

Kathrin Gräßle und Michael Fehlau

Forschungsbericht

Kooperationsbeziehungen
der Schulsozialarbeit an einer
nordrhein-westfälischen Gesamtschule

Eine qualitative Studie

Düsseldorf, Januar 2021

Inhalt

1 Einleitung	2
2 Zu einem weiten Verständnis von Schulsozialarbeit und ihren strukturellen Rahmenbedingungen am Beispiel von Nordrhein-Westfalen	3
2.1 Jugendhilfeseite	4
2.2 Schulseite	5
3 Figurationstheoretischer Zugang zu Schulsozialarbeit	6
4 Methodik der Studie	8
5 Zentrale Ergebnisse	10
5.1 Kernteam.....	10
5.1.1 Struktur	11
5.1.2 Praxis	13
5.1.3 Zwischenfazit.....	14
5.2 Schulseitige Steuerung	15
5.2.1 Struktur	17
5.2.2 Praxis	19
5.2.3 Zwischenfazit.....	21
5.3 Jugendhilfeseitige Strukturierung	21
5.3.1 Struktur	24
5.3.2 Praxis	29
5.3.3 Zwischenfazit.....	31
5.4 Figuration Schulsozialarbeit: Kooperationen und Zusammenarbeit im Kontext unterschiedlicher Strukturierungen	32
6 Fazit	34
Literaturverzeichnis	35
Anhang - Interviewleitfaden	38

1 Einleitung

Allgemeinbildende Schulen gelten neben Familie und Peer-Groups als bedeutsame Sozialisationsinstanzen im Aufwachsen junger Menschen. Im Zuge zunehmender Risiken und Verunsicherungen in der Spätmoderne stellen sie Umgebungen dar, in denen sozial bedingte Problemlagen junger Menschen in ein Spannungsverhältnis mit schulischen Bildungsaufträgen geraten können. In diesem Kontext wandeln¹ sich Schulen von zentralisierten Orten formalen schulischen Lernens zu Knotenpunkten inklusiver und sozialräumlich erweiterter Arrangements zur Förderung von Teilhabe an Bildung sowie zur Gemeinschafts- und Persönlichkeitsbildung für alle Schüler*innen (Olk 2016, S. 17; Deinet 2010). Vor diesem Hintergrund kann die Etablierung von Schulsozialarbeit in schulpädagogisch geprägte Bildungsräume als Folge einer funktionalen Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Berufsgruppen zur arbeitsteiligen Bearbeitung von komplexer werdenden Handlungsaufträgen und Problemkonstellationen verstanden werden (Bauer 2014, S. 273).

Schulsozialarbeit fällt in diesem Zusammenhang ein doppelter Auftrag zu. Auf der einen Seite soll sie auf die komplexer werdenden Belastungen im Leben von Schüler*innen mit eigenen und vermittelten Angeboten zur Bewältigung sozialer Benachteiligungen und schulischer Nöte reagieren. Auf der anderen übernimmt sie eine maßgebliche Rolle bei der Organisation und (Mit)Gestaltung non-formaler Bildungsangebote für potenziell alle Schüler*innen (Speck 2020). Schulsozialarbeit steht damit im Spannungsfeld zwischen der besonderen Aufmerksamkeit für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Schüler*innen und der Ausweitung der Angebote für die gesamte Schüler*innenschaft.

Dieser Aufgabenvielfalt kann sie nur in der Zusammenarbeit mit schulischen Akteur*innen und solchen der Jugendhilfe sowie anderen außerschulisch verorteten Fachkräften gerecht werden. Insofern können multiprofessionelle Kooperationen als konstitutiv für Schulsozialarbeit verstanden werden (Spies und Pötter 2011, S. 29 ff.), um angesichts einer ausdifferenzierten und tendenziell fragmentierten Angebotsvielfalt zu „einer verbesserten Koordination von arbeitsteilig erfolgenden Problembearbeitungsstrategien bei(zu)tragen“ (Bauer 2014, S. 274) und den lebensweltlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerechter zu werden (ebd.).

Die Rahmenbedingungen zur multiprofessionellen Kooperation gelten jedoch als herausfordernd (Bauer 2014). So weisen Forschungsergebnisse auf unterschiedliche Professionsverständnisse und institutionelle Logiken von Schule und Jugendhilfe hin (zur Übersicht Kielblock, Reinert und Gaiser 2020, S. 49 ff.; Zankl 2017). Zwar werden multiprofessionelle Kooperationen an Schulen aus Sicht beteiligter Professionen überwiegend positiv bewertet (z.B. Gröhlich, Drossel und Winkelsett 2015; Böttcher et al., 2011). Strukturprobleme werden jedoch z.B. in unterschiedlichen Berufskulturen und deren spezifischen Kooperationsvorstellungen (Olk, Speck und Stimpel 2011),

¹ Dieser Wandel einschließlich der wachsenden Relevanz multiprofessioneller Zusammenarbeit findet seinen deutlichsten Ausdruck im Ausbau der Ganztagschulen als bildungspolitische Reaktion auf den ‚Pisa-Schock‘ zu Beginn des Jahrtausends (Iser 2016, S. 102).

normalisierten Hierarchiegefällen (Buchna et al. 2016) oder primär schulorientierten Aktivitäten von Schulsozialarbeit und daraus folgender Rollenambivalenz (Reinecke-Terner 2016; Zipperle 2015) gesehen, die vor allem die Interaktionen und Verhältnisse von Fachkräften Sozialer Arbeit und Lehrkräften prägen (Kloha 2018).

Die damit einhergehenden Herausforderungen für Fachkräfte Sozialer Arbeit in der Schulsozialarbeit waren für uns der Anlass, Kooperationsstrukturen und Praxen der Zusammenarbeit am Beispiel von Schulsozialarbeit an einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Kontext unterschiedlich strukturierter Rahmenbedingungen, die in Kap. 2 dargestellt werden, empirisch zu untersuchen. Dafür wurde mit Elias (2014) eine figurationstheoretische Perspektive eingenommen, mit der eine multiprofessionell realisierte Schulsozialarbeit in widerspruchsvollen Strukturen des Zusammenwirkens interdependenter Akteur*innen verstanden werden kann (Kap. 3). Ziel der Studie, deren qualitatives Forschungsdesign in Kap. 4 begründet wird, waren Erkenntnisse zu Bedingungen der Kooperationsbeziehungen von Fachkräften Sozialer Arbeit mit inner- und außerschulischen Akteur*innen des Schul- und Jugendhilfesystems, die in Kap. 5 in ihren zentralen Ergebnissen vorgestellt werden. In Kap. 6 ziehen wir ein kurzes Fazit.

2 Zu einem weiten Verständnis von Schulsozialarbeit und ihren strukturellen Rahmenbedingungen am Beispiel von Nordrhein-Westfalen

Speck (2020) definiert *Schulsozialarbeit*² als Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit, „in dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten Basis zusammenarbeiten“ (ebd., S. 632). Dieses *engere Begriffsverständnis* ist mit der Hervorhebung der Schule als Arbeitsplatz und von Lehrer*innen als primäre Kooperationspartner*innen sozialpädagogischer Fachkräfte nicht unumstritten (Spies und Pötter 2013, S. 13 ff.). Es markiert jedoch einen Kernbereich innerschulisch angesiedelter Verhältnisse, die als „engste“ (Speck 2020, S. 633) oder auch „intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ gekennzeichnet werden (Ludewig und Paar 2001, S. 520). Die hohe Kooperationsintensität³ zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften kann mit dem gemeinsamen Berufsalltag in konkreten Schulen und ihren Kommunikationskulturen begründet werden, in denen die Formen

² Zu beachten ist, dass *Schulsozialarbeit* als Begriff in der deutschsprachigen Fachdebatte Sozialer Arbeit und in den meisten Bundesländern sowie Kommunen Deutschlands etabliert ist. Gleichwohl werden in einigen Bundesländern davon abweichende Bezeichnungen für dieses oder vergleichbare Handlungsfelder verwendet (Speck 2020, S. 631; vgl. Zankl 2017, S. 11 ff.).

³ Für multiprofessionelle Kooperationen werden Stufenmodelle unterschiedlicher Intensitätsgrade in der Zusammenarbeit diskutiert. Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) unterscheiden mit Informationsaustausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion drei Stufen ansteigender Intensität. Spies und Pötter (2011, S. 31 ff.) erweitern dieses Modell um eine vierte Stufe wechselseitiger Beratung zwischen denjenigen arbeitsteiliger und kokonstruktiver Zusammenarbeit.

der Zusammenarbeit fortwährend ausgehandelt, koordiniert und organisiert werden (müssen) (Kloha 2018).

Die innerschulischen Akteur*innen der Schulsozialarbeit sind jedoch zur Umsetzung ihrer Handlungsaufträge auf Kooperationen mit zahlreichen außerschulisch verorteten Akteur*innen und Organisationen angewiesen (Iser et al. 2013, S. 9). In einem *weiten Verständnis*, dem wir uns anschließen, wird Schulsozialarbeit in der inter- und multiprofessionellen Zusammenarbeit sowohl mit inner- als auch außerschulischen Akteur*innen realisiert (Spies und Pötter 2011, S. 29). Dabei sind sowohl Schulsozialarbeiter*innen als auch die involvierten Kooperationspartner*innen vom Einverständnis und der Bereitschaft zur Mitarbeit der jeweils anderen abhängig. Entsprechend können die realisierten Praxen der Zusammenarbeit als interdependente Verhältnisse verstanden werden.

Diese Verhältnisse sind wiederum von unterschiedlichen institutionellen Förderlogiken, Trägerschaften, Steuerungsvorgaben und Kooperationsverständnissen widerspruchsvoll strukturiert (Spies 2018, S. 764). Ein Verständnis von Schulsozialarbeit als Tätigkeitsfeld der Jugendhilfe legt zwar die Lesart nahe, dieses dem institutionellen Förderkontext des SGB VIII zuzurechnen und schulischer Bildung unter der Kultushoheit der Bundesländer gegenüberzustellen. Einer derart eindeutigen institutionellen Zuordnung stehen jedoch uneinheitliche Förderstrukturen entgegen, denn Schulsozialarbeit wird sowohl in schulischer Trägerschaft als auch in jener der Kinder- und Jugendhilfe erbracht. Zudem sind die Trägerstrukturen nicht nur in den Bundesländern, sondern auch ihren jeweiligen Kommunen äußerst heterogen (Zankl 2017, S. 20; vgl. Stüwe et al. 2017).

In Nordrhein-Westfalen (NRW) z.B. sind die Strukturen der Schulsozialarbeit sowie deren Finanzierung verschiedentlich geregelt. In Folge finden sich an nordrhein-westfälischen Schulen, so auch an der von uns untersuchten Gesamtschule, innerschulisch tätige Teams Sozialer Arbeit, die bei unterschiedlichen Trägern im Rahmen divergenter institutioneller Förder- und Steuerungsstrukturen beschäftigt werden. Diese lassen sich insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) und dem Landesschulrecht zuordnen (SchulG NRW; MSB NRW 2008), die in ihren jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen multiprofessioneller Zusammenarbeit im Folgenden skizziert werden.

2.1 Jugendhilfeseite

Schulsozialarbeit im institutionellen Kontext des SGB VIII wird in NRW im Wesentlichen über zwei Modelle finanziert. *Zum ersten* kann sie als BuT-Schulsozialarbeit im Rahmen des Landesprogramms ‚Soziale Arbeit an Schulen‘, das den 2013 erfolgten Wegfall von Bundesmitteln aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) kompensiert, aus Projektmitteln des Landesministeriums für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS NRW) mit kommunaler Beteiligung gefördert werden

(Forreiter et al. 2017)⁴. Die Zuwendungen erhalten Kreise und kreisfreie Städte aus dem Landeshaushalt, die sie an freie Träger weiterleiten können (MAIS NRW o.J., S. 2). BuT-Schulsozialarbeit richtet sich an Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Familien und soll diese zu ihren individuellen Ansprüchen an Bildungs- und Teilhabeleistungen nach § 28 SGB II oder vergleichbaren Regelungen beraten und in ihrer sozialen und kulturellen Teilhabe fördern (Forreiter et al. 2017). Zugleich stehen den Kommunen Handlungsspielräume offen, um den Aufgabenbereich dieser Stellen auszuweiten (ebd., S. 63). Die Anstellung erfolgt entweder beim Jugendamt oder bei einem freien Träger der Jugendhilfe, die die Dienst- und Fachaufsicht ausüben.

Zum zweiten kann Schulsozialarbeit mit kommunalen Mitteln des Jugendamtes in Form von schulbezogener Jugendsozialarbeit nach § 13 (1) SGB VIII gefördert werden. Ihre Adressat*innen sind sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen, die besonderer sozialpädagogischer Unterstützung bedürfen (ebd.). Die Anstellungsverhältnisse sind analog zur BuT-Schulsozialarbeit.

Sowohl die BuT-Schulsozialarbeit als auch jene nach § 13 SGB VIII sowie alle Kooperationspartner*innen, die über die Kinder- und Jugendhilfe finanziert werden, liegen im institutionellen Zuständigkeitsbereich der kommunalen Jugendämter, die nach § 81 SGB VIII u.a. mit Schulen zusammenarbeiten sollen. In diesem Zusammenhang sind sie in NRW als örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe gefordert, mit freien Trägern zu kooperieren und förderliche Infrastrukturen einzurichten (§ 7 3. AG-KJHG – KJFöG). Das Verhältnis der öffentlichen zu freien Trägern der Jugendhilfe ist subsidiär nach § 4 SGB VIII strukturiert. Dem Jugendamt fällt darin die fachliche Planungs- und Steuerungsverantwortung sowie die ökonomische Verwaltungshoheit über die Angebote zu, ohne über einen unmittelbar direktiven Einfluss auf Akteur*innen der freien Träger zu verfügen.

2.2 Schulseite

In NRW sind weiterhin Fachkräfte für Schulsozialarbeit im Landesdienst tätig, deren Beschäftigung durch einen Erlass geregelt ist (MSB NRW 2008). Sie unterliegen dem Direktionsrecht der Schulleitung (ebd., Abs. 3.8) und erfüllen ihre Aufgaben unter anderem durch Kooperation mit außerschulischen Partnern (ebd., Abs. 4.1). Der Aufgabenzuschnitt für die Leitung in der Schule sieht eine Arbeitsteilung zwischen Schul- und didaktischer Leitung (§ 60 Abs. 3 SchulG NRW) sowie der Abteilungsleitungen vor.

Zusätzlich zu den landesangestellten Schulsozialarbeiter*innen arbeiten in NRW sozialpädagogische Fachkräfte zur Unterrichtsunterstützung im Rahmen eines Inklusionskonzeptes, sogenannte „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen“ (MPT-Inklusion) (MSB NRW 2018).

⁴ Ab dem Haushaltsjahr 2021 sollen die Mittel für diese BuT-Schulsozialarbeitsstellen in NRW verstetigt werden (Haushaltsgesetzentwurf NRW 2021, S. 1.270)

Die dienstliche Verbindung zwischen Schulleitungen und Bezirksregierung besteht über die schulfachlichen Dezernate. Quer zur Schultypen-Ordnung der Bezirksregierung gibt es ein Dezernat mit der Generale Schulsozialarbeit, die das Thema Schulsozialarbeit schulformübergreifend auf Grundlage des obengenannten Erlasses von 2008 für den Bereich der Bezirksregierung behandelt. Zum Aufgabenbereich der Generale gehört die Etablierung und Verwaltung von Schulsozialarbeitsstellen, Vernetzung innerhalb der Bezirksregierung und Vermittlungsarbeit zwischen Schulen und Ministerium, konzeptionelle Ausgestaltung der Schulsozialarbeit und Moderation bei Konfliktsfällen, allerdings ohne Personalverantwortung. Dem Dezernat, dem die Generale zugeordnet ist, gehören zusätzlich Fachberater*innen Schulsozialarbeit ohne Schulaufsichtsfunktion an. Sie stellen den direkten Kontakt zu den Schulsozialarbeiter*innen des Landes her. Außerdem bieten sie Beratung auf Anfrage und administrieren Regionaltreffen für die landesbediensteten Schulsozialarbeiter*innen, die gleichzeitig als Fortbildungen dienen.

