



Leseprobe aus Haase, Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit,

ISBN 978-3-7799-4711-0

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4711-0)

isbn=978-3-7799-4711-0

1 Politischer Streifzug zur „Profession“ Schulsozialarbeit

Im Frühjahr 2011 erreichte das politische und mediale Interesse an Schulsozialarbeit¹ einen neuen Höhepunkt. Ausgelöst durch das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT)² und die damit verbundene Förderung von Schulsozialarbeit aus Bundesmitteln zeichnete sich eine sozialpolitische Aktualität des Handlungsfeldes ab. Der Bundesgesetzgeber hatte zur Absicherung der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, die im Leistungsbezug der Grundversicherung für Arbeitssuchende stehen, Regelungen für Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (§ 28 SGB II) erlassen. Erst in der letzten Verhandlungsphase zum BuT-Paket war es zu einem Kompromiss zwischen Regierung und Opposition gekommen: Die Schaffung von 3000 Personalstellen für Schulsozialarbeit bzw. die Bereitstellung von 400 Millionen Euro für Schulsozialarbeit oder Mittagessen in Horten für die Jahre 2011 bis 2013 wurde beschlossen. Da es keine Rechtsgrundlage und keine inhaltlichen Vorgaben gab, die Einzelheiten der Schulsozialarbeit im Rahmen der Bundesförderung regelte, entschieden die Kommunen fortan mehr oder weniger selbst, ob und wie sie das Geld in Schulsozialarbeit investierten. Die Regelungsdichte auf Landesebene variiert erheblich zwischen Vorgaben, Empfehlungen und keinen Regelungen (vgl. Speck 2013: 7). Zunächst blieb abzuwarten, was mit den in den Kommunen in unterschiedlichem Ausmaß und mit verschiedenen Schwerpunkten neu geschaffenen Stellen nach Ablauf der Förderphase 2013 geschehen würde. Die Verhandlungen zum BuT-Paket und die Umsetzung der bundesweiten Förderung zeigen abermals, in welchem Ausmaß Schulsozialarbeit „Spielball der Parteipolitik“ (Köhler 2009: 57) ist. Die Förderung über das BuT erweitert die äußerst heterogene Förderpraxis und vorhandene Landesprogramme, die mitunter nur als „Strohfeuer“ (ebd.) kurze Aufmerksamkeit erregen. Die wechselnden sozial- und bildungspolitischen Strategien haben zur Folge, dass Schulsozialarbeit „nicht immer dort und auf die Weise gefördert [wird], wo und wie es aus fachlicher Sicht angemessen wäre“ (Baier 2011a: 85).

Für die Professionalisierung des Handlungsfeldes setzt sich unter ande-

1 Es existieren zahlreiche handlungsfeldbezogene Begrifflichkeiten. Verwendet wird in der Arbeit der etablierte Begriff Schulsozialarbeit. Die Begriffe Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit und die entsprechenden Wortfelder werden synonym genutzt.

2 Der Paritätische Gesamtverband Berlin (2013) hat zur *Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes* eine Fachveröffentlichung herausgegeben.

rem der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit³, die Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit (LAG), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Arbeitskreise sowie wissenschaftlich Tätige ein. Fach- und berufspolitisch wird Schulsozialarbeit als „eigenständige Profession“ positioniert. Die „Spielballpolitik“ und die sozialpädagogische Arbeit im „Haus der anderen Profession“ fordern eine Professionspolitik als Statuspolitik offensichtlich heraus. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit verfolgt das Ziel, „Schulsozialarbeit als gleichberechtigte und wertgeschätzte Profession“ zu etablieren (Berger/Eibeck/Ludewig 2012: 251). Eine Veröffentlichung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit, herausgegeben von Nicole Pötter und Gerhard Segel im Jahr 2009, trägt den Titel *Profession Schulsozialarbeit*. In der Publikation wird der Professionalisierungsprozess der Schulsozialarbeit seit 2004 anhand der Veröffentlichungen des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit nachgezeichnet und der aktuelle Stand zur Qualifikation und Praxis gebündelt. Im Jahr 2012 gaben Erich Hollenstein und Frank Nieslony einen praxisorientierten Sammelband mit dem Titel *Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität* heraus. Die Autoren skizzieren die „Professionsentwicklung“ und stellen Beiträge zusammen, in denen themenspezifisch Theorie- und Praxisbezüge dargestellt werden. In beiden Publikationen wird die Professionalisierung als qualitativ-fachliche Weiterentwicklung zu einem „eigenständigen Handlungsfeld“ und damit die Profilbildung der Schulsozialarbeit fokussiert. Die Professionalisierung unterliegt hier wohl einem doppelten Interesse. Mit ihr wird zum einen ein Legitimations- und Aufwertungszweck im Interesse der Sicherung und des Ausbaus des Handlungsfeldes verfolgt. Der Begriff Professionalisierung wird dann zu einer „Art Kampfbegriff [...], mit dessen Hilfe Legitimationsmuster geschaffen werden“ (Nittel 2000: 16). Zum anderen umfasst er die fachliche Weiterentwicklung und Bildung von Professionalität.

