

Hopmann, Benedikt [Hrsg.]; Marr, Eva [Hrsg.]; Molnar, Daniela [Hrsg.]; Richter, Martina [Hrsg.]; Thieme, Nina [Hrsg.]; Wittfeld, Meike [Hrsg.]

Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 224 S. - (Edition Soziale Arbeit)



Quellenangabe/ Reference:

Hopmann, Benedikt [Hrsg.]; Marr, Eva [Hrsg.]; Molnar, Daniela [Hrsg.]; Richter, Martina [Hrsg.]; Thieme, Nina [Hrsg.]; Wittfeld, Meike [Hrsg.]: Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 224 S. - (Edition Soziale Arbeit) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291671 - DOI: 10.25656/01:29167; 10.3262/9783779957706

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291671>

<https://doi.org/10.25656/01.29167>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Benedikt Hopmann | Eva Marr |
Daniela Molnar | Martina Richter |
Nina Thieme | Meike Wittfeld (Hrsg.)

Soziale Arbeit im schulischen Kontext

Zuständigkeit, Macht und
Professionalisierung in
multiprofessionellen Kooperationen

Benedikt Hopmann | Eva Marr | Daniela Molnar | Martina Richter |
Nina Thieme | Meike Wittfeld (Hrsg.)
Soziale Arbeit im schulischen Kontext

Edition Soziale Arbeit

Herausgegeben von

Hans-Uwe Otto (†) | Hans Thiersch

Benedikt Hopmann | Eva Marr |
Daniela Molnar | Martina Richter |
Nina Thieme | Meike Wittfeld (Hrsg.)

Soziale Arbeit im schulischen Kontext

Zuständigkeit, Macht und
Professionalisierung in
multiprofessionellen Kooperationen

BELTZ JUVENTA

Die frei zugängliche Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen ermöglicht.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International Public License (CC BY-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6455-1 Print
ISBN 978-3-7799-5770-6 E-Book (PDF)
DOI: 10.3262/9783779957706

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen – Einleitung <i>Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld</i>	7
---	---

Teil 1:

Zur (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen

Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität <i>Katharina Maier und Mirjana Zipperle</i>	24
---	----

„Und manchmal ist echt nicht klar wer was macht“. Zur Organisation von Schulbegleitung in inklusiven Settings <i>Albrecht Rohrmann und Hanna Weinbach</i>	41
---	----

Der unterschätzte Bildungsbeitrag sozialpädagogischer Fachkräfte. Empirische Vergewisserungen zu (Nicht-)Zuständigkeiten an Tagesschulen in der Schweiz <i>Emanuela Chiapparini</i>	54
--	----

Ganztags- und Halbtagschulen – (k)ein Unterschied? <i>Markus Sauerwein und Stefan Schipolowski</i>	67
---	----

„jetzt geht s dann halt wieder um die zuständigkeiten“. Zur Zuständigkeitsfrage im Kontext multiprofessioneller Kooperation von schulischer und außerschulischer Erziehungs- und Eingliederungshilfe <i>Daniela Molnar, Eva Marr und Nina Thieme</i>	86
---	----

Teil 2:

Zur (Ohn-)Macht in multiprofessionellen Kooperationen

Ringeln um <i>fachliche Souveränität</i> ? Zur Frage von Handlungsmächtigkeit in den Grenzzonen der Kooperation <i>Susanne Maurer</i>	102
--	-----

(Ohn-)Macht und (Un-)Gewissheit im pädagogischen Handeln. Zur Wirkmächtigkeit der Konstruktion von Dualismen in der (Sozial-)Pädagogik <i>Christiane Faller</i>	116
--	-----

Hegemonialisierung von Lehrkräften in Kooperation mit weiteren pädagogischen Akteur*innen in ganztags schulischen Organisationen
Jennifer Buchna und Pia Rother 130

Zur Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext inklusiver Bildung. Professionelle Ausgestaltung von Kooperation in pandemischen Zeiten
Martina Richter und Katharina Sufryd 140

Teil 3:

Zur (De-)Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen

Professionalität im Zeitalter der Singularisierung und Entgrenzung disziplinärer und beruflicher Zuständigkeiten
Julian Sehmer, Svenja Marks und Werner Thole 154

Grenzgänger, Zaungäste, Hilfspädagog*innen. Pädagogische Akteur*innen an den Rändern der schulischen Ordnung im Ganztage
Gunther Graßhoff und Till-Sebastian Idel 175