Schulsozialarbeit ist in NRW an allen Schulformen etabliert. Die untersuchte Schule ist eine Gesamtschule (§ 17 SchulG NRW), die für die Sekundarstufe I ein Ganztagsangebot vorhält (§ 9 Abs. 1 SchulG NRW; MSB NRW 2010). Die Regelungen für die Ganztagsgestaltung beinhalten Kooperationszusammenhänge von Schule und Jugendhilfe. Dies betrifft die Kooperation mit außerschulischen Partnern, u.a. der Jugendhilfe (MSB NRW 2010, Abs. 1.3), ein mit diesen Partnern entwickeltes Ganztagskonzept (ebd., Abs. 6.5) sowie Kooperationsvereinbarungen, die zwischen dem Schulträger unter Beteiligung des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe, der Schule und außerschulischen Trägern abgeschlossen werden (ebd., Abs. 6.7).

3 Figurationstheoretischer Zugang zu Schulsozialarbeit

Die hier eingenommene Perspektive versteht eine multiprofessionell realisierte Schulsozialarbeit in widerspruchsvollen Strukturen des Zusammenwirkens interdependenter Akteur*innen. Schulsozialarbeit wird dabei nicht auf Interaktionen einzelner Akteur*innen oder auf die Verhältnisse in Schulen reduziert, sondern weiter verstanden. Für die hiesige Studie wird mit der Figurations- und Prozesstheorie von Norbert Elias (2014; vgl. Treibel 2009) ein sozialtheoretischer Zugang genutzt, der mit der Figuration ein heuristisches Konzept bereitstellt, das die Beziehungen der Individuen in ihren gesellschaftlichen Rahmungen berücksichtigt (Elias 2014, S. 153 f.).

Im Zentrum des Figurationskonzeptes steht ein unhintergebares Aufeinander-Bezogensein der Individuen. Elias versteht *Figurationen* als soziale Ordnungen, die von Menschen in interdependenten Beziehungen alltagspraktisch „gebildet“ (ebd., S. 113) und im Bezugsrahmen gesellschaftlicher Normen und Regeln zu Beziehungsgeflechten formiert werden (ebd., S. 86).

Beziehungseigenschaften werden von Elias relational gedacht, etwa im Hinblick auf Institutionen und Macht (ebd., S. 90). *Macht* wird nicht substanzial bei einzelnen Akteur*innen verortet, mit der sie z.B. Hierarchien dauerhaft durchsetzen (können). Sie erscheint vielmehr als Struktureigentümlichkeit von Beziehungen, in denen Machtverhältnisse fluktuieren und dynamisch wechseln

können (ebd., S. 85). *Institutionen* im weiten Sinne gelten als sozial wirksame Regelsysteme, die die Art und Weise strukturieren, wie Akteur*innen sich in ihrer Alltagspraxis aufeinander beziehen und miteinander handeln. Dazu zählen zum einen formale Reglementierungen wie gesetzliche oder konzeptionelle Vorgaben sowie vertragsförmige Vereinbarungen, zum anderen informell ausgebildete, regelhafte Sinneinheiten und Praxen (Häußling 2016).

In dieser Studie gilt das Interesse inter- und multiprofessionellen Kooperationen in der Schulsozialarbeit als einer spezifischen Form von beruflichen Beziehungen. *Kooperationen* werden mit van Santen und Seckinger (2003) als „Verfahren“ verstanden, bei denen

„im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird“ (ebd., S. 29),

um die schulische Bildungsqualität für alle Schüler*innen zu steigern und deren lebensweltlichen Interessen und Bedürfnissen besser zu entsprechen (Preis und Wissinger 2018, S. 71 f.). *Kooperationszusammenhänge* werden „als eigenständige komplexe soziale Gebilde, als transinstitutionelle Handlungszusammenhänge mit einer eigenen Dynamik und einem eigenen Sinnkontext“ aufgefasst (van Santen und Seckinger 2017, S. 194 f.). So verstanden sind Kooperationen eine Beziehungsform, die durch institutionelle Zielsetzungen sinnhaft strukturiert und alltagspraktisch realisiert wird. Dieses Kooperationsverständnis erlaubt eine Differenzierung zwischen den Begriffen Kooperation und Zusammenarbeit. *Kooperation* kann für institutionell bzw. formal geregelte Formen des Zusammenwirkens und damit als Begriff der strukturellen Ebene eingesetzt werden. *Zusammenarbeit* bezeichnet hingegen den Interaktionsmodus von Individuen auf der Praxisebene. Im figurationstheoretischen Sinne werden Kooperationsstrukturen und Praxen der Zusammenarbeit in Verflechtungsprozessen interdependenter Individuen miteinander vermittelt (Elias 2014, S. 91).

Als ein analytischer Zugang zu Beziehungsverflechtungen bietet sich das sogenannte *Fürwortmodell* von Elias an (2014, S. 144 ff.). Beziehungsgeflechte erhalten demnach unterschiedliche Bedeutungen, je nachdem, ob sie aus einem Ich- bzw. Wir-Blickwinkel der Zugehörigkeit oder mit einer abgrenzenden Sie-Perspektive betrachtet werden (ebd., S. 150 f.). Als Teilfigurationen lassen sich dabei unterscheidbare Gruppen von Akteur*innen darüber identifizieren, wie sie sich als Wir-Gruppe ausweisen und wechselseitig als Sie-Gruppen voneinander abgrenzen. Diese Teilfigurationen bilden wiederum eine Figuration höherer Ordnung, wenn sie in Machtverhältnissen interdependent aufeinander bezogen sind, die als relationale Struktureigentümlichkeit der Gesamtfiguration verstanden werden können (ebd., S. 155).

Auf diese Weise kann eine weit verstandene Schulsozialarbeit figurativ erfasst werden, die im Rahmen formaler Kooperationen in Praxen inter- und multiprofessioneller Zusammenarbeit realisiert wird. Die Gesamtheit der daran beteiligten Individuen, also innerschulisch tätige Schulsozialarbeiter*innen, Schulleitungen und Lehrkräfte sowie außerschulische Akteur*innen bei öffentlichen und freien Trägern sowie Verwaltungen sind sowohl formal als auch alltagspraktisch aufeinander

bezogen. Insoweit kann zunächst mit Blick auf unterscheidbare Kooperationsbedingungen von Teilfigurationen ausgegangen werden, die in ihrer Aufeinander-Bezogenheit die Struktureigentümlichkeit der Gesamtfiguration Schulsozialarbeit ausmachen. Zugleich stellt die hier markierte Figuration eine forschungspragmatisch zwar notwendige, in ihrer Reichweite jedoch begrenzte Konstruktion dar. Denn das Prinzip skalierbarer und ineinander geschachtelter Figurationen ließe sich erweitern und fortsetzen.

4 Methodik der Studie

Die figurationstheoretisch gerahmte Forschungsfrage nach der Verflechtung von Kooperationsstrukturen und Praxen der Zusammenarbeit in der Schulsozialarbeit im Kontext unterschiedlicher Rahmenbedingungen zielt auf die Perspektivität der Bedeutungen ab, die die beteiligten Akteur*innen ihren beruflichen Beziehungen beimessen. Daher wurde ein **qualitatives Forschungsdesign** für die Untersuchung von Schulsozialarbeit an einer großstädtischen Gesamtschule zugrunde gelegt. Die Schule wurde beispielhaft ausgewählt, weil die dortige Schulsozialarbeit zum einen nach Landesschulrecht, zum anderen aus Projektmitteln des Programms ‚Soziale Arbeit an Schulen‘ finanziert wird. Insofern arbeiten die innerschulischen Schulsozialarbeiter*innen im Rahmen institutionell unterschiedlicher Förder- und Steuerungslogiken zusammen.

Die Schule kooperiert weiterhin mit zahlreichen außerschulischen Organisationen und Akteur*innen. Die Auswahl der Interviewpartner*innen war entsprechend daran orientiert, die für eine qualitative Studie erforderliche Kontrastvielfalt innerhalb der Akteur*innen mit einer hinreichenden Aussagekraft abzubilden. Angestrebt wurde ein **Sample**, das neben Schulsozialarbeiter*innen sowohl verschiedene Vertreter*innen der Jugendhilfe als auch des Schulsystems enthält. Die entsprechende Auswahl erfolgte auf Vorschlag der Schulsozialarbeiterinnen in Abstimmung mit der Schulleitung. Zusätzlich wurde eine relevante Akteurin der Bezirksregierung für ein Interview gewonnen. Realisiert werden konnte ein Sample mit insgesamt zwölf Interviewpartner*innen. Dies erscheint angesichts der zu erwartenden Vielzahl und Vielfalt potenzieller Kooperationspartner*innen der untersuchten Schulsozialarbeit als begrenzt. Gleichwohl ist es gelungen, neben zwei Schulsozialarbeiterinnen auch eine Abteilungsleiterin sowie die pädagogische und Schulleitung der Gesamtschule, eine Vertreterin des Jugendamts, der Bezirksregierung sowie einen regionalen Fachberater zu interviewen. Ebenfalls interviewt wurde der Geschäftsführer des freien Anstellungsträgers der BuT-Schulsozialarbeiterin sowie zwei Vertreter*innen aus Angeboten der Jugendarbeit und eine des schulpсихologischen Diensts⁵.

⁵ Vorgeschlagen, aber nicht realisiert werden konnten Interviews mit eine*r schulischen Angestellten im Rahmen sogenannter Multiprofessioneller Teams sowie der für die Studien- und Berufsorientierung zuständigen Lehrer*in (StuBo). Nicht vorgeschlagen wurden hingegen Akteur*innen, die im institutionellen Kontext der Arbeitsverwaltung an Schulen tätig sind. Daher werden Kooperationen und Praxen der Zusammenarbeit an der Schnittstelle Schule-Schulsozialarbeit-Arbeitswelt forschersich nicht erfasst. Dass diese Akteur*innen, z.B. Berufsberater*innen oder Berufseinstiegsbegleiter*innen, nicht vorgeschlagen wurden, ist möglicherweise Ausdruck einer geringeren Praxisrelevanz arbeitsweltbezogener Kooperationen gegenüber

Als **Methode zur Datenerhebung** wurde das *systematisierende Expert*inneninterview* nach Bogner, Littig und Menz (2014) verwendet⁶, das auf eine „weitgehende und umfassende Erhebung“ von explizierbarem Sonderwissen abzielt (ebd., S. 24). Die Akteur*innen des Samples wurden als *Expert*innen* interviewt, weil sie mit ihrem Handeln und ihren Deutungen Schulsozialarbeit an der untersuchten Gesamtschule (mit)strukturieren (ebd., S. 11 ff.). Zur systematisierten Erhebung wurde ein **Interviewleitfaden** konstruiert (siehe Anhang), mit dem die Interviewten einerseits möglichst offen im Sinne qualitativer Sozialforschung, andererseits jedoch thematisch (vor)strukturiert ‚zum Reden‘ hinsichtlich der forschungsleitenden Fragestellung angeregt werden sollten (Kruse 2014, S. 213). Der Leitfaden enthielt Fragen zur Sichtweise von Kooperationsverhältnissen sowie zu Modi und Medien der Zusammenarbeit, zu Kooperationsthemen und -gegenständen, Zielgruppen und Zielen sowie zu den institutionellen Rahmenbedingungen der Kooperationen.

Die **Datenauswertung** erfolgte im Sinne des offenen Kodierens der *Grounded Theory*, bei dem die empirischen Daten systematisch aufgebrochen und konzeptionalisiert werden (Strauss und Corbin 1996, S. 49 f.). Bei einem beständig vergleichenden Vorgehen zwischen den Transkripten wurden inhaltlich variierende bis kontrastierende Konzepte, die sich *thematisch* „auf ein ähnliches Phänomen beziehen“ ließen (ebd., S. 43), in übergeordneten Kategorien zusammengeführt. Zur *theoretischen Sensibilisierung* (ebd., S. 56 ff.) dienten die für Schulsozialarbeit als grundlegend erachtete Schnittstellenfunktion zwischen Schule und Jugendhilfe sowie die Konzepte von Verflechtungen und Struktureigentümlichkeiten nach Elias (2014). Die Analyse von Figurationen als Strukturen des Zusammenwirkens und Praxen der Zusammenarbeit in der weit verstandenen sozialen Konstellation Schulsozialarbeit erfolgte unter der Leitfrage nach der Art und Weise der Verflochtenheit der interviewten Akteur*innen (Rosa, Strecker und Kottmann 2013, S. 209).

anderen Handlungsschwerpunkten. So macht Zankl (2017) im Rahmen einer bundesländerübergreifenden Synopse verschiedener Studienergebnisse zu Schulsozialarbeit darauf aufmerksam, dass an allgemeinbildenden Schulen „Angebote zu den Themen Berufsorientierung oder Übergang Schule-Beruf [...] schulartübergreifend eher in geringer Häufigkeit auf(treten)“ (ebd., S. 29, auch S. 26). Und dies, obwohl dieser Aufgabenbereich „sowohl in der rechtlichen Verankerung der Schulsozialarbeit als auch in den Förderrichtlinien der unterschiedlichen Landesprogramme stark betont“ werde (ebd.). Dies korrespondiere zudem mit Befunden, dass Schulsozialarbeiter*innen denjenigen „Kooperationspartnern, die für den Bereich der Berufsorientierung bzw. für die Integration in den Arbeitsmarkt von zentraler Bedeutung sind, eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu(messen)“ (ebd.). Dieses Phänomen zeigt sich z.B. in der Evaluation von Forreiter et al. (2017) zu BuT-Schulsozialarbeit in NRW. Nach dieser haben Beratungen zu nachschulischen Anschlussperspektiven nur einen durchschnittlichen Anteil von 4,9 % (ebd., S. 66). Auch in einer gleichfalls in NRW durchgeführten Studie von Deinet und Nelke (2015) gehörten Gruppenangebote zur Berufsorientierung und der Übergang Schule-Beruf nur bei 16% der befragten Schulsozialarbeiter*innen sehr oft oder oft zum Arbeitsbereich, bei 55 % hingegen selten oder nie.

⁶ Die Interviews wurden mit Ausnahme derjenigen mit der Vertreterin der Bezirksregierung und der Schulleitung, die wir selbst geführt haben, von darin vorab geschulten Student*innen während eines Lehrforschungsseminars am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Hochschule Düsseldorf im Wintersemester 2019/20 geführt, transkribiert und als Prüfungsleistung ausgewertet. Wir möchten daher an dieser Stelle den beteiligten Student*innen Jan Eichwein, Lorina Helwig, Nicole Hölters, Theresa Hummelsheim, Sara Kluge, Janina Noth, Anna-Katharina Rinkewitz, Joline Schäfer, Lena Maria Schönell, Jessica Zimmermann und David Zoch ausdrücklich für ihr großes Engagement danken. Für den vorliegenden Forschungsbericht haben wir das Datenmaterial erneut eigenständig ausgewertet.

5 Zentrale Ergebnisse

Im Zuge der Auswertung wurde den Wir- und Sie-Perspektiven der Interviewten im Sinne des Fürwortmodells gefolgt. Dabei konnten in einem ersten Schritt mit dem *Kernteam* (Kap. 5.1), der *schulseitigen Steuerung* (Kap. 5.2) und der *jugendhilfeseitigen Strukturierung* (Kap. 5.3) der Schulsozialarbeit drei Teilfigurationen in ihren jeweiligen Strukturen und Praxen der Zusammenarbeit rekonstruiert werden. In einem zweiten Schritt wurden diese zu der Gesamtfiguration *Schulsozialarbeit* verdichtet (Kap. 5.4).

5.1 Kernteam

An der untersuchten Gesamtschule sind drei Fachkräfte tätig, die wir als *Kernteam* der Schulsozialarbeit verstehen. Dessen Mitglieder gehören einerseits alle der Profession Soziale Arbeit an, andererseits arbeiten sie jedoch im Rahmen institutionell unterschiedlich definierter Zuständigkeiten und in unterschiedlich organisierten Angestelltenverhältnissen zusammen. Während die **Schulsozialarbeiterin im Landesdienst** (SLand) und die **Fachkraft Multiprofessionelle Teams** (MPT), die nicht interviewt werden konnte, als Landesangestellte an der Schule mit je einer Vollzeitstelle tätig sind und an die entsprechend hierarchisch strukturierten Weisungen übergeordneter schulischer Instanzen gebunden sind, ist die **BuT-Schulsozialarbeiterin** (SBuT) bei einem außerschulischen Träger im Rahmen des Landesprogramms ‚Soziale Arbeit an Schulen‘ (kurz: BuT-Programm) angestellt und mit je einem halben Vollzeitstellenumfang an der Gesamtschule sowie einer Grundschule eingesetzt.