Im Jahr 2011, in dem die BuT-Schulsozialarbeit startete und die Professionalisierung des Handlungsfeldes weiter vorangetrieben wurde, entschied ich mich für eine empirische Arbeit zur Schulsozialarbeit, noch ohne zu wissen, was ich denn konkret untersuchen und wie ich vorgehen könnte. Die politische Aktualität, die Expansion des Handlungsfeldes und das wachsende Interesse an der Schulsozialarbeit bestärkten meine Entscheidung, mich wissenschaftlich mit diesem herausfordernden Arbeitsfeld, mit

3 Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit wurde im Jahr 2001 zum Zweck des fachlichen Austauschs von Wissenschaft, Praxis und Trägern gegründet. Mitglieder des Kooperationsverbundes sind hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus bundeszentralen Verbänden und Einzelpersonlichkeiten (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013).

der „Grenzgängerin [...] zwischen den Lebenswelten von Schule und Jugendhilfe“ (L’Espine/Tölle 2012: 91), auseinanderzusetzen. Hinzu kamen die vielfältigen Forschungsdesiderate, auf die Karsten Speck und Thomas Olk in ihrem 2010 erschienenen Band *Forschung zur Schulsozialarbeit* hinweisen. In der Recherche zum Diskussions- und Forschungsstand war ein geringer Umfang an empirisch verankerter oder theoriegeleiteter Grundlagenforschung, aber eine bemerkenswerte Konjunktur fachbezogener Publikationen festzustellen. Die Themenwahl begründet sich darüber hinaus in meinen Praxiserfahrungen, die Neugier und Motivation geweckt hatten, das Handlungsfeld wissenschaftlich zu entdecken. In Anbetracht der Dominanz der Profession(alisierung) im Diskurs der Schulsozialarbeit verwundert mein erster Entwurf zur damals anzugehenden Studie sicher nicht. Ende des Jahres 2011 schrieb ich ein Exposé mit dem Titel *Professionalisierung von Schulsozialarbeit*.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der interpretativen Sozialforschung, in der Fragestellungen „in einem Wechselspiel von theoretischen Überlegungen und ersten empirischen Erkundungen“ (Riemann 2000: 31 f.) erfolgen, verwarf ich die Ausgangshypothesen wieder, ging offener heran und fragte: Wie entwickeln sich die beruflichen Selbstverständnisse von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern? Das wissenschaftliche Interesse bestand darin, die berufliche Sozialisation zu untersuchen, um Erkenntnisse zu den handlungsleitenden Verständnissen und Orientierungen der Praktikerinnen und Praktiker zu gewinnen. Es lässt sich bei Fragen der beruflichen Entwicklung mutig der Siegeszug des Biographieparadigmas feststellen. Das Potenzial der Biographieforschung liegt vor allem darin, Entwicklungs- und Bildungsprozesse auf einer Ebene der Sozialwelt zu erfassen, in der die Doppelheit von Struktur und Subjekt bereits integriert ist (vgl. hierzu u. a. Alheit/Dausien 2006). Die berufliche Sozialisation, hier als berufliches Werden gefasst, wird als biographische Prozessstruktur interpretierbar. Einzuordnen ist die empirische Arbeit, die sich des theoretischen und methodischen Konzepts der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung bedient, in die sozialpädagogische Forschung.