(Nicht-)Professionalisierung alltäglicher Kooperation zwischen Professionellen der Hilfen zur Erziehung und der Schule
Vicki Täubig 190

Kindeswohlgefährdung als Kooperationskontext von Jugendhilfe und Schule
Tobias Franzheld 203

Autor*innen 221

Soziale Arbeit im schulischen Kontext

Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen – Einleitung

Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar,
Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld

Soziale Arbeit als professionalisierte, dialogische, adressat*innen- und lebensweltorientierte Hilfe (vgl. Lutz 2013, S. 136) und gleichzeitig Lebensführungsweisen kontrollierende und darin eingreifende Institution ist in ein sie in ihrer spezifischen Gestalt hervorbringendes wohlfahrtsstaatliches Arrangement eingebunden. Dieses wird durch Soziale Arbeit zugleich auch aktiv mitgestaltet: Im Rahmen des sich seit den 1980er Jahren entwickelnden Arrangements, das begrifflich als aktivierender bzw. investiver Sozialstaat zu fassen ist (vgl. Kessl 2013; Bilgi/Frühauf/Schulze 2017), komme es seitdem zu einer – in disziplinären Diskursen Sozialer Arbeit immer wieder kritisch fokussierten – „Entwicklung eines ‚neuen Paternalismus‘“ (Dahme/Wohlfahrt 2002, S. 21). Gleichzeitig sind Tendenzen der Individualisierung und Responsibilisierung im Sinne „einer moralischen Verpflichtung zu einer gleichermaßen eigenverantwortlichen wie gesellschaftskonformen Lebensführung“ (Mohr/Schone/Ziegler 2014, S. 303) zu beobachten. Sollten Appelle zur Verantwortungsübernahme nicht fruchten, zeigt sich, dass auf Disziplinierung, Strafe und Zwang in sozialarbeiterischen Kontexten zurückgegriffen wird (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2009, 2011; Dollinger/Schmidt-Semisch 2011). Zugleich trage der aktivierende bzw. investive Sozialstaat zu einer – professions- und disziplinpolitisch sowohl positiv als auch kritisch zu bewertenden – Expansion Sozialer Arbeit bei.

1 ‚Soziale Arbeit im schulischen Kontext‘ als sozialpädagogisches Handlungs- sowie Forschungsfeld

Die sich seit gut zwei Jahrzehnten mit einer beachtlichen Dynamik vollziehende Etablierung Sozialer Arbeit als Handlungsfeld im Kontext Schule und eine damit verbundene, steigende Anzahl von in diesem Feld tätigen Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen (vgl. Thieme 2021) kann als Ausweis der institutionellen Öffnung von Schule gefasst werden (vgl. u. a. Helsper 2001; Holtappels 2004).

Neben Professionellen der Sozialen Arbeit, die mit Regelschullehrkräften¹ kooperieren, sind zunehmend vor allem, im Zuge der dem Anspruch nach inklusiven (Neu-)Gestaltung des (schulischen) Bildungssystems, auch Förderschullehrer*innen und Schulbegleitungen in die Zusammenarbeit involviert.

Die Rede von einer Öffnung von Schule beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Berufsgruppen bzw. Professionen im schulischen Kontext, sondern berücksichtigt ebenso Aspekte, die auf die (zukünftige) organisationale Steuerung und pädagogische Ausgestaltung von Schule gerichtet sind. In dem Zusammenhang ist auch die Idee einer „Sozialpädagogisierung“ von Schule“ (Giasecke 2001, S. 62) zu verorten, mit der die „Hineinnahme sozialpädagogischer Elemente in die Schule“ (Helsper 2001, S. 22) bezeichnet wird und die von der Annahme ausgeht, dass Schule „nicht nur Lernraum, sondern durch die Verlagerung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in die Schule auch Lebensort für die Schüler*innen sei, in dem persönlichkeitsbildenden Erziehungsprozessen eine besondere Bedeutung zukommt“ (Budde/Weuster 2016, S. 79).