Da sich die beiden Schulsozialarbeiterinnen zusammen mit der MPT-Kraft explizit als Team verstehen, wird dieses *Kernteam* der Schulsozialarbeit in dieser Studie als Teilfiguration gefasst. Die Schulsozialarbeiter*innen stehen direkt miteinander in Beziehung, sind aufeinander bezogen und voneinander abhängig. Sie teilen die Regeln des Fachs Soziale Arbeit und ein gemeinsames Büro. Mit dem Fürwortmodell, das die Perspektivität von miteinander korrespondierenden Figuren veranschaulicht, wird die Darstellung des Wir-Verständnis des Kernteams erkennbar. Es verdeutlicht die Zusammenarbeitsstrukturen innerhalb des Teams und nach außen, womit durch das ‚Wir‘ die Grenzziehung markiert wird.

In der Gesamtheit der beiden Interviews zeigt sich die **gefestigte Teemauffassung**. Das „Wir“ wird nahezu in jeder Interviewpassage der beiden Schulsozialarbeiterinnen benutzt (z.B. SBuT, 6; SLand 6). Unter Kooperationen verstehen sie hingegen die Beziehungen zu außerschulischen Partner*innen (SBuT, 6, 22, 66; SLand, 6,16, 24, 26, 34, 36, 42) und in einem Fall auch zu Lehrkräften (SLand, 18). Das „Wir“ des Teams wird von den Teammitgliedern nicht als Kooperationsbeziehung aufgefasst. Es drückt, so die Interpretation, eine selbstverständliche Zusammengehörigkeit aus. In der Ich-Form sprechen die Schulsozialarbeiterinnen lediglich, wenn sie über ihre jeweiligen Aufgaben berichten (SBuT, 6, 16, 48, 62; SLand, 12, 16, 26, 32, 42) oder über ihr jeweiliges Anstellungsverhältnis sprechen (SLand, 26-28).

Die beiden Interviewten dieser Figuration geben nur wenige Unterscheidungen zwischen sich und den anderen Kernteammitgliedern an. So spricht die Schulsozialarbeiterin im Landesdienst von der Koordination des Ganztagsangebots der Schule als ihrem eigenen Aufgabenbereich (SLand, 6, 12, 14). Ansonsten differenziert sie kaum zwischen ihren Aufgaben und denjenigen der anderen beiden Schulsozialarbeiter*innen. Zudem erwähnt sie **keine hierarchische Struktur** innerhalb des Kernteams. Auch die BuT-Schulsozialarbeiterin sieht sich als Mitglied eines gleichberechtigt zusammenarbeitenden, nicht hierarchisch strukturierten Teams. Sie spricht z.B. von „wir“ (BuT 4), wenn sie die generellen Aufgaben der Schulsozialarbeit schildert (SBuT, 6). Dieses „wir“ schließt die beiden anderen Schulsozialarbeiter*innen sowie die Student*innen ein, die dort gelegentlich ein Praktikum absolvieren. Sie verortet sich jedoch gegenüber den beiden Landesangestellten in einer anderen Position als zwar schulzugehörig, ohne jedoch ein dort formal geregeltes Angestelltenverhältnis zu haben (SBuT, 4).

Die Schulsozialarbeiterinnen des Kernteams sehen sich in Bezug zu den schulischen Akteur*innen als innerschulischen ‚Ruhepol‘ (SBuT, 22), „der dafür sorgt, dass hier keine Hysterie ausbricht“ (SBuT, 28). Dies zeigt die Selbstsicht einer disziplinierenden und somit wirkmächtig in die Schule ausstrahlenden Instanz an.

5.1.1 Struktur

Wie bereits in Kap. 2 über die institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen ausgeführt wurde, arbeiten die Fachkräfte der Schulsozialarbeit unter unterschiedlichen formalen Bedingungen. Diese könnten das gemeinsam getragene Teamverständnis stören. Allerdings wird von den Interviewten keine solche Beschränkung berichtet. Strukturelle Differenzen beziehen sich auf das Anstellungsverhältnis, die daraus abgeleiteten spezifischen Zuständigkeiten, die je eigenen Vernetzungszusammenhänge wie etwa Gremien und das gemeinsame Büro als Strukturelement.

Das **Anstellungsverhältnis** der Landes-Schulsozialarbeiterin Land ist unbefristet. Die BuT-Schulsozialarbeiterin hingegen ist bei einem freien Träger befristet angestellt. Sie ist an der Schule im Unterschied zu ihren beiden Kolleg*innen nur „sozusagen angestellt“ (SBuT, 4). Während sich die BuT-Schulsozialarbeiterin damit zwar als Zugehörige, jedoch Nicht-Angestellte der Schule in einer ambivalenten Stellung präsentiert, präzisiert sie ihr formales Angestelltenverhältnis bei einem außerschulischen Träger: „(D)er Träger, bei dem ich angestellt bin“ (SBuT, 4). Sie hat ein Konzept für ihre Tätigkeit erstellt, was sie jedoch im Interview nicht selbst erwähnt (vgl. AST, 12). Nur gegenüber dem Jugendamt, jedoch nicht der Schule, ist sie dokumentations- und berichtspflichtig. Allerdings werden Zielvereinbarungen mit der Schulleitung besprochen, worin auch ein hierarchischer Aspekt gesehen werden kann (SBuT, 56). Denn die institutionell vorgesehenen Jahresgespräche zur Überprüfung und Justierung der Ziele in Abstimmung zwischen Schulsozialarbeiterin, Anstellungsträger und Schulleitung liegen im Zuständigkeitsbereich der Koordinationsstelle Schulsozialarbeit beim Jugendamt, die dies auch detailliert beschreibt, jedoch zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht gemacht hat (KJA, 1, 21 und 30).

Auf der Ebene der Zusammenarbeit innerhalb des Kernteams zeigen sich Unterschiede zwischen gemeinsamen und **stellenspezifischen Zuständigkeiten**. Spezifisch für die Zuständigkeit der BuT-Schulsozialarbeiterin ist die Beratung im Hinblick auf die BuT-Fördermöglichkeiten, worauf sie im Interview nicht explizit eingeht. Eine stellenspezifische Abgrenzung der Landes- zur BuT-Schulsozialarbeiterin findet sich bei deren alleiniger Zuständigkeit für die Akquise von Ehrenamtlichen für Arbeitsgemeinschaften im Kontext Offener Ganztage. Dies macht einen großen Anteil dieser Stelle aus (SLand, 12). Für die Koordination des Ganztags steht sie mit vielen Organisationen außerhalb der Schule als Anbieter von Veranstaltungen in einem Kooperationsverhältnis. Diese Kooperationen erfordern sowohl Verwaltungsarbeit, die durch die Landes-Schulsozialarbeiterin erledigt werden muss, als auch eine direkte Kommunikation mit den zumeist ehrenamtlich tätigen Menschen, die die Angebote für Schüler*innen durchführen. Darüber hinaus sieht sie sich aber auch als Beraterin von Schüler*innen und Eltern. Auch dieser Teil ihrer Aufgaben erfordert viel Kooperationsarbeit mit außerschulischen Organisationen (SLand, 16). Sie konzipiert Schulsozialarbeit als direkte Arbeit mit Schüler*innen:

„Ja, also wir haben also meistens die Kinder, weil, wir sind ja zuständig für die Schüler und Schülerwohlergehen sag' ich mal. Also, wenn die mit Problemen kommen oder wenn die Eltern an uns wenden (...) also, es geht ja eigentlich immer um die Kinder“ (SLand, 16).

Mit Blick auf das hohe Anforderungsspektrum und entsprechende Arbeitsaufkommen weisen beide Schulsozialarbeiterinnen auf ihre Zeitnot hin (SLand, 32; SBuT, 62). Auf Wünsche angesprochen, formuliert die BuT-Schulsozialarbeiterin, dass sie ein Problem in der Zeitknappheit der Schulsozialarbeit sieht und diese gerne gelöst hätte (SBuT, 62). Ebenso äußert sich die Landes-Schulsozialarbeiterin im Hinblick auf Verwaltungsarbeiten, die sie nicht direkt der für sie eigentlichen Schulsozialarbeit zuordnet. Sie empfindet sie als zusätzlich, zeitaufwendig und tendenziell auch störend (SLand, 42).

Trotz der vielfältigen Arbeitsbereiche und der damit verbundenen Belastungen sieht das Kernteam einige als gemeinschaftliche Aufgaben an, z.B. die **gemeinsame Zuständigkeit** für geschlechtsspezifische Jugendarbeit (SBuT, 4). Für diese sieht sich die BuT-Schulsozialarbeiterin gemäß ihres Stellenprofils als mitzuständig, um den Auftrag präventiver Angebote im Sinne des BuT-Landesprogrammes umzusetzen. Dies bedingt ihre Beteiligung an der Akquise passender außerschulischer Dienstleister der Jugendhilfe (SBuT, 12). Eine weitere gemeinsame Aufgabe besteht in der Intervention bei Kinderschutzfällen (SBuT 6, SL 14, 22, 89). Dieses Teamaufgabenverständnis mündet in einer gegenseitigen Vertretungsanforderung, die abstimmungsaufwändig ist (SLand, 12, 32).

Auch auf der Ebene der **Vernetzungsmöglichkeiten** gibt es trägerspezifische Unterschiede für die Schulsozialarbeiterinnen. Die Landes-Schulsozialarbeiterin ist durch Regionaltreffen der Bezirksregierung mit Schulstrukturen, insbesondere anderen Schulsozialarbeiter*innen auf Landesstellen, vernetzt. Als Orte zur Vernetzung fungieren vier ganztägige Dienstbesprechungen pro Jahr, zu denen die Bezirksregierung einlädt, eine Supervisionsgruppe und ein Arbeitskreis, der schulformübergreifend stattfindet (SLand, 26). Über diese Gremien hinaus ist sie in weiteren Arbeitskreisen

aktiv. Sie nennt zum Beispiel den Arbeitskreis der Erziehungsberatungsstelle der Caritas (SLand, 16). Auch die BuT-Schulsozialarbeiterin ist in schulextern institutionalisierte Gremien eingebunden. Dazu zählen vierteljährliche Treffen bei ihrem Anstellungsträger zur Intervention, Kommunikationstreffen mit Schulsozialarbeiter*innen aus anderen Stadtgebieten und Fachtage. Kommunikationstreffen und Angebote zur Fortbildung bieten ihre Gelegenheiten zum Kennenlernen von „Leute(n) aus der Sozialen Arbeit“, die dann zur Durchführung von Angeboten „erfragt“, d.h. für die Belange der Schule in Dienst genommen werden können bzw. „den Schulen zur Verfügung stehen“ (SBuT, 10). Die Veranstaltungen werden nicht nur zur Qualifizierung genutzt, sondern sie bieten einen zusätzlichen Ort, um informell persönliche Beziehungen zu knüpfen, die von Seiten der Schulsozialarbeiter*innen als Kooperationen für Belange der Schule aktiviert und funktionalisiert werden (können). Diese Funktion von Gremien erwähnt die Schulsozialarbeiterin im Landesdienst hingegen nicht.

Die strukturell unterschiedlichen Bedingungen müssen für die Anforderungen der Schulsozialarbeit an der konkreten Schule in der Praxis überwunden werden, um nicht hemmend zu wirken.

5.1.2 Praxis

Die sich aus den Anstellungsverhältnissen ergebenden Unterschiede werden vom *Kernteam* der Schulsozialarbeit in der Praxis austariert, um trotz struktureller Brüche dem gemeinsamen Aufgabenbereich gerecht zu werden. Sie etablieren dazu alltagspraktische Lösungsstrategien. Diese bestehen in Institutionalisierungsbemühungen, der gemeinsamen Nutzung von Instrumenten und der Ausstattung, Kooperationsprozessen und Indienstnahmen.

Die Praxis der Zusammenarbeit kann als Prozess von **organisierter Institutionalisierung** interpretiert werden. Die angestrebten Institutionalisierungen beziehen sich beispielsweise auf Absprachen, das Informieren von Lehrer*innen und Schüler*innen und die Termin- und Raumplanung (SBuT, 28). Diese Entwicklung wird durch die Schulsozialarbeiterinnen aktiv vorangetrieben, indem sie z.B. ein Beratungsformular eingeführt haben (SLand, 20). Dieses muss durch die Lehrkräfte bei Beratungsbedarf für eine Schüler*in ausgefüllt und bei der Schulsozialarbeit abgegeben werden. Hierdurch wird nicht nur der Arbeitsprozess durch Formalisierung organisiert, sondern, so unsere Interpretation, zugleich ein statuswirksames Zeichen gesetzt.

Die interviewten Schulsozialarbeiterinnen berichten von der gemeinsamen Nutzung von Instrumenten und der Ausstattung. So zogen die Schulsozialarbeiter*innen kürzlich in ein größeres Büro zusammen und sie nutzen weitere Räume der Schule für unterschiedliche Angebote (SBuT 46; SLand 22). Das gemeinsam genutzte Büro wird dezidiert als Ausdruck und Möglichkeit der verbesserten Zusammenarbeit im Kernteam verstanden (SLand, 38). Daneben verfügt das Kernteam auch über eine gemeinsame E-Mailadresse (SLand, 32). Darüber hinaus besteht der Wunsch nach einer digitalen Möglichkeit zur gemeinsamen Aktenführung (SLand, 38, 42), die jedoch durch die unterschiedlichen Trägerstrukturen rechtlich problematisch ist. Durch die Kollektivierung der Arbeitsmittel erleichtern sich die Schulsozialarbeiterinnen die interne Abstimmung.

Die Notwendigkeit zur Kooperation wird mit einem großen und vielfältigen Aufgabenspektrum begründet, das vom dreiköpfigen Team der Schulsozialarbeiter*innen „natürlich“ (SBuT, 4) nicht allein geleistet werden kann. Das, was unter Kooperationen vom Kernteam verstanden wird, also die geregelte Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern von Dienstleistungen, ist daher eine praktische Lösungsmöglichkeit für das eigene Ressourcenproblem. Kooperieren wird als Prozess im Sinne einer beständigen **Arbeit am Aufbau eines Netzwerks** verstanden: „das Netzwerk (wird) natürlich immer größer“ (SBuT, 26). Dieser Netzwerkarbeit werden zwei funktionale Bedeutungen zugeschrieben: zum einen das Sich-Informieren und Einholen von fachlicher Expertise, zum anderen das Akquirieren von schulexternen Akteur*innen im Sinne einer Indienstnahme, um diese für eine Zusammenarbeit zu gewinnen.

Eine solche **Indienstnahme** wird als weitere praktische Strategie gewertet. Außerschulische Kooperationspartner werden als Anbieter wahrgenommen, derer sich die Schulsozialarbeiterinnen in aktiver Auswahl „bedienen“ (SLand, 6, 46; SBuT, 4), um passgenaue Projekte für die Schule zu finden bzw. Schüler*innen und Eltern an externe Stellen zu verweisen (SBuT, 29-46). Das Kernteam ist der entsprechende soziale Ort, an dem die erforderliche Akquise von Kooperationspartnern abgestimmt und arbeitsteilig geleistet wird, um letztendlich in gemeinschaftlicher Verantwortung das strukturell erforderliche Komposit an Unterstützungsleistungen zu ermöglichen und zu gewährleisten (SBuT, 12). So wird beispielsweise die Indienstnahme von Angeboten eines Wohlfahrtsverbandes zum einen mit der in Kinderschutzfällen notwendigen Beratung durch eine insofern erfahrene Fachkraft (SBuT, 6) und zum anderen mit dem Einholen außerschulischer Expertise mit Blick auf Gemeinsamen Unterricht (GU) an der untersuchten Schule begründet:

„Da arbeiten wir mit der (Einrichtung) zusammen, weil wir auch eine schwerpunktmäßige Beratung auch im GU Bereich, also im heilpädagogischen Bereich auch haben, weil wir hier viele GU Schüler haben. Also, wir haben eben gemeinsam Unterricht. Wo pro Klasse vier bis fünf Kinder sind, die irgendwelche körperlichen Beeinträchtigungen oder seelische Beeinträchtigungen haben und da ist das dann noch mal gut auch Experten zu haben“ (SBuT, 6).