Als ich Ende des Jahres 2013 ausgewählte biographisch-narrative Interviews auswertete, verpasste ich es fast, die Weiterentwicklung der aus BuT-Bundesmitteln geförderten Schulsozialarbeit zu verfolgen. Vielleicht war auch das mediale Interesse geringer, das hätte aufrütteln können. Aber die taz (online, 27.11.2013) fasst zusammen: „Kein Geld mehr vom Bund. Sozialarbeit an Schulen wackelt. Das Bildungs- und Teilhabepaket läuft aus und damit fallen Stellen weg. Niedersachsen setzt auf den Bund, Hamburg zahlt künftig selbst, Bremen sucht einen Plan B und Schleswig-Holstein versucht, die Sozialarbeiter zu halten.“ Bereits im Mai 2013 hatte der Bundesrat den „Entwurf eines zur Änderung des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch – Wei-

terfinanzierung von Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horteinrichtungen“ (BT-Drs. 17/13663), der zuvor von einigen Bundesländern eingebracht worden war, beschlossen. Als Handlungsbedarf wird die „Entfristung der Bundesfinanzierung“ formuliert. Da die Bundesregierung den Gesetzentwurf ablehnte und die Vorlage in die Ausschüsse überwies, war mit einer Weiterfinanzierung über den Bund vorerst nicht zu rechnen. Die Kommunen und Kreise konnten aber die für den Zweck noch nicht ausgegebenen Bundesmittel nach dem 31.12.2013 weiter in Schulsozialarbeit investieren. Bestehen bleiben die zeitliche Begrenztheit der BuT-Schulsozialarbeit, der Einsatz der fachpolitischen Vertretungen von Schulsozialarbeit für verlässliche Finanzierungsmodelle und ihre Befürchtung, dass „der Ausbau von Schulsozialarbeit nicht konsequent realisiert wird“ (Berger/Eibeck/Ludewig 2012: 249). Zugleich wird weiter um verbindliche Rahmenbedingungen, wie unbefristete und tarifvertraglich abgesicherte Arbeitsverträge gerungen. „Wir sind gekommen um zu bleiben“ – so lautete beispielsweise das Motto einer niedersachsenweiten Aktion im Jahr 2013, die von Fachkräften einer Arbeitsgruppe der Landkreise Cuxhaven, Harburg und Stade initiiert wurde. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, die mir in den Jahren 2012 und 2013 ihre Lebensgeschichte erzählten und von ihrer beruflichen Tätigkeit berichteten, besaßen keinen „Gaststatus“ an der Schule. Es hatte sich keine Fachkraft der Schulsozialarbeit, die in befristeten Projekten angestellt ist, auf mein Gesuch nach Interviewpartnerinnen und -partnern gemeldet.

Die Forschungsfragestellung nach der Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern weist auf das erkenntnisleitende Motiv der Studie hin. Ziel war es, die Entwicklungs- und Inhaltsdimension der beruflichen Selbstverständnisse über biographische (Re-)Konstruktionen und deren Vergleich zu untersuchen und theoretisch zu fassen. Es wurden zum einen die Strukturen beruflichen Werdens und die Orientierungsmuster der Genese rekonstruiert. Zum anderen wurden die Inhalte der beruflichen Selbstverständnisse (Handlungsorientierungen) analysiert. Es liegen sechs biographische (Re-)Konstruktionen von lebensgeschichtlichen Erzählungen und ein- und angebundenen beruflichen Positionierungen und Praxisbeschreibungen vor. Diese wurden zur Entwicklung fallübergreifender Aussagen miteinander verglichen.

Die Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis, der beruflichen Identität, dem beruflichen oder professionellen Habitus von Sozialpädagoginnen und Sozialarbeitern wurde vermehrt seit den 1990er Jahren in qualitativen Forschungen gestellt. Die Frage, die an den Identitäts- und Professionsdiskurs der Sozialen Arbeit gekoppelt ist, besteht mit Kontinuität in der Fachdiskussion. Sie stellt sich aber „in den letzten Jahren mit neuer Dringlichkeit“, weil „die Zweifel an der Sozialen Arbeit in unserer Zeit ein besonderes

