weinheim.
Uhle, R. (1997): Die Bildung des Subjekts durch geistige Mächte – Zur pädagogischen Begründung eines kulturellen Paternalismus. In: Krüger, H.-H.; Olbertz, J. H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 315–328.
Urban, U. (2004): „Nicht wie Soziale Arbeit sein sollte, sondern wie sie ist!“ Anmerkungen zu Richard Münchmeiers Zugängen zur Sozialen Arbeit. In: Hering, S.; Urban, U. (Hrsg.): „Liebe allein genügt nicht“ Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik. Opladen, S. 381–386.
Verein für Kommunalwissenschaften (1996): Soziale Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit) – Konzeptionelle Grundbedingungen. Abschlusspapier. Workshop des Vereins für Kommunalwissenschaften. Berlin.
Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, S.; Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstruktren. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München, S. 13–54.
von Freymann, T. (2005): Die Ganztagsschule in Finnland. In: Ladenthin, V.; Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, München, S. 99–106.
von Hentig, H. (1996): Bildung. Ein Essay. München.
von Saldern, M. (1991): Sicherheitspolitik und Moral. In: Dexheimer, W.; Royl, W. (Hrsg.): Die pädagogische Mitverantwortung für die Sicherheitspolitik in der freien Welt. Baden-Baden.
von Saldern, M. (1995): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden. In: König, E.; Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung, Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, S. 331–372.
von Saldern, M. (2001): Schulleistung in der Diskussion. In: Döbert, H.; Ernst, C. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: aktuelle Konzepte. Hohengehren.

Walther, K. (2002): Professionspfade in der Gesundheitsförderung. Analysen zur gesundheitsfördernden Arbeit in Arbeitsmarkt, Ausbildung und Beruf. Osnabrück
Walzer, M. (1994): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt, New York.
Walzer, M. (1996): Lokale Kritik – globale Standards: zwei Formen moralischer Auseinandersetzung. Hamburg.
Wergin, C. (1999): Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit. Neue Ansätze für Mecklenburg-Vorpommern. Internetdokument von www.schulsozialrabeit.ch [Zugriff am 14.5.2004].
Wiere, A. (2004): Kooperationen von Jugendhilfe und Schule: Sachsen. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 787–798.
Wierlacher, A.; Albrecht, C. (2003): Kulturwissenschaftliche Xenologie. In: Nünning, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart, Weimar, S. 280–306.
Williams, R. (1958): Culture is ordinary. In: McKenzie, N. (Hrsg.): Conviction. London, S. 74–92.
Willke, H. (1989): Systemtheorie entwickelter Gesellschaften: Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorgansisation. Weinheim.
Winkler, M. (2002): Klaus Mollenhauer ein pädagogisches Porträt. Weinheim.
Winkler, M. (2003): Theorie der Sozialpädagogik – eine Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1. Jg., 2003, H. 1, S. 6–24.
Winkler, M. (2004a): Aneignung und Sozialpädagogik – einige grundlagentheoretische Überlegungen. In: Deinet, U.; Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpdädagogik. Wiesbaden, S. 71–92.
Winkler, M. (2004b): PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozesen. Wiesbaden, S. 61–80.
Winter, R. (2003): Kultursoziologie. In: Nünning, A.; Nünning, V. (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart, Weimar, S. 205–224.
Witteriede, H. (2003): Schul Soziale Arbeit und Gesundheitsfördernde Schule. Baltmannsweiler.
Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]. Issue 1 (1). http://qualitative-research.net/fqs [Zugriff: 23.11.2004].
Wotschak, P. (2002): Zeitwohlstand – als Problem sozialer Ungleichheit. In: Rinderspacher, J. P. (Hrsg.): Zeitwohlstand. Ein Konzept für einen anderen Wohlstand der Nation. Berlin, S. 143–164.
Wulfers, W. (1997): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und Schulsozialarbeit. In: Fatke, R.; Valtin, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Hemsbach, S. 54–67.

Wulfers, W. (2002): School Social Work in Germany: Help for youth in changing society. In: Huxtable, M.; Blyth, E. (Hrsg.): School Social Work Worldwide. Washington, S. 121–134.

Zucht, O.; Wehner, G. (2004): Kooperationen von Jugendhilfe und Schule: Thüringen. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 830–841.