Positivbeispiele für Kooperationen werden mit ihrer Selbstläufigkeit und Zufriedenheitskriterien bei Schüler*innen und Lehrer*innen begründet (SBuT, 56). Die Schilderung eines solchen ‚Selbstläufer‘-Prozesses von Seiten der BuT-Schulsozialarbeiterin deutet darauf hin, dass den entsprechenden Anbietern in einer organisations- und abstimmungsintensiven Initiierungsphase (vgl. SBuT, 22) u.a. Zeiten und Räume vermittelt werden, eine darüber hinaus gehende Praxis verstetigter Zusammenarbeit dann jedoch nicht mehr oder nur punktuell stattfindet, und zwar solange alles ‚von selbst‘, d.h. störungsfrei verläuft.

5.1.3 Zwischenfazit

Die Analyse bis hier her zeigt, dass es den Schulsozialarbeiterinnen durch ihr eigenes Zutun, im Sinne von Überbrückungsbemühungen, gelingt, die Teilfiguration *Kernteam* zu bilden und aufrecht zu halten, obwohl strukturelle Unterschiede bestehen. Mit dem Begriff der *Überbrückung* wird dabei auf den Umstand abgehoben, dass die mitunter divergierenden Voraussetzungen im Alltag

überwunden, mithin überbrückt werden (müssen). In ihrer Schulsozialarbeitspraxis entwickeln sie dazu praktische Strategien (mit Elias gesprochen: Verflechtungszusammenhänge), um Schulsozialarbeit als Praxiseinheit herzustellen und den gemeinsamen Ansprüchen als Schulsozialarbeiterinnen zu genügen.

- Die praktizierte und notwendige alltägliche Zusammenarbeit der Schulsozialarbeitenden ohne eine übergeordnete, gemeinsame Regelung als Kooperationsbeziehung, sogar unter Ausblendung strukturell gegebener Differenzen, kann als Hemmnis identifiziert werden.
- Um dieses Hemmnis zu überwinden, entwickeln die Kernteammitglieder alltagspraktische Strategien: Teamformation, Institutionalisierungen und Formalisierungen, gemeinsame Nutzung von Instrumenten und Ausstattung sowie die Vernetzung mit und Indienstnahme von Kooperationspartnern.
- Diese Strategien müssen laufend den alltäglichen Herausforderungen angepasst werden. Das erfordert Aufwand, der sich in der Klage über Zeitmangel und informelle Praktiken sowie dem Wunsch nach digitalen Arbeitsmitteln ausdrückt.
- Aber der Aufwand des Kernteam-Bildens mit seinen alltagspraktisch entwickelten Strategien lohnt sich, denn durch diese Teilfiguration wird eine Struktur geschaffen, mit der die formalisierte Schule umgehen kann.

Wenn es nun eine so klar umrissene Wir-Gruppe als Schulsozialarbeiter*innen gibt, die hier als Teilfiguration analysiert wurde, dann können deren Bezugsgruppen als weitere Teilfigurationen, mit denen sie in Verflechtungszusammenhängen stehen, näher beleuchtet werden. Für die Teilfiguration *Kernteam* stellen die Mitglieder der im Folgenden dargestellten Teilfiguration *Schulseitige Steuerung* eine Sie-Gruppe dar. Dies zeigt sich beispielsweise im Gebrauch von Begriffen wie „Kollegium“ (SBuT, 21; SLand, 26) als Kollektivbezeichnung der Lehrkräfte durch die Schulsozialarbeiterinnen.

5.2 Schulseitige Steuerung

Eine weitere Teilfiguration lässt sich daher für die Personen, die im Schulsystem Leitungs- bzw. Steuerungsaufgaben haben, beschreiben. Dazu gehören die interviewte **Schulleitung** (SL), die **didaktische Leitung** (DL) und die **Abteilungsleitung der Sekundarstufe I** (AL I) der Gesamtschule sowie in der zuständigen Bezirksregierung die **Dezernentin mit der Generale Schulsozialarbeit** (G) und ein **Fachberater für Schulsozialarbeit** (FB).

Die Teilfiguration verbindet die steuernde Zuständigkeit für die schulsystemseitige Schulsozialarbeit. Aus dieser Zuständigkeit und Verortung im Schulsystem heraus ergibt sich ein gemeinsames Grundverständnis von Schulsozialarbeit. Dazu gehört das in den Interviews ausgedrückte **Primat der Schule** im Hinblick auf die Schulsozialarbeit. Die Generale beschreibt dies grundlegend mit der Situation der zwei Systeme in der Schulsozialarbeit als einem ungeklärten Problem, das derzeit im Schulministerium beraten wird. In ihre Überlegung schließt sie ein, wer mittels der Schulsozial-

arbeit Einfluss auf Schule nimmt und nehmen sollte (G, 93). Aus ihrer Sicht ist dies vorrangig die Schulbehörde und weniger die Kommune. Die eindeutige Verortung der Schulsozialarbeit im Schulsystem begründet die Generale mit den Kriterien unbefristeter Landesstellen, deren Möglichkeit, an Klassenfahrten teilzunehmen, Mitglied des Lehrerkollegiums zu sein sowie die Beteiligung „bei allem, was die Schule ausmacht“ (G, 173).

Dieses Schulprimat zeigt sich auch auf der Ebene der Gesamtschule in der Darstellung der didaktischen Leitung zum Vorgehen bei Hilfebedarfen, die zuerst von Lehrkräften erkannt werden, um sie dann an die Schulsozialarbeit weitergeben (DL, 14, 26). Es wird auch in der Wunschäußerung deutlich, dass der Unterricht mit Hilfe der Schulsozialarbeit leichter laufen möge (DL, 26). Dabei wird der Schulsozialarbeit eine große Bedeutung für die Schule zugemessen, was Schul- und didaktische Leitung gleichermaßen betonen (SL 14; DL, 14, 56-66).

Die **Wichtigkeit der Schulsozialarbeit** drückt gleichfalls der interviewte Fachberater mit seiner Betonung der Fachlichkeit und dem Fachkraft-Sein im Feld der Schulsozialarbeit aus (FB, 22). Es wird von Profilbildung für die Schulsozialarbeit gesprochen, die sich wohl im Austausch mit Schulleitung sowie Lehrkräften, aber doch in Abgrenzung zum schulischem Unterricht etablieren soll (FB, 22). Mit den Begriffen „Fachkräfte“, „eigenen Stärken“ und „Expertise“ (FB, 22) wird auf die Professionalisierung abgehoben. Der Fachberater nutzt den Begriff der „Pionierarbeit“ (FB, 30) und zeigt damit an, dass aus seiner Sicht die Professionalisierung der Schulsozialarbeit noch nicht ganz vollzogen ist, deshalb versteht er seine Tätigkeit als Unterstützung der Schulsozialarbeiter*innen, indem er ihnen „Handlungssicherheit“ (FB, 22) vermittelt und sich als „Wächter“ (FB, 22) der Schulsozialarbeit präsentiert.

Die Teilfiguration ist davon geprägt, dass sich für sie die Wichtigkeit von Schulsozialarbeit aus der ihr zugewiesenen **Dienstleistungsfunktion** ergibt. Diese Dienstleistung wird insbesondere im Hinblick auf den schulischen Unterricht verstanden, was sich in den Aussagen der Leitungspersonen in der Schule widerspiegelt (SL, 58). Die didaktische Leitung konstatiert Vorteile der multiprofessionellen Zusammenarbeit (DL 56-66). Sie könne sich noch weitere Dienstleistungen der Schulsozialarbeit vorstellen. Dazu gehören soziales Lernen, Lernberatung und präventive Maßnahmen wie Sozialtrainings (DL, 16). Bei der Abteilungsleitung I wird durch ihre inhaltlichen Wünsche nach präventiven Maßnahmen, die sie an die Schulsozialarbeit richtet, ebenfalls deutlich, welche Anforderungen an die Schulsozialarbeit gestellt werden. Verstärkt wird dieser Eindruck einer Anspruchshaltung durch Hinweise auf Mängel im konkreten Zusammenarbeiten im Bereich des Ganztags, der von der Abteilungsleitung I sehr intensiv angeleitet werden müsse (AL I, 25-27) und fehlende individuelle Förderangebote (AL I, 47). Unter dieser Prämisse, oder wie Elias sagen würde, der Struktureigentümlichkeit der Dienstleistungsfunktion für die Schule, kann die Beziehung der schulischen Leitungsebenen zur Schulsozialarbeit betrachtet werden.

Trotz der Wertschätzung lässt sich eine **Abgrenzung zwischen schulischen und Schulsozialarbeitsangelegenheiten** erkennen. Sie zeigt sich an den Grenzziehungen im Hinblick auf Notengebung (DL 14; SL 14), den Regelungen zum Datenschutz und der Schweigepflicht (DL 10, 12) sowie der

Arbeitszeit (DL 50; FB 12, 18, 22) und insbesondere bei den Urlaubsregelungen. Deziert erläutert dies die Generale. Denn die schulfremde Profession der Sozialen Arbeit in der von Lehrkräften dominierten Schule bedingt Grenzziehungen im Schulalltag. Bei dieser abgegrenzten Zuordnung, hier Lehrkräfte, dort Sozialarbeiter*innen, unterscheidet sie – praxisnah – nicht zwischen den unterschiedlichen Anstellungsmodi der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit. Die Differenzen zeigen sich, so ihre Darstellung, an der Schweigepflicht, den Arbeits- und insbesondere Urlaubsregelungen sowie der Weisungs- und Kontrollbefugnis durch die Schulleitung (G, 62). In ihrer Logik appelliert sie daher an die Schulsozialarbeiter*innen, sich der Schule zuzuwenden. Sie betont, dass es für die Schulsozialarbeit wichtig sei, sich als Teil der Schule zu verstehen und sich nicht herauszunehmen, bzw. nicht bloß „wie ein Therapeut“ auf die Klientel zu warten (G, 181).

Die Teilfiguration *Schulseitige Strukturierung* der Schulsozialarbeit wird durch die Einstellung in Bezug auf das Primat der Schule, der damit zusammenhängenden Dienstleistungsfunktion der Schulsozialarbeit und deren Bewertung als bedeutsam für Schule charakterisiert. Im Folgenden wird gezeigt, welche schulseitige Steuerungslogik die Kooperationen der Schulsozialarbeit beeinflusst.

5.2.1 Struktur

Wie in der Beschreibung der Teilfiguration *Schulseitige Steuerung* dargestellt, bringen deren Akteur*innen die Wichtigkeit von Schulsozialarbeit mit deren Funktion für eine gute Schule zum Ausdruck. Sie verstehen also ‚ihre‘ Steuerungslogik als Grundlage zur Umsetzung des Ziels, Schulsozialarbeit in Schulen zu integrieren. Dafür nutzen sie aus dem Schulsystem bekannte Verwaltungslogiken und -instrumente: Hierarchische Ordnung, Gremien und Abstimmungsrounds, Planungs- und Organisationsinstrumente in der Schule sowie die Institutionen der Bezirksregierung, d.h. Generale und Fachberatung mit Regionaltreffen, die im Folgenden dargestellt werden.

Innerschulisch gibt es eine geordnete **hierarchische Struktur**, die durch Teams und Abstimmungsgremien ergänzt wird (z.B. SL). So wird die Steuerung für das gesamte Kernteam Schulsozialarbeit ohne Differenzierung zwischen den Anstellungsmodi der Schulsozialarbeitenden gedacht. Im Hinblick auf das Direktionsrecht der Schulleitung gegenüber der Landes-Schulsozialarbeiterin ist dies durch einen Erlass geregelt (BASS 21 – 13 Nr. 6 von 2008). Anders gestaltet sich das Verhältnis zur BuT-Schulsozialarbeiterin, die bei einem freien Träger angestellt ist. Die dafür vorgesehene Zusammenarbeitsstruktur über das Jugendamt wird an der Schule praxistauglich angewendet (vgl. Kapitel 5.2.2). Entgegen dieser unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse und den daraus resultierenden Vorgesetzten-Konstellationen versteht die Schulleitung das Team als hierarchisch aufgebaut, wobei sie die Schulsozialarbeiterin im Landesdienst mit der Begründung, diese sei der Schule näher, die Leitungsrolle zuschreibt. Sie integriert das nicht-hierarchisch strukturierte Kernteam Schulsozialarbeit so in die hierarchischen Strukturen der Schule (SL, 26, 67, 77). Sie sieht

„... diese Kollegin ein bisschen so auch in der Teamleitungsfunktion. Die hat tatsächlich vor allem in der Schule ihren Fuß drin, der Ganzttag ist richtig, aber darüber hinaus macht sie natürlich auch Einzelberatungsfälle, arbeitet mit dem Jugendamt zusammen und ist

diejenige, die im Grunde, die so ein bisschen naja, ich will das mal führende, leitende Funktion nennen“ (SL, 22).

Neben der Hierarchisierung werden sowohl von den Leitungspersonen als auch von den Schulsozialarbeiterinnen selbst innerschulische Gremien und **institutionalisierte Orte der Abstimmung** zwischen Schule und Schulsozialarbeit in den sogenannten Beratungsteams gesehen, die wöchentlich mit den Abteilungsleitungen 1 und 2, Beratungslehrkräften sowie Schulsozialarbeiter*innen und monatlich mit der didaktischen Leitung als Steuerungsinstrumente stattfinden (SLand, 6; SBuT, 58). Eine wichtige Funktion kommt dabei der Quartalskonferenz zu, an der zusätzlich zu den Lehrkräften auch die Schulsozialarbeiterinnen teilnehmen (DL, 72). Hier geht es – von der Notengebung ausgehend – um einzelne Schüler*innen, über die dann im Austausch von Lehrkräften mit sozialpädagogischen Fachkräften gesprochen und gegebenenfalls ein Bedarf für eine Beteiligung der Schulsozialarbeit festgestellt wird. Wiewohl die Quartalskonferenz eine schulische Institution ist, hebt die didaktische Leitung an dieser Stelle die Bedeutung eines direkten Miteinanders der beiden Professionen hervor:

„Man muss halt die Menschen so ein bisschen zusammenbringen. Strukturen sind super wichtig, aber diese Strukturen müssen auch so sein, dass man zu bestimmten Zeiten am selben Ort Auge in Auge (lacht) sich irgendwie zusammenrauft“ (DL, 72).

Aus Sicht der Schulleitung sind **Planungs- und Organisationsinstrumente** wesentlich für die notwendige Strukturbildung. Dazu gehören für sie Arbeitsplatzbeschreibungen (SL, 18, 81, 85), Einsicht in die Stundenpläne der Schulsozialarbeit (SL, 81, 85), Jahresplanung (SL, 18, 77, 81, 85) und Protokolle der Teamsitzungen der Schulsozialarbeit (SL, 77). Das Bemühen um Strukturierung wird deutlich hervorgehoben.

Das Modellprojekt ‚Lions-Quest‘⁷ als eine standardisiert-strukturierte Form der Zusammenarbeitsmöglichkeit von Lehrkräften mit sozialpädagogischen Fachkräften wird von den Akteur*innen der Schulsteuerung und von der Landes-Schulsozialarbeiterin einhellig als Positivbeispiel dargestellt (SL, 42; DL 22; AL I 6, SL, 42). Neben seinem Strukturierungsangebot entspricht es auch dem, was die interviewten Leitungspersonen als eine Funktion der Schulsozialarbeit ausdrücken, nämlich eine **Dienstleistung für die Schule** zu erbringen, indem das Modellprojekt dazu beiträgt, soziales Lernen in den Unterricht zu integrieren. In diesem Konstrukt kommt die BuT-Schulsozialarbeiterin jedoch nicht vor.

Wenn in der innerschulischen Steuerungslogik die beiden Systeme (Schule und Jugendhilfe) weitgehend undifferenziert, aber doch zusammen gedacht werden, so ist die Steuerung der Bezirksregierung über die Generale Schulsozialarbeit lediglich auf die landesbediensteten Schulsozialarbeiter*innen fokussiert. Im Hinblick auf die Schulsozialarbeit sieht die Generale einen

⁷ *Lions-Quest* ist ein Fortbildungsprogramm u.a. für Lehrkräfte, das Methoden zur Persönlichkeits- und Gruppenentwicklung vermittelt. Das Konzept stammt vom Bildungsforscher Klaus Hurrelmann, wird von Lions Clubs International getragen und steht unter der Schirmherrschaft der Drogenbeauftragten der Bundesregierung.