Profil und ein besonderes Gewicht haben“ (Thiersch 2015: 43). Über das fachliche und fachpolitische Selbstverständnis und das Profil der Schulsozialarbeit wird außerordentlich viel geschrieben – über die beruflichen Selbstverständnisse⁴ der Praktikerinnen und Praktiker aber kaum grundlegend geforscht. Die Selbstverständnisklärung und Profilbildung in der fachwissenschaftlichen und -politischen Diskussion ist offenbar von einer Bedrängnis getragen, die aus der Permanenz der Bedrohung und des Legitimationsdrucks des jungen, unter prekären Bedingungen expandierenden und strukturell und inhaltlich heterogenen Handlungsfeldes resultiert. Die Studie stellt die Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse von sozialpädagogischen Fachkräften, die an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Schule im vermeintlich „fremden Haus“ kontinuierlich tätig sind, in den Mittelpunkt. In der Forschungsarbeit wurden Erkenntnisse zur Struktur und zu den Orientierungsmustern beruflichen Werdens sowie zu den Handlungsorientierungen der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter gewonnen. Die Untersuchung schließt damit ein handlungsfeldbezogenes Forschungsdesiderat und stellt Erkenntnisse bereit, die der internen Selbstverständnisklärung in der Fachdiskussion dienen können. Die (Re-)Konstruktionen, die einen Einblick in die biographischen Zusammenhänge beruflichen Werdens geben, können vielleicht auch dazu anregen, über die eigene Geschichte beruflichen Werdens kritisch-reflektierend nachzudenken.

Was aus der BuT-Schulsozialarbeit geworden ist, fragte ich mich kurz vor dem Abschluss der Arbeit. Es gibt auch im Frühjahr 2015 noch Stellen, die aus bisher nicht verausgabten BuT-Mitteln finanziert werden. Teilweise haben die Länder und Kommunen die Finanzierung der darüber neu installierten Stellen übernommen. Die Befristung der Fördermittel und die Umsetzung der BuT-Schulsozialarbeit macht wiederholt deutlich, „dass das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit gegenwärtig oft nur über eine zeitlich befristete Aufmerksamkeit und Anerkennung im politischen Bereich verfügt“ (Speck 2006: 360). Wünschenswert ist eine kritische Nachlese, wie sich Schulsozialarbeit unter den Bedingungen des BuT-Pakets quantitativ, qualitativ und unter dem politischen Auftrag der Armutsprävention weiterentwickelt.

Die vorliegende Arbeit umfasst acht Kapitel. In Kapitel zwei werden das handlungsfeldbezogene Kontextwissen, eine theoretische Annäherung an das berufliche Werden und Selbstverständnis sowie die biographietheoretischen Bezüge dargestellt und abschließend zusammengeschlossen. Im drit-

4 Es sind verschiedene Ebenen der Selbstverständnisse zu differenzieren (vgl. Kap. 2.2.1, 2.4).

ten Kapitel folgen die methodologischen Überlegungen zur interpretativen Soziologie und die Vorstellung des methodischen Vorgehens der Erhebung biographisch-narrativer Interviews und der narrationsanalytischen Auswertung. Die ergebnisorientierten Darstellungen der sechs biographischen (Re-)Konstruktionen bilden in Kapitel vier das Zentrum der Arbeit. Daran schließt sich der kontrastive Vergleich an. In der Diskussion der Ergebnisse werden in Kapitel sechs die Konstruktionen der beruflichen Selbstverständnisse und der Diskurs der Schulsozialarbeit aufeinander bezogen. Es folgt eine Reflexion des Forschungsprozesses, in der unter anderem auf neuralgische Punkte hingewiesen wird. Die Arbeit endet mit einer kurzen Zusammenfassung.

2 Bezugsrahmen der Studie

In diesem Kapitel werden das Kontextwissen und die zugrunde gelegten Theoriebezüge expliziert und reflektiert. Sie dienen im Forschungsprozess der Entwicklung von konkreten Forschungsfragen und (forschungsstrategischen) Positionen. Die Bezüge bildeten weiterhin die sensibilisierenden Konzepte für die Interpretation des Interviewmaterials. Heuristische Vorannahmen wurden im Forschungsprozess kritisch reflektiert und modifiziert. Zu berücksichtigen ist, dass die Auseinandersetzung mit dem Kontext- und Theoriewissen, die Theoriearbeit als „Instrument der Forschungsarbeit“ (Winkler 2005: 21), den gesamten Forschungsprozess begleitete. Das heißt, die Entwicklung von Fragen und die Auswahl von Kontext- und Theoriebezügen erfolgte nicht ausschließlich a priori, sondern ebenfalls auf der Basis des empirischen Materials.