„Paradigmenwechsel“ (G, 166) hin zu ihrer Aufwertung im Schulsystem. Sie beschreibt den Bedeutungszuwachs der Schulsozialarbeit in den letzten Jahren (G, 156) sowie deren Imagegewinn (G, 162-168). Diese Entwicklung erklärt sie damit, dass die Schulsozialarbeit nicht mehr nur dort eingesetzt wird, wo es sozial benachteiligte Schüler*innen gibt, sondern mit der Schulsozialarbeit eine „Expertise“ für den gesamten Schulbetrieb genutzt wird (G, 166, 168). Diese damit formulierte **Universalisierung der Schulsozialarbeit** für die gesamte Schule statt ihrer Spezifizierung für die Belange sozial benachteiligter Schüler*innen kann als eine Positionierung verstanden werden, die den eigenständigen Anspruch der Jugendhilfe in der Schulsozialarbeit in den Hintergrund rückt.

Ergänzt wird die Steuerungsmöglichkeiten der Generale durch die Fachberatung für die Schulsozialarbeiter*innen des Landes (FB, 18). Dazu gehören Informationsvermittlung (FB, 16) und Konfliktmoderation (FB, 22), wobei letztere von der untersuchten Schule noch nicht in Anspruch genommen wurde. Die Etablierung der Regionaltreffen mit Fortbildungsanliegen für die Schulsozialarbeiter*innen des Landes und deren Begleitung durch die Fachberatung stellt ein weiteres wesentliches Strukturelement dar (FB, 12; SLand, 26).

5.2.2 Praxis

Die Umgangsweisen mit der Existenz der zwei Systeme Schule und Jugendhilfe, d. h. das weitgehende Ausblenden der Unterschiede wie im Fall der innerschulischen Steuerungslogik und die Konzentration auf die schulische Seite, wie dies von der Vertreterin der Bezirksregierung strukturell angenommen wird, reichen zur Überbrückung nicht aus. Insbesondere die konzeptionellen Überlegungen der Generale zeigen ihr Problembewusstsein auf (Generale, 62, 93). Es bedarf vor Ort einer **Überbrückungspraxis**. Der Missstand des Zeitmangels, der Ressourcenknappheit und der Aufgabenvielfalt, wie er von den Schulsozialarbeiterinnen beklagt wird (vgl. Kap. 4.1), wird ähnlich von den Leitungspersonen beschrieben (AL I, 57; DL, 16, 18, 50). Die Schulleitung geht dezidiert auf die Arbeitsbelastung der BuT-Stelle ein (SL, 79-81) und nutzt die Metapher des „Bienenkorbes“ für die Arbeitssituation der Schulsozialarbeit (SL, 85). Dies zusammen wird als Hinweis auf strukturelle Schwierigkeiten gewertet. Die schulisch steuernden Personen reagieren darauf mit verschiedenen alltagspraktischen Strategien. Dazu zählen Bemühungen, Verbindlichkeit unter Vermeidung von informellen Lösungen herzustellen, Hierarchisierungstendenzen mit praktischer Ausführung der Fachaufsicht, Engagement und Pionierarbeit sowie die Delegation von Überbrückungsarbeit an die Schulsozialarbeiter*innen. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

Eine praktische Strategie, die der Schulsteuerungslogik entspricht, ist die **Herstellung von Verbindlichkeit** durch die Entwicklung formalisierter Instrumente. Die Schulleitung legt Wert drauf, dass Strukturen festgelegt werden, die die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule, repräsentiert durch Schulleitungspersonen, regeln (SL, 77, 79). Ebenso verbessern nach Meinung der didaktischen Leitung institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit die Verbindlichkeit (DL, 72). Im Umkehrschluss schätzt sie informelle Absprachen als problematisch ein: Das „versuchen wir immer so bisschen (...) zu verhindern“ (DL, 28). Diese ablehnende Haltung gegenüber

informellen Praktiken teilt die Schulsozialarbeiterin mit einer Landesstelle ganz im Sinne der Schulkultur (SLand, 8, 10, 14, 20, 30). Auch bei der Einschätzung der Regionaltreffen für die Landesbediensteten durch die Vertreter*innen der Bezirksregierung fällt die Betonung auf, dass es sich vorrangig um Fortbildungsangebote und weniger um einen informellen Ort zur Vernetzung handele (G, 32; FB, 12).

Die **hierarchische Steuerungslogik** findet ihr Pendant darin, dass sie, wo sie nicht formal geregelt ist, alltagspraktisch dennoch gesetzt wird. Schulleitung und auch die anderen Leitungspersonen sehen die Schulsozialarbeiter*innen, wie diese sich selbst auch, als ein Team. Wie oben schon ausgeführt, konstruiert die Schulleitung eine Teamleitung durch die Landes-Schulsozialarbeiterin (SL, 22). Dies widerspricht dem Selbstverständnis des *Kernteam*s der Schulsozialarbeit als gleichberechtigt zusammenarbeitende Akteur*innen. An dieser Stelle zeigt sich, wie die beiden Figurationen die Institutionalisierung von Kooperationsstrukturen aus ihren jeweils eigenen Struktureigentümlichkeiten, hier hierarchisch, dort teamorientiert, gestalten. Auch die Fachaufsicht für die BuT-Schulsozialarbeiterin wird zum Teil durch die Schulleitung mittels Gesprächen, Dokumentationen und Berichten übernommen, obwohl sie formal beim Anstellungsträger liegt, der dann zu den Zielvereinbarungsgesprächen hinzukommt (SL, 50; SBuT, 56). Die Auswertung von Jahresberichten in Gesprächen liegt eigentlich im Zuständigkeitsbereich der Koordinationsstelle Jugendsozialarbeit beim Jugendamt.

Darin wird eine weitere praktische Strategie sichtbar, die des **individuellen Engagements**. Es wird zum einen von der Schulleitung angeführt, die sich aktiv für die Schulsozialarbeit einsetzt (SL, 58). Zum anderen kennzeichnet der Fachberater seine Tätigkeit als „Pionierarbeit“ (FB, 30).

Eine letzte in der Studie herausgearbeitete Strategie der Teilfiguration *Schulseitige Steuerung*, wie die Brücke zwischen den beiden Systemen im Alltag geschlagen wird, liegt in der **Delegation der Überbrückungsarbeit** an die Schulsozialarbeiter*innen. Diese zeigt sich am Beispiel der von der Generale angeführten Problematik, mit der Schweigepflicht im Schulalltag umzugehen (G, 70). Die Generale veranschaulicht hier, dass die Art und Weise, wie mit der selbstverständlich einzuhaltenen Schweigepflicht im kollegialen Miteinander zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen eine adäquate Basis für die Zusammenarbeit gefunden werden muss. Die Besprechung der Notengebung wird als Kern des Informationsaustausches zwischen Lehrkräften gesehen (G, 70). Für diese Art des Informationstransfers sind im Schulsystem die notwendigen Institutionen geschaffen, wie beispielsweise die Notenkonferenzen, in denen ihre Mitglieder über die Notenvergabe sprechen können (G, 70). Eine vergleichbare Institution, in der es um Sozialarbeitsaspekte resp. die soziale Entwicklung der Schüler*innen geht, die über einen gesetzlich geregelten Rahmen vergleichbar mit dem der Notenkonferenz verfügt, fehlt bislang. Hierin kann ein strukturelles Defizit der Schulsozialarbeitskonzeption ausgemacht werden. In der Praxis, so stellt es die Generale dar, bedarf es zur Überbrückung dieses strukturellen Defizits des individuellen Ausräumarbeitens durch die Schulsozialarbeitenden, denn „‘Ich sag’ jetzt nix‘ ist auch schwierig“ (G, 70).

Im Überbrücken bzw. Dennoch-Möglich-Machen durch die Schulsozialarbeiter*innen manifestiert sich jedoch zugleich die Grenzziehung. Die Fachkräfte Sozialer Arbeit, die im durchstrukturierten Schulsystem einen vergleichsweise unstrukturierten Arbeitsauftrag umsetzen, befinden sich durch dieses Defizit in einer strukturbedingten Defensive.

5.2.3 Zwischenfazit

Das hier zur Teilfiguration *Schulseitige Steuerung* der Schulsozialarbeit Ausgeführte zeigt auf, dass es eine Schulsteuerungslogik gibt, die auf geregelten Strukturen basiert und durch alltagspraktische Strategien ergänzt wird. Zu den schulseitigen Strukturen zählen Hierarchisierung, Schaffung von Abstimmungsgremien und gezielte Nutzung von Planungs- und Organisationsinstrumenten. Ihre praktischen Strategien bestehen u.a. in der Herstellung von Verbindlichkeit, Anwendung hierarchischer Prinzipien und der Delegation der Überbrückungsarbeit an die Schulsozialarbeiter*innen.

Letztlich lässt sich jedoch die doppelte Lücke von Schule und Sozialarbeit sowie von Schul- und Jugendhilfesystem (noch) nicht gänzlich überbrücken, was noch einer Lösung sowohl im Hinblick auf die Anstellungsstrukturen als auch auf die Steuerungslogiken bedarf. Dass diejenigen interviewten Akteur*innen, die wir dem Jugendhilfesystem zuordnen, einer tendenziell anderen Strukturlogik folgen, wird im Folgenden dargestellt.

5.3 Jugendhilfeseitige Strukturierung

Die Akteur*innen der Jugendhilfe mit Bezug zur Schulsozialarbeit an der untersuchten Gesamtschule sind äußerst heterogen und werden in dieser Studie nur in einem Ausschnitt erfasst. Die im Sample vertretenen Akteur*innen sind zudem in unterschiedlichen Trägerorganisationen, Positionen und Angebotsformen tätig:

- Die interviewte Vertreterin der im Jahr 2012 eingerichteten **Koordinationsstelle Schulsozialarbeit** (KJA) im Sachgebiet Jugendsozialarbeit des Jugendamts ist u.a. für BuT-Schulsozialarbeit von freien Trägern zuständig. Zum Aufgabenbereich dieser Stelle gehören Monitoring, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Vernetzung und Professionalisierung durch die Organisation von Fachtagen. Des Weiteren dient die Stelle im Sinne einer Multiplikatorenfunktion dem Informationstransfer.
- In den Zuständigkeitsbereich dieser Stelle fällt somit auch der freie Anstellungsträger der BuT-Schulsozialarbeiterin der untersuchten Gesamtschule, dessen **Geschäftsführer** (AST) interviewt wurde. Der einem Wohlfahrtsverband angehörende Trägerverein arbeitet auf lokaler Ebene mit der Kinder- und Jugendhilfe und Schulen zusammen und ist in kommunale Netzwerke eingebunden.

Im Unterschied zu diesen beiden Akteur*innen gestalten die Folgenden als Kooperationspartner*innen der Schulsozialarbeit spezialisierte Angebotsformen in und für Schulen. Die inter- und multiprofessionelle Verflechtung dieser Akteur*innen ist von einem hohen Grad an

Unabhängigkeit geprägt. Zugleich sind sie mit ihren spezialisierten Angeboten in einem „offenen Feld neben anderen Einrichtungen“ (Thiersch 2015, S. 75) verortet, mit denen sie arbeitsteilig kooperieren (müssen):

- Der interviewte **Jugendarbeiter** (SJA) ist bei einem freien Träger eines Wohlfahrtsverbandes angestellt und über das Jugendamt finanziert. Er besucht Einrichtungen und Schulen, um dort nachgefragte Projekte der Jungenarbeit durchzuführen, so auch mit Schülern der untersuchten Gesamtschule. Mit Blick auf multiprofessionelle Zusammenarbeit ist festzuhalten, dass er die Angebote in alleiniger Verantwortung durchführt, jedoch zur Abstimmung und Organisation sowie zum Wissenstransfer auf die Zusammenarbeit mit schulischen Akteur*innen verwiesen ist.
- In Fällen von **Schulverweigerung** (SchulV) können Schulen mit einer **Fachstelle** als Bestandteil eines Projekts zur Prävention und Intervention Kontakt aufnehmen, deren Mitarbeiter*innen, so wie die interviewte Fachkraft, Informationsveranstaltungen, Beratung und außerschulische Hilfen anbieten. Das Gesamtprojekt eines freien Trägervereins wird mit Mitteln des Jugendamts gefördert. Auch diese Stelle ist von der Nachfrage ihrer Angebote von Seiten der Schulen abhängig.
- Dies gilt ebenfalls für die Mitarbeiter*innen des kommunalen **schulpsychologischen Diensts** (SPsych), die Supervision, Coaching-, Beratungs-, Informations- und Weiterbildungsangebote für Schüler*innen, Eltern, pädagogische Fachkräfte und Schulleitungen durchführen. Institutionell ist der Dienst zwar grundlegend von der Jugendhilfe abzugrenzen. Wir rechnen das Interview mit einer Schulpsychologin dennoch der jugendhilfeseitigen Teilfiguration zu, weil sie sich als psychosoziale Dienstleisterin explizit mit Schulsozialarbeit in multiprofessioneller Zuständigkeit für Anliegen von Schüler*innen sieht.

Ein bedeutsamer Bezugspunkt aller Interviewten sind zum einen interprofessionelle Kooperationen mit Akteur*innen, die dem Kontext Jugendhilfe zugerechnet werden können. Zum anderen beziehen sie sich auf Kooperationsbedingungen mit den Schulen und den dort tätigen Akteur*innen, die institutionell zur multiprofessionellen Kooperation aufgefordert sind, jedoch einer eigenständigen Strukturlogik folgen (vgl. Kapitel 5.2). Die entsprechenden Unterschiede werden perspektivisch je nach Position und Aufgabenbereich der Interviewten auf Seite der Jugendhilfe eher generalisierend (KJA), organisations- (AST) oder angebotsbezogen (SJA; SchulV; SPsych) thematisiert. In der Art und Weise, wie die jeweiligen Bedingungen geschildert werden, wird jedoch die Eigentümlichkeit der jugendhilfeseitigen Teilfiguration als **Strukturierung durch grenzziehende Unterscheidungen** erkennbar. Diese Struktureigentümlichkeit wird insbesondere von der jugendamtlichen Koordinationsstelle und dem Geschäftsführer des Anstellungsträgers der BuT-Schulsozialarbeiterin durch Unterscheidungen von schulischen Strukturen zum Ausdruck gebracht. Die Vertreterin des Jugendamts generalisiert mit Blick auf das Verhältnis von Schulen und Jugendhilfe einen grundsätzlichen Systemunterschied: „... das ist komplett anders, komplett andere Systeme“ (KJA, 52).

Diese Systemunterscheidung markiert die **institutionelle Grenze der eigenen Zuständigkeit**, die sich nicht auf die Schulsozialarbeiter*innen „vom Land“ (KJA, 6) erstreckt. Auch der interviewte Geschäftsführer grenzt BuT-Schulsozialarbeit von derjenigen ab, „die über die Bezirksregierung erfolgt“ (AST, 2). Sein personaler Verantwortungsbereich umfasst lediglich die Angestellten seiner Trägerorganisation, zu denen die BuT-Schulsozialarbeiterin im dreiköpfigen Team an der untersuchten Gesamtschule gehört. Nur sie nimmt an regelmäßigen Fallkonferenzen bei ihrem Träger teil (AST, 4). Ein grenzüberschreitender Austausch „mit den anderen Schulsozialarbeitern“ (ebd.) ist in seiner Position nicht vorgesehen. In Folge der institutionell und organisational umgrenzten Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereiche ergeben sich kaum kommunikative Berührungspunkte mit den „Kolleginnen und Kollegen“ der Schulsozialarbeit im Landesdienst (KJA, 6, vgl. 17) bzw. keine zu jenen im Team der Gesamtschule (AST, 2).

Eine weitere Grenze ziehen sowohl der interviewte Geschäftsführer als auch die jugendamtliche Koordinatorin mit ihren Verweisen auf die **unterschiedlich geregelten Rahmenbedingungen der Beschäftigungsverhältnisse**. Die entsprechende Unterscheidung wird aus jugendamtlicher Sicht an einem Attraktivitätsgefälle zwischen den Stellenkonstrukten festgemacht. Gegenüber den zu meist unbefristeten Landesstellen in Vollzeit erscheinen BuT-Stellen aufgrund ihrer projektgebundenen Befristungen und oftmals nur in Teilzeit möglichen Anstellungen gegenüber Landesstellen weniger ansprechend, sodass es im Zuständigkeitsbereich der interviewten Koordinatorin zu Stellenwechseln⁸ einzelner BuT-Schulsozialarbeiter*innen kam (KJA, 46). Der Geschäftsführer hebt aus Trägersicht Unterschiede in der Finanzierung und damit verbundene Unwägbarkeiten hervor. Während die Landesstelle(n) als Regelstellen eine tarifliche Entlohnung ermöglichen, sind die BuT-Stellen an „Festkostenzuschüsse“ gebunden, die „keiner Dynamisierung unterliegen“ (AST, 2) und dadurch die Träger vor das Problem stellen, Gehaltssteigerungen aus eigenen Mitteln zu kompensieren⁹. Zusätzlich wird auf einen nicht ausreichend gedeckten Finanzierungsbedarf für anfallende Verwaltungskosten hingewiesen, die ebenfalls der Anstellungsträger tragen muss (ebd.).

Zu den unterschiedlichen Anstellungsbedingungen innerhalb eines Teams von Schulsozialarbeiter*innen gehören auch unterschiedlich geregelte Dienst- und Fachaufsichten mit **potenziell konfligierenden Weisungsstrukturen**: „Das ist kompliziert, also das sind Konfliktfelder auf jeden Fall, wenn unterschiedliche Anstellungsträger da sind“ (KJA, 52). So können z.B. freie Anstellungsträger formal nur ihre BuT-Schulsozialarbeiter*innen anlassbezogen aus der Schule auch gegen anderslautende Vorstellungen der Schulleitungen holen. Schulsozialarbeiter*innen im Landesdienst sind hingegen der Schulleitung gegenüber weisungsgebunden und teilweise auch zur Wahrnehmung schulentlastender Aufgaben, z.B. der Pausenaufsicht, angehalten (ebd.). Die freien Anstellungs-

⁸ Die hier geschilderte Problematik von Wechseln in attraktivere Anstellungsverhältnisse zeigt sich auch in der Evaluation des NRW-Landesprogramms (Forreiter et al. 2017). Die Unwägbarkeiten in der Finanzierung mit der Folge befristeter Anstellungen haben teilweise dazu geführt, dass BuT-Schulsozialarbeiter*innen den Tätigkeitsbereich wieder verließen. Zudem erschwerten die Rahmenbedingungen die langfristige Einbindung von Fachkräften in den Schulalltag und die (Neu)Besetzung freier Stellen (ebd., S. 56 f.).

⁹ Auf diese Problematik weist auch die LAG Schulsozialarbeit NRW (2018) in einer Stellungnahme hin.

träger und ihre BuT-Schulsozialarbeiter*innen müssen wiederum Vorgaben erfüllen, die für die Landesstellen nicht gelten, etwa die Erstellung jugendamtlich geforderter Jahresberichte (ebd.). Aus Sicht des Anstellungsträgers der BuT-Schulsozialarbeiterin wird dem eingelagerten Konfliktpotenzial mit einem Konzept entgegengewirkt, das diese eigenständig in Abstimmung mit der Schulleitung „erarbeitet“ (AST, 20) hat. Dieses Konzept hat die Funktion, den Aufgabenbereich der BuT-Stelle an der Schule klar zu definieren, auch, um die dort eingesetzte Fachkraft vor einer möglichen schulseitigen Vereinnahmung zu schützen:

„... also, dass man immer denkt, man hat eine Kraft, die man einfach immer und zu allem und zu jeder Zeit mit hinzuziehen kann, das ist ja so nicht gedacht“ (ebd.).

Grenzziehende Unterscheidungen werden nicht nur zwischen Jugendhilfe- und Schulsystem gemacht, sondern auch zwischen einzelnen Schulen. Aus jugendhilfeseitiger Perspektive werden stets **mehrere Schulen als kooperierende Organisationen** adressiert, die als „sehr individuell“ (SPsych, 30) charakterisiert werden. Der interviewte Geschäftsführer macht dies bereits mit einem problematisierenden Hinweis auf die zwei Schulen deutlich, an denen seine BuT-Schulsozialarbeiterin mit je einer halben Stelle eingesetzt ist, sodass sie sich mit „zwei Kollegien, plus zwei Schülerschaften und zwei sehr unterschiedliche(n) Schulsysteme(n)“ (AST, 6) auseinandersetzen muss. Die Schulen werden weiterhin über ihre jeweiligen **Kooperationsbereitschaften** unterschieden. An einigen Schulen „ist das nicht so einfach, das muss man einfach sagen“ (KJA, 52). Auch die **Kooperationsintensität** mit innerschulischen Akteur*innen der Schulsozialarbeit gestaltet sich „von Schule zu Schule völlig unterschiedlich“ (SPsych, 6). Aus Sicht der jugendamtlichen Koordinatorin stößt vor allem die systemübergreifende Verständigung zwischen ihren jeweiligen Akteur*innen in Abhängigkeit von der jeweiligen innerschulischen Kommunikationskultur an Barrieren. Dies markiert sie mit ihrem Wunsch nach der Entwicklung einer Gesprächskultur, in der wiederum die jeweils eigenständigen professionellen Zuständigkeitsbereiche an den Schulen arbeitsmäßig abgestimmt werden sollten (KJA, 54). In diesem Zusammenhang wird der Rollenfunktion Schulleitung, die qua ihrer institutionalisierten Position (§ 59 SchulG NRW) eine maßgebliche Verantwortung für die Organisation ihrer Schule, deren Bildungsauftrag und Schüler*innenschaft trägt, die Bedeutung einer kommunikationssteuernden Instanz zugeschrieben. Aus der jugendamtlichen Perspektive sind die Schulleitungen so die zentralen Akteur*innen, an deren Bereitschaft zur Förderung wechselseitiger Verständigung das Gelingen einer in Kooperationsbeziehungen realisierten Schulsozialarbeit festgemacht wird (KJA, 61).

5.3.1 Struktur

Die Etablierung von Schulsozialarbeit an Schulen und deren Einbindung in Strukturen vielfältiger inter- und multiprofessioneller Kooperationsverhältnisse kann aus figurations- und prozesstheoretischer Perspektive als **zeitlich strukturierte Entwicklung** verstanden werden, in der sich diese Verhältnisse verändern. Dabei wird angenommen, dass derartige Veränderungen nicht autonom von bestimmten Akteur*innen in Gang gebracht, sondern erst in Verflechtungen, d.h. im

„Zusammenspiel von mehreren Menschen (.) durch die engen Beziehungen und Abhängigkeiten der Akteure“ (Treibel 2009, S. 135) vorangetrieben werden.

Die Schulsozialarbeiter*innen im Zuständigkeitsbereich des Jugendamts, z.B. diejenigen auf BuT-Stellen, verflechten sich interprofessionell im **Medium vernetzter Kommunikation**, indem sie sowohl untereinander als auch mit Akteur*innen des Jugendamts, Fachreferent*innen und Anbieter*innen von Leistungen der Jugendhilfe neue Kontakte knüpfen und bestehende Beziehungsnetze enger ziehen können. Die Entwicklung von Rahmenstrukturen, die beziehungsstiftende Kommunikationsorte und -wege ermöglichen sollen, obliegt seit 2012 der Koordinationsstelle Schulsozialarbeit, zu deren Aufgabenbereich u.a. die Institutionalisierung von infrastrukturellen Angeboten zur Information, Weiterbildung und trägerübergreifenden Vernetzung gehört. Dazu organisiert diese Instanz regelmäßige „Kommunikationstreffen für alle Schulsozialarbeitenden“ (KJA, 6) sowie Trägergespräche (ebd., 10) und leitet Informationen über Weiterbildungen und Fachtage an die freien Träger der Schulsozialarbeit weiter (ebd., 8). Vorangetrieben wird die Verflechtung jedoch erst im Zuge der eigenständigen Inanspruchnahme durch die einzelnen Akteur*innen der Schulsozialarbeit, auf die die Koordinationsstelle keinen direktiven Einfluss hat. Aus ihrer Sicht hat die Kommunikationsintensität zwischen den Beteiligten innerhalb der offerierten Rahmenstruktur im Sinne einer Verflechtung zugenommen (ebd.). Dazu beigetragen hat zum einen die systematische und zentrale Erfassung von Kontaktdaten, wodurch die Kommunikationswege zwischen Koordinationsstelle und Schulsozialarbeiter*innen „immer schneller“ (KJA, 12) werden. Zum anderen wird die Entwicklung einer steigenden Inanspruchnahme mit dem hohen Engagement und Interesse der Schulsozialarbeiter*innen begründet (ebd., 15).

Das multiprofessionelle Verhältnis von Schulsozialarbeit zu Schulen unterliegt einer Veränderung, die als **Normalisierungsprozess** gekennzeichnet wird. Für die Schulen wird es „normaler [...], dass noch andere pädagogische Fachkräfte außer Lehrkräften an Schulen sind“ (KJA, 63). Der erreichte Entwicklungsstand der Multiprofessionalisierung des Bildungspersonals an Schulen wird positiv bewertet und mit dem Wunsch nach einer Erweiterung mit Krankenpflegekräften verbunden (ebd.). Die eher generalisierende Einschätzung der Koordinationsstelle zur Normalisierung lässt sich am Beispiel des interviewten Jugendarbeiters, der als schulexterner Akteur auf die Zusammenarbeit mit Lehr- und anderen Fachkräften an verschiedenen Schulen angewiesen ist, konkretisieren. Dieser beschreibt die Entwicklung als interaktiv gewachsene „Vertrautheit“ (SJA, 62) und Anerkennung: „Wo ich mich wertgeschätzt fühle, wo meine Arbeit wertgeschätzt wird“ (ebd.). Die auf dieser berufsalldäglichen Ebene gleichfalls als Normalisierung zu verstehende Entwicklung wird zeitlich im Verlauf gegenseitiger Gewöhnung ausgebildet, die in persönlichen Bekanntschaften ein Wissen über die berufsspezifischen Arbeitsvorstellungen der jeweils anderen stiftet: „Weil die wissen, worauf ich achte. Ich weiß, was die wollen“ (ebd., 64). Für ihn erscheint dieser Normalisierungsprozess nahezu abgeschlossen, was er damit ausgedrückt, dass interaktive Statusanzeigen im Sinne von ‚Machtspielen‘ nicht (mehr) vorkommen. Stattdessen zeigt sich der kommunikative Austausch „zielführender. Wir müssen uns nicht erzählen, was wir im Leben schon erreicht haben,

sondern es geht hauptsächlich um die Arbeit“ (ebd.). Aus Sicht des Interviewten ist sein spezifischer und in sozialarbeiterischer Zuständigkeit verantworteter Aufgabenbereich ‚Jungenarbeit‘ in den innerschulischen Strukturen im Modus der Selbstverständlichkeit angekommen. Er erlebt sich dort als arbeitsteilig integrierter Mitspieler, nicht als „Fremdkörper“ (ebd.).

Die hier auf der Ebene eines einzelnen Akteurs der Jugendarbeit ausgedrückte **Normalisierung im Medium interaktiver Gewöhnung** wird von der jugendamtlichen Koordinatorin auch im Verhältnis zwischen denjenigen Schulen und Trägern der Jugendhilfe wahrgenommen, die bereits über langjährige Kooperationserfahrungen verfügen. Die Qualität dieser Erfahrungen wird als Rahmenbedingung zur Entwicklung einer gelingenden systemübergreifenden Gesprächskultur der involvierten Akteur*innen eingeschätzt (KJA, 61). Auf ein zeitlich normalisiertes Kooperationsverhältnis verweist gleichfalls der interviewte Geschäftsführer, wenn er die Gesamtschule als „ganz alte(n) Partner von uns“ kennzeichnet, mit dem „seit vielen, vielen Jahren [...] in verschiedenen Zusammenhängen“ (AST, 2) zusammengearbeitet wird.

Die Wahrnehmung einer Normalisierung multiprofessionell geleisteter Problembearbeitung findet sich ebenfalls bei schulexterner Akteur*innen, die als Angehörige anderer Professionen mit derjenigen der Schulsozialarbeit in Beziehung treten. Exemplarisch dafür steht die Aussage der interviewten Schulpsychologin, die diese Entwicklung mit dem **Rückgang eines wechselseitigen Konkurrenzempfindens** verdeutlicht: „Wenn man zeitlich mal zurückdenkt, glaube ich, dass da oft auch Konkurrenzdenken stattgefunden hat“ (SPsych, 34). Inzwischen wird aus schulpsychologischer Perspektive in der arbeitsteiligen Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ein „großer Gewinn“ (ebd.) gesehen.

Die jugendhilfeseitige Teilfiguration zeigt einen ausgeprägten **Angebotscharakter** ihrer verschiedenen Leistungen. Sowohl die innerfigurativen als auch die schulischen Akteur*innen sind nicht zur Inanspruchnahme verpflichtet. So spricht die jugendamtliche Koordinatorin von verschiedenen Veranstaltungen zur Information über Angebote „wie jetzt Coolnesstraining oder Gewaltpräventionsangebote“ (KJA, 24), zu denen sie die Schulsozialarbeiter*innen lediglich einlädt, sodass sie sich bei Interesse anmelden können (ebd.). Auch die regelmäßigen Kommunikationstreffen zur Vernetzung und Weiterbildung sind Angebote ohne Teilnahmeverpflichtung (ebd.). Analog dazu stellt sich auch der Jugendarbeiter für die Schulen mit „verschiedene(n) Angebote in verschiedenen Altersgruppen“ (SJA, 16) zur Verfügung, ohne dass ihnen daraus eine Verpflichtung entsteht. Gleiches gilt für die Fachstelle Schulverweigerung und den schulpsychologischen Dienst, die verschiedene Angebotsformen bereithalten, die von „Schulen in Anspruch“ (SchulV, 22; vgl. SPsych, 8) genommen werden können, aber nicht müssen.

Der Angebotscharakter wird mit einer **Orientierung an Bedarfen und Fallbesonderheiten** verknüpft. Das Fallverständnis ist weit und umfasst sowohl individuelle und gruppenbezogene Unterstützungs- und Bildungsangebote als auch Fälle von Konzeptentwicklung, interkollegialer oder Konfliktberatung, Fortbildung, etc. Die Anforderung zur kooperativen Bearbeitung der jeweiligen Fallbesonderheit bedingt eine Verfügungsstruktur spezialisierter Akteur*innen, die ihre

Zusammenarbeit in fallabhängig wechselnden und arbeitsteilig verknüpften Konstellationen realisieren. So bietet bspw. der Anstellungsträger der BuT-Schulsozialarbeiterin die Möglichkeit von Fallkonferenzen oder „zur kollegialen Beratung in bestimmten Sachfragen“ an, „wenn es notwendig ist“ (AST, 4). Die spezialisierten Angebotsformen korrespondieren mit schulischen Bedarfen bei Fällen von Schulverweigerung (SchulV, 4, 12), besonderen „Krisenfällen [...] wie zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, die Suizidabsichten äußern, etc“ (SPsych, 6) oder wenn Schulen „Probleme mit Jungs“ haben, generell „für ihre Jungs etwas machen“ oder fachliche Einschätzungen zum „Verhalten von Jungs“ einholen möchten (SJA, 16).

Vor dem Hintergrund einer flexiblen Bedarfs- und Fallorientierung ist die Teilfiguration auch **räumlich in Bewegung**. Die Organisation von Räumen, z.B. für Kommunikationstreffen oder Fachforen, erfolgt je nach Bedarf, sodass sie für den jeweiligen Anlass bei kommunalen Verwaltungen, Bürgerhäusern und Trägern der Jugendhilfe immer wieder neu gefunden werden müssen. Diese Suche „gestaltet sich immer schwieriger“ (KJA, 34), sodass in Zukunft angedacht ist, auch Raumangebote bei Schulen zu erfragen (ebd.). Alle Interviewten der Teilfiguration verfügen über eigene Büros. Vielfach kommen sie jedoch anlassbezogen in die Schulen. Im Fall des Jugendarbeiters ist dies konzeptionell so vorgesehen (SJA, 2). Die jugendamtliche Koordinatorin sucht in der Regel zusammen mit den Vertreter*innen der freien Träger die Schulen auf, um die gemeinsamen Auswertungs- und Zielgespräche zu führen (KJA, 36). Auch die Vertreterin der Fachstelle Schulverweigerung geht in Fällen einer für notwendig gehaltenen Teilnahme von Klassenlehrer*innen regelmäßig zu gemeinsamen Gesprächen in die Schulen (SchulV, 20). Ebenso hält es die Schulpsychologin in besonderen Fällen für angebracht, sich in der Schule zu treffen und einen „runden Tisch“ zu bilden,

„... wo viele zu eingeladen werden. Vielleicht die Klassenlehrerin, die Schulsozialarbeit, möglicherweise die Schülerin und die Eltern direkt mit und ich, um dann gemeinsam ein Konzept zu erarbeiten“ (SPsych, 12).