In Kapitel zwei wird zwischen einer handlungsfeldbezogenen, forschungsgegenstandbezogenen und einer theoretischen Sensibilisierung unterschieden. Zum Ersten eröffnet das handlungsfeldbezogene Kontextwissen einen zusammenfassenden, aber bereits auf die Interpretationsschwerpunkte fokussierten Einblick in die Schulsozialarbeit. Zum Zweiten erfolgt eine Annäherung an den Forschungsgegenstand – die Genese der beruflichen Selbstverständnisse von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Zum Dritten werden die für die empirische Arbeit relevanten biographietheoretischen Bezüge dargestellt. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden zentrale Bezüge gebündelt und die für die empirische Studie vorgenommenen Positionierungen formuliert und begründet. Mit der Darstellung des handlungsfeldbezogenen, gegenstandsbezogenen und theoretischen Bezugsrahmens wird angestrebt, Theorie und Empirie dialogfähig zu machen.

2.1 Schulsozialarbeit als Handlungsfeld

2.1.1 Entwicklung und Profil(e)

In der BRD begann sich die Schulsozialarbeit Anfang der 1970er Jahre mit einer Vielzahl von Ansätzen, Initiativen und Modellversuchen zu konstituieren (vgl. Rademacker 2011: 17). An Westberliner Schulen füllten überwiegend Erzieherinnen und Erzieher, die angestellt waren, um die Lehrkräfte zu entlasten, die unterrichtsfreie Zeit (vgl. ebd.: 27). Die siebziger Jahre des

vergangenen Jahrhunderts⁵ stellen nach Erich Hollenstein und Frank Nieslony (2012b) die „Initialphase“ dar, in der sich die Schulsozialarbeit „durchaus konflikthaft und mit Unsicherheiten belastet“ entwickelte (ebd. 13). In der „Etablierungsphase“ der 1980er Jahre fand sie, den Autoren zufolge, zu einem „fachlichen Selbstverständnis“ (ebd.). Dass die Frage ihrer Etablierung diskutierbar ist, macht eine Publikation aus dem Jahr 1987 deutlich. Wilma Grossmann schreibt vom *Aschenputtel im Schulalltag*. Ihre Publikation über historische Entwicklungen und die Perspektiven von Schulsozialarbeit erscheint in einer Phase, in der sich, wie sie feststellt, „das politische und öffentliche Interesse von der Bildungspolitik abgewandt hat“ (ebd.: 13). Ein weiterer Ausbau ist, der Autorin zufolge, vor diesem Hintergrund „wenig wahrscheinlich“ (ebd.). Ohnehin stagniert die quantitative Entwicklung seit Anfang der 1980er Jahre (vgl. ebd.). Seit den 1990er Jahren verorten Erich Hollenstein und Frank Nieslony (2012b) das Handlungsfeld in der „Phase der quantitativen und qualitativen Konsolidierung“. In den neuen Bundesländern wurden zuerst vor allem Programme zur Ergänzung des schulischen Angebots durch sozialpädagogische Leistungen umgesetzt. Diese sollten den Wegfall von innerschulischen Freizeitangeboten an den Schulen durch die Umgestaltung des Bildungswesens im Transformationsprozess und die Begleiterscheinungen des sozialen Wandels kompensieren (vgl. Rademacker 2011: 35).

Mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (1990/1991) wurde auf rechtlicher Ebene eine Annäherung zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule eingeleitet (vgl. ebd.: 34 f.). Die Weiterentwicklung des Handlungsfeldes erhielt außerdem durch die Etablierung der Lebensweltorientierung als zentrales Paradigma der Kinder- und Jugendhilfe spätestens mit dem *Achten Jugendbericht* (BMJFFG 1990) neue Impulse. Im Zuge der Ausweitung der Schulsozialarbeit seit Mitte der 1990er Jahre sind zudem durch Evaluationen und wissenschaftliche Begleitprogramme Entwicklungen zur Absicherung des Handlungsfeldes festzustellen (vgl. ebd.: 39). Thomas Olk, Gustav-Wilhelm Bathke und Birger Hartnuß (2000) schätzen um den Jahrtausendwechsel ein, dass „weder Kooperationsmodelle von Jugendhilfe und Schule im weiteren Sinne noch konkrete Projekte der Schulsozialarbeit im engeren Sinne zum regelhaft gesicherten Bestand des sozialen und pädagogischen Institutionensystems der Bundesrepublik Deutschland“ zählen (ebd.: 11). Anke Spies und Nicole Pötter (2011) konstatieren ein Jahrzehnt später, dass sich die Schulsozialarbeit zum „zu-

5 Die historischen Wurzeln einer Verbindung von Sozialpädagogik und Schule lassen sich bereits um 1800 bei der Einrichtung von Industrieschulen und bei der Rettungshausbewegung ab 1830 finden. Vgl. zur Historie u. a. Grossmann (1987).

kunftsrelevanten Handlungsfeld“ (ebd.: 13) entwickelt, dem es allerdings „nach wie vor an einem Profil fehlt“ (Pötter 2014: 4).