Das Aufsuchen der Schulen wird pragmatisch mit dem gemeinsamen Arbeitsort von Schulsozialarbeit und Schulleitung oder der hohen Arbeitsbelastung und Unabkömmlichkeit der Lehrkräfte begründet. Das teilweise regelhafte Aufsuchen der Schulen könnte auf Seiten der jugendhilfeseitigen Vertreter*innen aber auch als Ausdruck eines Gewohnheitsmusters gedeutet werden, trotz eigener Räumlichkeiten einer durchsetzungsfähigeren Systemlogik der Schulen im Sinne einer etablierten Komm-Struktur zu folgen.

Das Verhältnis der öffentlichen zu den freien Trägern der Jugendhilfe ist – wie in Kap. 2.1.1 dargestellt – **subsidiär strukturiert**. Dies zeigt sich in der Teilfiguration darin, dass übergeordnete Instanzen oder Fachstellen erst hinzugezogen werden, wenn Probleme nicht (mehr) eigenständig von den Akteur*innen der Schulsozialarbeit in den Schulen bewältigt werden können. So erfährt der Geschäftsführer als Vorgesetzter der BuT-Schulsozialarbeiterin vor allem von Problemen. So lange „der Betrieb quasi reibungslos läuft, weiß ich nicht, was im Detail Frau (BuT-Schulsozialarbeiterin) am Tag macht“ (AST, 22). Die Schulpsychologin hatte bislang vergleichsweise wenig

Kontakte mit der untersuchten Gesamtschule und erklärt dies damit, dass diese „sehr gut selbst aufgestellt ist und sehr viele Dinge sehr gut selber für sich intern bearbeiten kann“ (SPsych, 6). Ähnlich argumentiert die Vertreterin der Fachstelle Schulverweigerung, die ebenfalls von wenigen Kontaktaufnahmen berichtet (SchulV, 4, 22).

Formal repräsentiert die arbeitsteilig entwickelte kommunale Konzeption zur Schulsozialarbeit Merkmale einer **subsidiär bedingten strukturierten Offenheit** (vgl. Thiersch 2015), die einerseits einen standardisierten Orientierungs- und Steuerungsrahmen für alle Fälle, Organisationen und Akteur*innen im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit vorgibt. Andererseits bleibt sie offen genug, um die jugendhilfeseitige Eigentümlichkeit bedarfsabhängiger Fallbesonderheiten und dynamisch-flexibler Konstellationen der Zusammenarbeit zu ermöglichen. Diese „Rahmenvereinbarung“ (KJA, 43) regelt auf kommunaler Ebene die vielschichtigen Kooperationszusammenhänge zwischen Jugendamt, freien Trägern, Schulen und Schulverwaltung. Sie ist jedoch nicht als abschließend ausgearbeitetes Regelwerk verstetigt, sondern hat einen andauernden Prozess fortlaufender Überarbeitungsphasen durchlaufen. Zum Zeitpunkt des hiesigen Forschungsprojekts im Winter 2019/20 stand die aktuelle Fassung noch vor ihrer ‚langwierigen‘ Verabschiedung durch die zuständigen Gremien der Kommunalpolitik und Stadtverwaltung (ebd.).

Die strukturierte Offenheit der Rahmenkonzeption wird am Gegenstand des „Jahresauswertungs- oder Zielvereinbarungsgespräch(s)“ (KJA, 6) erkennbar, das die jugendamtlichen Koordinator*innen gemeinsam mit den Anstellungsträgern und ihren Schulsozialarbeiter*innen sowie den Schulleitungen – also institutionen- und organisationsübergreifend – führen sollen. Das ‚Jahresgespräch‘ kann konzeptionell als ein **zentrales fachliches Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung** der Schulsozialarbeit im Zuständigkeitsbereich des Jugendamts verstanden werden. Zur Vorbereitung und Grundlage dieser Gespräche zur Auswertung und Überprüfung der schulsozialarbeiterischen Aktivitäten dient wiederum ein Jahresbericht, der nur von Schulsozialarbeiter*innen im Förderbereich des Jugendamtes verfasst werden muss (KJA, 21; vgl. SBUt, 56). Der Jahresbericht ist formal gegliedert und erfordert schulspezifische Ausführungen zu geplanten und geleisteten Aktivitäten im Hinblick auf definierte Ziele in fünf sogenannten „Kernarbeitsfelder(n)“ (KJA, 30). Diese Felder¹⁰ sind sehr weit gefasst, sodass sie Raum für die Besonderheiten der jeweiligen Schulen resp. Schulsozialarbeit lassen.

¹⁰ Zu den genannten fünf Kernarbeitsfelder (KJA, 30): (1) *Einzelfallarbeit* umfasst schulseitige Konzeptionen und schulsozialarbeiterische Angebote zur individuellen „Beratung und Unterstützung“ von Schüler*innen „in Problem- und Krisensituationen“ (ebd.). (2) *Soziales Lernen* verweist u.a. auf sozialpädagogisch ausgerichtete Angebote im Gruppen- bzw. Klassenverband, die auch fest in die Stundenpläne integriert sein können. Dieses Arbeitsfeld bedient z.B. der interviewte Jugendarbeiter (SJA, 2). (3) *Elternarbeit*, z.B. in Form von Elternsprechstunden und -abenden. (4) *Schulverweigerung*. In diesem Bereich agiert die kommunale Fachstelle Schulverweigerung als spezialisierte Angebotsform und schulischer Kooperationspartner. (5) *Übergänge* thematisiert die Gestaltung und den Umgang mit institutionellen Wechsels von der Kita in die Grundschule, von Grund- in weiterführende Schulen, zwischen Schulformen sowie den Übergangsbereich Schule-Beruf.

Für die konkreten Formen der Zusammenarbeit der Akteur*innen finden sich mit wenigen Ausnahmen **keine formalisierten Vorschriften**. Die interviewte Schulpsychologin z.B. „kann sich (.) kein Szenario vorstellen“ (SPsych, 22), in dem sie rechtlich oder konzeptionell zum Austausch mit Schulsozialarbeit verpflichtet wäre (ebd.). Aus Sicht der Fachstelle Schulverweigerung „bedarf es da halt auch keiner Verträge“ (SchulV, 18). Dies eröffnet den Akteur*innen einerseits die Möglichkeit, ihre Kooperationen primär nach fachlichen Ermessenskriterien zu gestalten. Andererseits führt dies in der Zusammenarbeit mit Akteur*innen des Schulsystems teilweise zu **Erfahrungen von Unverbindlichkeit**. Denn „(e)s gibt nichts Unterschriebenes, schriftlich. Nichts, worauf ich pochen kann“ (SJA, 38). Diese Problematik schlägt sich partiell in Forderungen nach formalisierten Vereinbarungen nieder, um von der individuellen Bereitschaft innerschulischer Akteur*innen zur Kommunikation und Zusammenarbeit unabhängiger zu werden:

„Also manchmal wäre das natürlich so ein bisschen einfacher. Wenn wir sagen, wir haben einen Vertrag, das wäre diese bindende Vereinbarung, die ich persönlich theoretisch auch für wichtig halte“ (ebd.).

Zu den **Ausnahmen** gehören zum einen Kinderschutzfälle, die alle involvierten Akteur*innen rechtlich zur Intervention verpflichten. Hier greifen Regelungen, die „für alle Träger, die auch für uns gelten, auch schulischerseits“ (AST, 20). Für diese Fälle ist ein zwingendes Verfahren vorgegeben, über das die Schulsozialarbeiter*innen über die Schulleitungen den Bezirkssozialdienst einschalten müssen (KJA, 28). Zum anderen weisen vor allem die Vertreter*innen der spezialisierten Angebote auf die verbindlichen Regelungen zum Datenschutz und zum Umgang mit der Schweigepflicht hin (z.B. SPsych, 10; JSA, 4), jedoch ohne diese als sonderlich störende Barrieren in inter- oder multiprofessionelle Kooperationen zu problematisieren.

5.3.2 Praxis

Wenn die Interviewten der Teilfiguration von Kontakten oder der Zusammenarbeit mit schulisch verorteten Akteur*innen berichten, tun sie das vielfach mit Verweis auf **Gelingsbedingungen an den Schulen**. Die jugendamtliche Koordinatorin erzählt von Erfahrungen gelingender und nicht gelingender Kooperationen und vermutet einen Zusammenhang mit dem ‚Betriebsklima‘ an der jeweiligen Schule (KJA, 52). Die Schulpsychologin erfährt Schulen insoweit unterschiedlich, als dass von dort teilweise keine Nachfragen kommen: „... bei jeder Schule kann ich auch ein sehr individuelles Angebot stricken, tatsächlich. Nur, dafür müsste ich das wissen“ (SPsych, 30). Der Jugendsozialarbeiter wiederum interpretiert eine konkrete Erfahrung mangelnder Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Desinteresse von Seiten einer Lehrkraft (SJA, 54). Im positiven Vergleich dazu schildert die Vertreterin der Fachstelle Schulverweigerung das hohe Engagement einer Klassenleitung in der Zusammenarbeit (SchulV, 4).

Der strukturelle Angebotscharakter der jugendhilfeseitigen Teilfiguration und ihre Abhängigkeit von schulklimatischen oder individuellen Bereitschaften zur Zusammenarbeit rahmen eine **informell strukturierte Praxis der ‚kurzen Wege‘** im Sinne bedarfs- und fallabhängiger Kontaktaufnahmen im Modus des ‚Umeinander-Wissens‘. Die Indienstnahme der Angebotsformen geht in der

Regel von Seiten der Schulsozialarbeiter*innen aus und erfolgt vor allem über etablierte persönliche Bekanntschaften. So pflegt der Jugendsozialarbeiter zu den Schulsozialarbeiter*innen der untersuchten Gesamtschule „ein längeres Bekanntschaftsverhältnis“ (SJA, 8). Daher wissen sie, was er anbietet. „Und wenn sie sich denken, sie können da was brauchen, dann melden sie sich“ (ebd.). Für die Schulpsychologin „ist beidseitig klar, dass wir uns bei Bedarf gegenseitig melden können, wenn was ist“ (SPsych, 6). Auch in Fällen von Schulverweigerung ruft „eine der beiden Schulsozialarbeiterinnen“ der Gesamtschule die bekannte Fachstelle an und bittet „um eine Beratung“ (SchulV, 4). Diese in persönlichen Bekanntschaften gründende Praxis wird vermutlich über die Kommunikationstreffen befördert, die die Koordinationsstelle Jugendsozialarbeit organisiert und anbietet. Denn diese sollen neben Qualifizierungsmöglichkeiten auch Anlässe bieten, die kommunale „Landschaft“ an Angeboten kennenzulernen und einen Austausch unter den Schulsozialarbeiter*innen anzuschließen, „dass sie also sagen können, das mache ich und das finde ich super und das ist dann so ein Forum dafür zu sagen, ja macht doch mal das und das“ (KJA, 26).

Die subsidiäre Strukturierung der jugendhilfeseitigen Teilfiguration und ihr institutioneller Auftrag zur Kooperation mit Schulen ohne direkte Weisungsstrukturen schlagen sich in einer **aushandlungsorientierten Praxis** nieder. Bereits auf der Ebene der Konzeptarbeit werden sowohl die „Rahmenvereinbarung“ als auch die Qualitätskriterien zur Jugendsozialarbeit in Gremien mit Vertreter*innen des Jugendamt, von freien Trägern und der Schulverwaltung gemeinsam erarbeitet (KJA, 43, 46). Die Jahresauswertungsgespräche, die die jugendamtliche Koordinatorin führt und in denen Handlungsziele definiert werden, erfolgen in Aushandlung mit dem freien Träger, umsetzender Fachkraft und Schulleitung (KJA, 6). Auch das Konzept, auf dessen Grundlage die BuT-Schulsozialarbeiterin der untersuchten Gesamtschule arbeitet, wurde mit der Schulleitung „abgestimmt“ (AST, 12).

Eine vorrangig auf individuelle Bekanntschaften und Aushandlung abstellende Praxis ohne formal verpflichtende Regelungen öffnet einerseits Entscheidungsspielräume zur **Zusammenarbeit nach fachlichen Kriterien**. So liegt die Aufnahme einer Zusammenarbeit im „Ermessen“ (SPsych 20) der interviewten Schulpsychologin. Multiprofessionelle Kooperationsverhältnisse werden nicht wegen institutioneller Vorgaben eingegangen, sondern auf der Grundlage fachlich begründeter Sinnhaftigkeit: „Weil wir uns einfach gegenseitig gut bereichern können. Weil wir ja aus verschiedenen Professionen herauskommen, aber letztendlich ja eine sehr vergleichbare Arbeit machen“ (SPsych, 22). Diese Ermessensfreiheit umfasst sogar die Möglichkeit, eine Zusammenarbeit zu beenden, wenn abgesprochene Vereinbarungen nicht eingehalten werden:

„... das wäre für mich auch ein Grund zu sagen, wenn das nicht kommt, dass ich das Projekt unter Umständen vorzeitig beenden würde. Habe ich kürzlich nochmal gemacht, weil eine Lehrerin nie zur Verfügung stand“ (SJA, 54).

Andererseits tendiert eine derart offen gehaltene Praxis dazu, das Gelingen einer Zusammenarbeit mit Schulen an die extern verorteten Akteur*innen der Jugendhilfe zu delegieren, die als

Individuen überzeugen und ihrem professionellen Anspruch mit einem erheblichen **Aushandlungsaufwand** bei schulischen Akteur*innen Geltung verschaffen müssen:

„Also, jetzt bei meinen Kollegen in der Schulsozialarbeit, hier (beim eigenen Träger, d. V.), die müssen alle sehen, wie sie quasi selber in die Schule reinkommen. Also jetzt nicht räumlich, sondern tatsächlich auch im Rahmen ihrer Tätigkeit, mit ihrem professionellen Anspruch. Weil, wir sind nicht Teil der Schulen. [...] Das ist dann tatsächlich wie so ein Aushandlungsprozess, der stattfindet“ (SJA, 60).

In diesem Zusammenhang werden Strukturen einer arbeitsteiligen und verbindlichen Zusammenarbeit von den Schulen eingefordert. Dazu gehören für den Fall multiprofessioneller Zusammenarbeit eine festgelegte Aufgabenverteilung und ein*e Prozessverantwortliche: „Denn sonst verwischt das ganz schnell wieder“ (SPsych 14). Diese Strukturen fordert der Jugendsozialarbeiter nicht nur, sondern er stellt sie auch interaktiv her. Nach anfänglichen Erfahrungen von Unverbindlichkeiten in der Zusammenarbeit verlangt er nun, dass die Schulen „die Ziele festsetzen, sie festlegen und auch klar formulieren“ (SJA, 18). So hat er beispielweise mit einem „Stufenkoordinator gesprochen, dass ich dann klare Ziele definiert bekomme. Damit ich meine Arbeit quasi dann abgleichen kann mit dem, was als Ziel aufgestellt wurde“ (ebd.).

5.3.3 Zwischenfazit

Im Unterschied zu den beiden anderen Teilfigurationen sind die hier vorgestellten Interviewten weder über einen gemeinsamen Berufsalltag in Schulen noch eine hierarchisch geregelte Steuerungsstruktur miteinander verbunden. Vielmehr verflechten sie sich über ihren jugendpolitisch gerahmten Handlungsauftrag als lose und schulextern verteilte Instanzen zur infrastrukturellen Entwicklung, Koordination und Organisation der Leistungen sowie zur Erbringung spezialisierter psychosozialer Dienstleistungen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie einerseits einem institutionellen Kooperationsgebot unterliegen, das in einem offen strukturierten Rahmenkonzept mit kommunaler Reichweite formalisiert wurde. Andererseits sind sie weder untereinander noch gegenüber den Schulen mit formalen Weisungsrechten ausgestattet. Ihre Formen der Zusammenarbeit müssen daher unter Aufbringung eines individuellen Aushandlungsaufwandes mit den jeweils relevant erscheinenden Akteur*innen des psychosozialen Hilfesystems, der Schulsozialarbeit und des Schulsystems realisiert werden, um die Bereitschaft zur Zusammenarbeit der jeweils anderen herzustellen und zu sichern.

- Dies bedingt mit Bezug auf die beiden anderen Teilfigurationen eine Struktureigentümlichkeit, in der die jugendhilfeseitig gewünschte Überwindung der unterschiedlichen Strukturlogiken von Schulen und Jugendhilfe letztendlich nicht durch formale Regelungen durchgesetzt werden kann.
- Die Überbrückung der strukturellen Grenzen findet stattdessen im Rahmen einer aushandlungs- und gelingensorientierten Verständigung zwischen Vertreter*innen der verschiedenen Träger an den konkreten Schulen in der schulalltäglichen Praxis statt.