Die Entwicklung des Handlungsfeldes ist außerdem immer von einer Debatte um die passende Begrifflichkeit⁶ begleitet. Die Autorinnen stellen fest, dass die Begriffskontroverse als „Versuch der Selbstverständnis- und Profilklärung“ (Spies/Pötter 2011: 14) zu verstehen ist. Sie verweisen in diesem Zusammenhang sowohl auf die zum Teil unklare Rechtsposition und die unterschiedlichen Trägermodelle als auch auf den Versuch, handlungsbezogene Schwerpunkte über die Begriffswahl festzulegen (vgl. ebd.). Die Begriffskontroverse bezieht sich, den Autorinnen zufolge, aber nicht nur auf ein inhaltlich-theoretisches Verständnis von Schulsozialarbeit, sondern ebenso auf ihre strukturelle Verortung in der Kinder- und Jugendhilfe oder Schule und damit auf ihre strategische Ausrichtung (vgl. ebd.: 18). Eine in der Fachdebatte überwiegend kritisch betrachtete Begleiterscheinung der Entwicklung der Schulsozialarbeit ist ein hohes Maß an Verschiedenartigkeit der Trägerstrukturen, Bezeichnungen, rechtlichen Grundlagen, Zielgruppen, Fördermittelgeber, Arbeitsansätze, Definitionen und Formen der Kooperation. Die Erscheinungsformen von Schulsozialarbeit zeichnen sich durch eine beachtliche Vielfalt aus (vgl. Baier 2007: 195). Die Zielgruppen, Aufgaben, Methoden und Zielstellungen wurden jahrzehntelang kontrovers diskutiert (vgl. Olk/Specck 2014: 6). Der Prozess der Institutionalisierung von Schulsozialarbeit ist anhaltend durch die Versuche gekennzeichnet, „Ordnung im Durcheinander“ des Handlungsfeldes zu schaffen. Außerdem lässt sich ein permanentes Ringen um verlässliche Rahmenbedingungen feststellen, das etwa in der kritischen Einschätzung von Karsten Speck (2006) deutlich wird:

„Angesichts der bis heute prekären Finanzierungsstrukturen, der oftmals problematischen Rahmenbedingungen und der ungünstigen Personalsituation und -ausstattung der Schulsozialarbeit kann von einer Konsolidierung des Arbeitsfeldes bislang nicht gesprochen werden. [...] Sie hat den Modellversuchscharakter nach einigen Anlauf- und Finanzierungsschwierigkeiten mit Erfolg überstanden, ohne jedoch in den ‚Regelbetrieb‘ übernommen worden zu sein. Insofern erscheint die ‚unendliche Geschichte‘ der Institutionalisierung der Schulsozialarbeit noch nicht zu Ende“ (ebd.: 35).

Die heutigen Erscheinungsformen der Schulsozialarbeit sind, so Hermann Rademacker (2011), insbesondere durch den erheblichen Ausbau der Kin-

6 Anke Spies und Nicole Pötter (2011) finden mindestens 11 Differenzierungen (z. B. Soziale Arbeit an Schulen, schulbezogene Jugendarbeit). Karsten Speck (2006) plädiert für den einheitlichen Begriff Schulsozialarbeit. Der Begriff Schulsozialarbeit ist gegenwärtig für das Handlungsfeld weitgehend akzeptiert (vgl. Spies/Pötter 2011: 15).

der- und Jugendhilfe, die Entwicklung ihrer Professionalität und vor allem durch ihren Gewinn an gesellschaftlichem Gewicht und Selbstbewusstsein geprägt (vgl. ebd.: 17). Als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit wird die Schulsozialarbeit in der inhaltlichen Ausrichtung und im quantitativen Ausbau maßgeblich von den Entwicklungen im Sozial- und Bildungswesen sowie den sozial- und bildungspolitischen Gestaltungsspielräumen und Strategien bestimmt. Es ist außerdem „offensichtlich, dass die Veränderung der Schule auch eine Veränderung der Schulsozialarbeit bewirkt“ (Hollenstein/Iser/Nieslony 2012: 280 f.). Die „Bewegung“ im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem insgesamt, die sich unter anderem in der Neujustierung des Verhältnisses der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (vgl. BMFSFJ 2005) zeigt, gestaltet die Schulsozialarbeit mit. Im Kontext der Konzepte von lokalen und kommunalen Bildungslandschaften entwickelt sich die Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule derzeit weiter (vgl. Rademacker 2011: 36). In den letzten zehn Jahren ist im Rahmen der Bildungsdiskussion nach PISA, der Entwicklung zur Inklusion und der Ganztagschulen sowie aufgrund der wahrgenommenen Verbreitung von Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsdefiziten eine Ausweitung der Schulsozialarbeit zu verzeichnen (vgl. Speck 2013: 4). Aufgrund der Diskussionen um den Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe ergibt sich für die Schulsozialarbeit „ein dringender Handlungsbedarf“, „ein eigenes Bildungsverständnis zu entwickeln, Bildungsziele zu formulieren, entsprechende Bildungsarrangements zu schaffen, mit anderen Bildungsinstitutionen zusammen zu arbeiten und den eigenen Bildungsbeitrag nachzuweisen“ (Speck 2007: 138).

(Schul-)Sozialarbeit ist von sozial- und bildungspolitischen Entscheidungen, von der staatlichen Steuerung und damit verbundenen rechtlichen und finanziellen Vorgaben abhängig, die über ihren Fortbestand und Ausbau bestimmen. Sie kann sich von den sozialstaatlichen Rahmenbedingungen „nicht unabhängig erklären, ohne sich selbst den Boden zu entziehen“ (Müller, B. 2005: 737). Schwerpunkte der Sozialen Arbeit richten sich nach „wirtschaftspolitischer, innenpolitischer und sozialpolitischer Großwetterlage“ (Müller, C. W. 1988: 148). Deutlich wurde dies handlungsfeldbezogen zuletzt an der bundespolitischen Entscheidung zur befristeten Förderung von Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepakets, dessen gesetzliche Grundlagen am 29. März 2011 in Kraft traten (vgl. Kap. 1). Dies hatte für die Schulsozialarbeit einen Bedeutungszuwachs zur Folge (vgl. Speck 2013: 4). Für die sozialpädagogisch in der Schule Tätigen lässt sich die Frage nach den Konsequenzen der Befristung von Programmen, damit von Stellen und im Besonderen für die Entwicklung der beruflichen Selbstverständnisse ableiten. Florian Baier (2011a) stellt fest: Dass Schulsozialarbeit häufig zunächst als Pilotprojekt mit „Überprüfungs-, Kontroll-, Evalua-

tions- und Legitimationsschlaufen“ eingeführt wird, fordert von den Schulsozialarbeitenden in besonderer Weise eine „Rollenfindung und Selbstdarstellung“ (ebd.: 85).

Die Abhängigkeit von sozial- und bildungspolitischen Strategien hat offenbar einen starken Legitimationsdruck zur Folge. Vor diesem Hintergrund sind die Anstrengungen der fachpolitischen Vertretungen des Handlungsfeldes, fachliche Standards festzuschreiben, einen eigenen Bildungsauftrag zu entwickeln, die Studiengangentwicklung anzustoßen, sowie die Verortungen im Konzept der lokalen Bildungslandschaften und die Forderungen nach verlässlichen Rahmenbedingungen zu verstehen. An der Sicherung und Steigerung der fachlichen Qualität und der Verbesserung der Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes wirkt insbesondere seit der Jahrtausendwende verstärkt ein Netz an Akteurinnen und Akteuren als „zuständige Ausrichter einer [...] Professionalisierungsszene“ (Hollenstein/Nieslony 2012c: 22) mit. Dazu zählen die GEW, der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, die Bundesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit des Fachbereichstages Soziale Arbeit (BAG Schulsozialarbeit), die Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit, Fachverbände, Jugendämter und die Hochschulen. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit engagiert sich dafür, „das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in seinem beruflichen Profil⁷ zu schärfen und die Voraussetzungen für eine professionelle Tätigkeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern zu verbessern“ (ebd. 2009a: 9). Er vertritt die Ansicht, „dass es angesichts der besonderen, einheitlichen und unterscheidbaren Bedingungen im Berufs- und Arbeitsfeld Schulsozialarbeit angebracht ist, die Tätigkeit der Schulsozialarbeiterin/des Schulsozialarbeiters als eine eigenständige Profession⁸ zu fassen“ (ebd. 2009b: 63). In fast allen Bundesländern bestehen Landesarbeitsgemeinschaften der Schulsozialarbeit als „selbstorganisierte Netzwerke“, die „von engagierten Praktikerinnen und Praktikern gegründet wurden“ (Hollenstein/Reinecke-Terner 2012: 102).