- Als entscheidende Bedingung dafür gelten vor allem die zeitlich gewachsenen Erfahrungen der Schulleitungen in der Zusammenarbeit mit den Trägerorganisationen und individuellen Akteur*innen der Jugendhilfe.
- Auf der Ebene der Praxis muss daher die Sinnhaftigkeit der jeweiligen Fachlichkeit für die Schulen erfahrbar gemacht werden, um dort dauerhaft eingebunden zu werden.

Multiprofessionelle Kooperationen werden somit einerseits institutionell gefördert. Andererseits werden die Praxen der Zusammenarbeit in ihrem Gelingen an die jeweiligen Einzelakteur*innen delegiert, die daher handlungsstrategisch mit ihrem individuellen Auftreten in schulischen Kontexten und erheblichem Aushandlungsaufwand überzeugen müssen. Dazu können sie – mit Ausnahmen bei Kinder- und Datenschutz – kaum auf formal verpflichtende Vereinbarungen zurückgreifen, die ihnen Verbindlichkeit sichern. Stattdessen finden sich Hinweise darauf, dass interaktive Strategien eingesetzt werden, um informell wirksame Regeln zumeist erfolgreich zu institutionalisieren, um Verbindlichkeit herzustellen.

5.4 Figuration Schulsozialarbeit: Kooperationen und Zusammenarbeit im Kontext unterschiedlicher Strukturierungen

Die Teilfigurationen *Kernteam*, *Schulseitige Steuerung* und *Jugendhilfeseitige Strukturierung* ergeben, analytisch zusammengeführt, eine Gesamtfiguration *Schulsozialarbeit*. Denn insgesamt sind die hier untersuchten Kooperationen im gemeinsamen Hinblick auf die Schulsozialarbeit strukturiert und die Zusammenarbeit der jeweiligen Akteur*innen dient dem Ziel, Schulsozialarbeit zu leisten. Für die Figuration spielt es dabei keine Rolle, ob Interdependenzen zwischen den Personen und ihren Teilfigurationen durch Abgrenzung und Machtbeziehungen oder durch Zusammenschluss und Einheitlichkeit bestehen. Wesentlich ist vielmehr ihr Aufeinanderbezogensein in der sozialen Ordnung Schulsozialarbeit an der untersuchten Gesamtschule.

Verbindendes: Sinnhaftigkeit und alltagspraktische Lösungsstrategien

Die Figuration *Schulsozialarbeit* ist durch die gemeinsame Idee von Schulsozialarbeit als sinnhafte soziale Dienstleistung am Ort Schule verbunden. Diese Sichtweise zeigt sich in allen drei Teilfigurationen:

- Das *Kernteam* präsentiert sich in der Selbstverständlichkeit eines Teams, das gemeinschaftlich an der untersuchten Schule für Schulsozialarbeit zuständig ist und diese auch ausführt.
- *Schulseitig* wird die Wichtigkeit von Schulsozialarbeit sowohl von den Akteur*innen der Gesamtschule als auch von denjenigen der Bezirksregierung deutlich zum Ausdruck gebracht.
- *Jugendhilfeseitig* zeigt sich die Bedeutung der Schulsozialarbeit daran, dass Bedarfe und konkret auftretende Fälle konstatiert werden, an denen sich die Akteur*innen orientieren.

Diese gemeinsam getragene Grundidee bringt die Akteur*innen dieser Figuration dazu, im Alltag Lösungsstrategien zur Überbrückung von strukturellen Hürden zu entwickeln und zu praktizieren. Die Praxen der Zusammenarbeit sind dabei in allen Teilfigurationen von individuellem

Engagement, Institutionalisierungsbemühungen und aktiver Vernetzungsarbeit geprägt. Des Weiteren werden die Delegation von Aufgaben und Indienstnahmen anderer Akteursgruppen praktiziert, wenn es auch partiell um das Weiterreichen von Arbeit innerhalb der Figuration, von der Schule an die Schulsozialarbeit und von der Schulsozialarbeit an externe Dienstleister, geht.

Obgleich manche der herausgearbeiteten Praxen zueinander in Widerspruch stehen, werden sie als Gemeinsamkeit der Figuration interpretiert, weil sie die Intention eint, Schulsozialarbeit zu ermöglichen.

- Dabei ist *schulseitig* ein Bemühen um die Herstellung von Verbindlichkeit bei gleichzeitiger Ablehnung von informellem Vorgehen zu beobachten. *Jugendhilfeseitig* greifen hingegen vorwiegend informell strukturierte Vereinbarungen, um Verbindlichkeit zu sichern. Das *Kernteam* changiert zwischen Institutionalisierungsbemühungen und den unkalkulierbaren Besonderheiten alltäglicher und situativer Herausforderungen.
- Im Bereich der Machtbeziehungen finden sich unterschiedliche Umgangsweisen. *Schulseitig* wird eher hierarchisiert, das *Kernteam* versteht sich partnerschaftlich, *jugendhilfeseitig* sind ein ausgeprägter Angebotscharakter und Aushandlungsorientierung vorherrschend.
- Eine eigenständige Praxis der *Jugendhilfeseite* besteht in der Nutzung von Entscheidungsspielräumen, die durch vergleichsweise offene Strukturen ermöglicht wird.

Gegensätzliches: Umgang mit strukturellen Unterschieden

Die widersprüchlichen Praxen werden vor dem Hintergrund struktureller Unterschiede vollzogen. Die Studie weist auf den Umgang mit den in der Figuration wirkenden Gegensätzen und die dadurch erzeugten Interdependenzen der agierenden Menschen hin:

- Wo auf Seite der *Jugendhilfe* eine bedarfs- und fallorientierte Strukturierung vorherrscht, wird die Schulsozialarbeit von *Seiten der Schule* tendenziell in ihre vorhandene Struktur eingepasst, da sie Schulsozialarbeit als Dienstleistung versteht.
- *Jugendhilfeseitig* wird Schulsozialarbeit in subsidiär strukturierter Offenheit gesteuert. Dem stehen *schulseitige* Tendenzen zur formalen Institutionalisierung, Standardisierung und Hierarchisierung entgegen.
- Darauf wird *jugendhilfeseitig* mit struktureller Grenzziehung ggü. dem Schulsystem reagiert. *Schulseitig* wird hingegen von einem Primat der Schule vor Schulsozialarbeit ausgegangen.

Folgen: Gelingende Schulsozialarbeit durch Kooperation und Zusammenarbeit bei hohem Einsatz

Die Zusammenarbeit an der untersuchten Gesamtschule ist geprägt von großem Engagement des Kernteams und der Schulleitung, von Unterstützung auf der Steuerungsseite – sowohl jugendhilfe- als auch schulseitig – sowie von einer Vielzahl schulexterner sozialer Dienstleistungen. Probleme werden vor allem schulintern gelöst. Die für die Schulsozialarbeit konstitutiven Kooperationen (Spies und Pötter 2011, S. 29) und Praxen der Zusammenarbeit bedürfen allerdings wegen der Überwindung ihrer Widersprüche eines großen Aufwandes. Dieser zeigt sich auf struktureller

Ebene im Schaffen und Berücksichtigen von Institutionen (z.B. Rahmenvereinbarungen, Gremien, die Aufgabengebiete der ‚Generale Schulsozialarbeit‘ und kommunaler Koordinationsstelle). In der Praxis wird der Aufwand insbesondere beim *Kernteam* Schulsozialarbeit erkennbar, das eine hohe Arbeitsbelastung, Zeitnot und Ressourcenknappheit beklagt und sich digitale Arbeitsmittel zur Erleichterung der Zusammenarbeit wünscht.

6 Fazit

In der hiesigen Studie wurde aus figurationstheoretischer Perspektive nach der Verflechtung von Kooperationsstrukturen und Praxen der Zusammenarbeit in der Schulsozialarbeit als Bedingung für Multiprofessionalität am Beispiel einer Gesamtschule gefragt. Dabei wurde ein weites Verständnis von Schulsozialarbeit zugrunde gelegt, für das inter- und multiprofessionelle Kooperationen sowohl mit inner- als auch außerschulischen Akteur*innen konstitutiv sind. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die zwei maßgeblichen Strukturen Jugendhilfe und Schule in Kooperationen und Praxen der Zusammenarbeit auf der Ebene der praktizierten Schulsozialarbeit wirksam werden.

Einerseits wird deutlich, dass das breite Aufgabenfeld von Schulsozialarbeit zwischen Intervention und Prävention im etablierten Schulsystem in Verbindung mit den Möglichkeiten des Jugendhilfesystems, also mit dessen strukturierter Offenheit und einer eher informell, partnerschaftlich und aushandlungsorientiert strukturierten Praxis, realisiert wird. Dies wird von den schulseitigen Akteur*innen auch wahrgenommen und anerkannt. Andererseits werden auf Seite der Schule Bemühungen erkennbar, Schulsozialarbeit durch Hierarchisierung und Formalisierung zu integrieren. Das figurationstheoretische Machtverständnis als „Struktureigentümlichkeit menschlicher Beziehungen – aller menschlichen Beziehungen“ (Elias 2014, S. 85, Herv. i. O.) legt den Schluss nahe, eine Synthese der beiden herausgearbeiteten Kooperationsmodi anzustreben. Denn auf der Ebene der Schulsozialarbeitspraxis führen Systembrüche zu einem erheblichen Überbrückungsaufwand, um ihren originären Beitrag zum gelingenderen Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen zu leisten.

Für das Verständnis von Multiprofessionalität im Feld der Schulsozialarbeit erscheint es im Lichte dieser Studie notwendig, die Strukturunterschiede und die davon geprägten Praxen der Zusammenarbeit mitzudenken und zu berücksichtigen. Dafür erscheint es jedoch notwendig, die strukturellen Kooperationsbedingungen auf der Ebene der Organisationen systematisch zu entwickeln. Denn im Sinne einer gelingenderen multiprofessionellen Zusammenarbeit sollte die Überbrückung der bestehenden Divergenzen nicht allein den Fachkräften in der Praxis aufgebürdet werden.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Faas, Stefan/Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-284
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz und C. Wiezorek (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 102–113
- Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Rother, Pia (2016): Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 36(3), S. 281-297
- Deinet, Ulrich (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. In: sozialraum.de, 1. URL: <https://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>, Zugriff: 14.09.2020
- Deinet, Ulrich/Nelke, Kirsten (2015): Zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialraum – Ergebnisse einer Studie zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. In: sozialraum.de, 1. URL: <https://www.sozialraum.de/zwischen-schule-jugendhilfe-und-sozialraum.php>, Zugriff: 20.09.2020
- Elias, Norbert (2014): Was ist Soziologie? 12. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Forreiter, Niklas/Gabler, Andrea/Kotlenga, Sandra/Mahnoli, Filiz/Nägele, Barbara/Pagels, Nils (2017): Evaluation des Programms Soziale Arbeit an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht. Göttingen. URL: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/arbeit_evaluation_landesprogramm_soziale_arbeit_an_schulen.pdf, Zugriff: 01.08.2020
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 205-219
- Gröhlich, Carola/Drossel, Kerstin/Winkelset, Doris (2015): Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien. Umsetzung und Rahmenbedingungen. In: Wendt, Heike/Bos, Wilfried (Hrsg.): Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster: Waxmann, S. 178-200
- Häußling, Roger (2016): Institution. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie, 11. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 140-143
- Iser, Angelika (2016): Schulsozialarbeit an Ganztageschulen – Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben. In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Schulsozialarbeit systematisch ausbauen – Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, 2. erw. Aufl. München, S. 102-111

- Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (2013): Einleitung: Denn wir wissen nicht, was sie tun – Daten und Fakten als ein Schlüssel zur Qualitätsentwicklung und fachpolitischen Steuerung. In: Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-18
- Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for educational research online 12(1), S. 47-66
- Kloha, Johannes (2018): Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit. Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen. Wiesbaden: Springer VS
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarb. u. erg. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- LAG Schulsozialarbeit NRW (2018): Stellungnahme zum Antrag der SPD-Fraktion „Neustrukturierung der Schulsozialarbeit in NRW“. URL: <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST17-952.pdf;jsessionid=F3CE3481C3CBC59D59A9F70BC43465B7>, Zugriff: 24.10.2020
- Ludewig, Jürgen/Paar, Marion (2001): Schulsozialarbeit. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster: Votum, S. 516-533
- MAIS NRW (o.J.): Hinweise zur Förderung der sozialen Arbeit an Schulen. Düsseldorf. URL: <https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/download/rechtlichegrundlagen/BUT-Folgefinanzierung-Foerdersteckbrief-2.pdf>, Zugriff 24.10.2020
- MSB NRW (2008): RdErl. v. 23. 01. 2008. URL: <https://bass.schul-welt.de/8598.htm>, Zugriff 24.10.2020
- MSB NRW (2010): RdErl. v. 23.12.2010. URL: <https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>, Zugriff 15.11.2020
- MSB NRW (2018): Erlass Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen. v. 19.07.2018. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf>, Zugriff 15.11.2020
- Olk, Thomas (2016): Schulsozialarbeit am Scheideweg – Wo steht Schulsozialarbeit im Bildungssystem der Zukunft? In: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.): Schulsozialarbeit systematisch ausbauen – Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, 2. erw. Aufl. München, S. 17-41
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 14, S. 63–80
- Preis, Nina/Wissinger, Jochen (2018): Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(1), S. 71-81

- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS
- Rosa, Hartmut/Strecker, David/Kottmann Andrea (2013): Soziologische Theorien, 2., überarb. Aufl. Konstanz/München: UVK
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 631-646
- Spies, Anke (2018): Jugendhilfe als Kooperationspartnerin von Schule – Strukturmaßnahmen im Bildungssetting. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 755-770
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2013): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2017): Lehrbuch Schulsozialarbeit, 2., überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Thiersch, Hans (2015): Strukturierte Offenheit. In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte – Gesammelte Aufsätze, Bd. I. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Treibel, Annette (2009): Figurations- und Prozesstheorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-160
- van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: DJI
- van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2017): Kooperation und Konflikt. In: Kessler, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 194-201
- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: DJI
- Zipperle, Mirjana (2015): Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Anhang – Interviewleitfaden

Vor Beginn der Aufzeichnung

- Vorstellung und Aushändigung des ‚Flyers‘ zum Forschungsvorhaben
- Ich bedanke mich ganz herzlich, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview nehmen.
- Hinweis zur Aufzeichnung und Anonymisierung
- Formular (Datenschutz) zur Einwilligung unterschreiben lassen

Einstiegsfrage

Mich interessieren die Kooperationsverhältnisse der Schulsozialarbeit an der Gesamtschule. Ich möchte Sie zunächst bitten, mir einen Überblick dazu aus Ihrer Sicht zu geben. Schildern Sie mir das mal ...

1. Themenbereich: Kooperationspartner*innen als konkrete Akteur*innen

- Wie tauschen Sie sich miteinander aus?
 - (Kommunikationsmedien: Sprachlich, Telefon, Aktenzugriff, digitale Medien: E-Mail, WhatsApp, Verwaltungs- und Dokumentationssoftware)
- Wie nehmen Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Partner*innen wahr?
 - (Haben Sie ein Beispiel für mich? Ist etwas noch ausbaufähig? Investierte Zeit und Energie?)

2. Themenbereich: Kooperationsthemen/-gegenstände

- Für welche Zielgruppe(n) kooperieren Sie (jeweils)?
- Welche Ziele werden in der/den Kooperationen verfolgt?

3. Themenbereich: Strukturelle Grundlagen für die Kooperation

- Auf welche Infrastruktur greifen Sie zurück?
 - (z.B. vorgesehene Räume, Ausstattung)
- Welche institutionellen Bedingungen liegen Ihrer Kooperation zugrunde?
 - (z.B. Rechtliche Rahmenbedingungen, Kooperationsverträge, Konzepte, Gremien, Arbeitskreise)
- Wie treffen Sie sonstige Absprachen?
 - (z.B. Absprachen, ‚kurzer Dienstweg‘, Flurfunk, Tür-und-Angel-Gespräche, Wer geht zu welchem Anlass zu wem?)

Abschlussfragen

- Wenn Sie etwas an der Gestaltung der Kooperationsverhältnisse der Schulsozialarbeit ändern könnten, was würde das sein?
- Schildern Sie mir bitte ein aus Ihrer Sicht besonders gelungenes Kooperationsverhältnis
- Gibt es aus Ihrer Sicht noch Dinge, die Sie noch ergänzen möchten? Wenn ja, welche?