Die organisatorische Einführung von Schulsozialarbeit basiert auf einer institutionell gestützten Annahme, die Christian Vogel (2006) so formuliert: Es gibt „Ziele der Schule [...], die sich durch Schulsozialarbeit besser, effizienter oder effektiver erreichen lassen“ (ebd.: 37). Die Praxis und Wissenschaft verortet in der Schule Probleme, so Norbert Wieland (2010), welche

7 Welches Verständnis der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit von Schulsozialarbeit hat, wird u. a. in der „Historie“ (2011) formuliert. Dem Kooperationsverbund gehören Vertretende aus bundeszentralen Verbänden und Einzelmitglieder an.

8 Positionierungen und Diskussionen zur Schulsozialarbeit als eigenständiger Profession finden sich zudem unter anderem bei Norbert Wieland (2010), Florian Baier (2007) sowie Erich Hollenstein und Frank Nieslony (2012a).

„die Lehrerschaft als Hauptprofession von Schule nicht allein und aus eigener Professionalität zu lösen vermag“ (ebd.: 171). Der Autor konstatiert, dass der „Ruf nach Schulsozialarbeit“ inzwischen „aus der Schule selbst und das immer lauter“ (ebd.) kommt. „Zulieferer und Unterstützer des Bildungswesens“ will die Kinder- und Jugendhilfe aber nicht sein (Thiersch 2004: 238). In der Fachdiskussion lässt sich die forcierte Entwicklung der Schulsozialarbeit von einer die Lehrkräfte entlastenden Dienstleistung an Schulen zu einem weiter expandierenden, autonomen und professionellen Handlungsfeld lesen. Im sozialpädagogischen Diskurs scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass die Schulsozialarbeit nicht die Entlastungsressource der Lehrkräfte, sondern ein eigenständiges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe an der Schule ist oder zumindest sein sollte. Es dürfte deutlich geworden sein, dass auf der politischen Ebene für die Schulsozialarbeit ein hoher Legitimationsdruck besteht. Auch in der Praxis wird von Situationen ausgegangen, in denen die Schulsozialarbeitenden ihr Handeln vor Lehrkräften und Schulleitungen rechtfertigen müssen (vgl. Baier 2011a: 85). Es galt insofern aufmerksam hinsichtlich möglicher Rechtfertigungs- und Legitimationszwänge und Entlastungsaufträge als Bestandteil des beruflichen Selbstentwurfs in den Rekonstruktionen der Befragten zu sein.

Seit dem Jahrtausendwechsel zeichnet sich im Fachdiskurs der Schulsozialarbeit eine Konzentration der Debatte auf Bildung, Qualität, soziale Gerechtigkeit sowie Professionalisierung und moderne Dienstleistung ab. Als aktuelle bundesweite Diskurse zur Schulsozialarbeit sind der Effektivitäts-, der Finanz-, der Professionalisierungs- und der Konzeptdiskurs zu bewerten (vgl. hierzu Stüwe/Ermel/Haupt 2015). Festgestellt wird eine Verlagerung von Arbeitsschwerpunkten (zumindest auf konzeptioneller Ebene). Michael Gerstner (2012) konstatiert eine Verschiebung von „Angeboten wie Beratungs- und Gruppenarbeit hin zu einer lokalen und regionalen Vernetzungs- und Koordinierungsarbeit“ (ebd.: 64). Die aktuellen Stichworte sind heute „Sozialraumorientierung, lokale Bildungslandschaft, Kooperationsvertrag und Planungsraumkonferenz“ (ebd.). In der Fachdiskussion erfährt die Notwendigkeit einer Sozialraumorientierung im Konzept der lokalen Bildungslandschaften eine neue Intensität (vgl. hierzu Baier/Deinet 2011c). Die fachlichen Themen und Schwerpunktverlagerungen in der Schulsozialarbeit lassen sich nachvollziehbar als weitgehend analog zu den Entwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe lesen. Für die Untersuchung war es interessant, den Spuren fachlicher Diskurse in den Rekonstruktionen nachzugehen.