Auseinandersetzungen mit einer Sozialpädagogisierung von Schule oder gar Forderungen einer „sozialpädagogischen Schule“ (Helsper 2001, S. 22) sind jedoch keineswegs neu, sondern finden sich bereits in den 1960er/70er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion.² So verwies bereits Walter Hornstein im Jahr 1971 auf eine Vernachlässigung sozialpädagogischer Perspektiven im schulischen Kontext, die Schule und Lehrer*innen gleichwohl zu rezipieren hätten (vgl. ebd.; s. auch Homfeldt/Lauff/Maxeiner 1977; Struck 1980). Zugleich etablierte sich mit der Forderung nach einer stärkeren Etablierung von Sozialpädagogik in Schule eine Debatte, in der danach gefragt wurde, inwieweit Schule und Soziale Arbeit

1 Anschließend an Georg Feuser (vgl. 1989, S. 6) problematisiert Eckhard Rohrmann den Begriff der Regelschule (und somit implizit auch den der Regelschullehrkräfte) dahingehend, dass es im mehrgliedrigen Schulsystem in Deutschland keinen Schultyp gebe, der es „für sich in Anspruch nehmen [könne], als Regelschule ein Ort der Regelpädagogik zu sein“ (2011, S. 212). Denn: „In jedem Typ dieses fünfgliedrigen Schulsystems werden – nach Leistungsgesichtspunkten selektiert und homogenisiert – Schülerinnen und Schüler unter Ausschluss der jeweils anderen Leistungsgruppen unterrichtet“ (ebd.).

2 Zwar lassen sich Spuren einer Verbindung zwischen Sozialer Arbeit und Schule bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Speck 2020, S. 11 f.), jedoch war „die Kooperation von Sozialpädagogik und Schule in vielen deutschsprachigen Ländern nach 1945 bis fast Anfang der 1970er Jahre [...] kein relevantes Thema im Schul- und Jugendhilfebereich“ (ebd., S. 11 f.). Gertrud Bäumer verweist in ihrer Definition von Sozialpädagogik Ende der 1920er Jahre gar auf eine Trennung von Sozialpädagogik und Schule, wenn sie schreibt, dass Sozialpädagogik „alles, was Erziehung, aber nicht Familie und nicht Schule ist“ (1929, S. 3; vgl. auch Rauschenbach/Züchner 2012, S. 156), umfasse. Erst im Kontext der Bildungsreformdebatte und der Bildungsexpansion der 1960er/70er Jahre hielten angesichts einer vermehrten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Bildungsungleichheit mit der Schulsozialarbeit Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen vereinzelt Einzug vor allem in Gesamtschulen.

überhaupt zu vereinbaren seien und inwieweit Soziale Arbeit in einer Kooperation mit einer übermächtigen Schule nicht zu einem „unselbständigen Anhängsel“ (Helsper 2001, S. 32; vgl. auch Tillmann 1976; Flösser/Otto/Tillmann 1996) werde.

Die nachgezeichneten Entwicklungen des Handlungsfelds *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* spiegeln sich auch in der Etablierung eines Forschungsfelds wider, in dem unter Verwendung unterschiedlicher empirischer Zugänge vermehrt sozialpädagogische Bezüge in schulischen Kontexten in den Fokus rücken und z. T. erstmalig sichtbar werden.

Bis Anfang der 2000er Jahre und somit vor dem umfassenden Ausbau des Handlungsfelds *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* ist der Fokus der existierenden Studien vornehmlich auf das gerichtet, was bis dato unter Schulsozialarbeit gefasst wird, d. h. auf sozialpädagogische „Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote für Kinder und Jugendliche an der Schule“ (Mack 2008, S. 20) sowie Angebote für Eltern und Lehrkräfte (vgl. ebd.): Bis in die Mitte der 1980er Jahre existierten primär „sozialpädagogische Begleitforschungen zu Modellprojekten (vgl. etwa Faulstich-Wieland/Tillmann 1984), die sich häufig auf Einzelschulen bezogen und mit projektbezogenen Fragestellungen beschäftigten“ (Olk/Speck 2009, S. 911). Erst ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre finden sich zunehmend auch „einzelprojektübergreifende empirische Untersuchungen zum Praxisfeld Schulsozialarbeit“ (ebd.), wobei erst ab „Ende der 1990er Jahre/Anfang der 2000er Jahre [...] eine deutliche Zunahme von zum Teil breit angelegten und methodisch anspruchsvollen Begleitforschungen von Landesprogrammen und wirkungsorientierten regional- und schulbezogenen Studien zu konstatieren [ist]“ (ebd.). Mit dem Ausbau ganztägiger Arrangements seit den 2000er Jahren und später mit der, dem Anspruch nach, inklusiven Ausgestaltung von Schulen pluralisiert sich nicht nur das Handlungsfeld *Soziale Arbeit im schulischen Kontext*, sondern auch die Forschungslandschaft. Neben Studien, die weiterhin explizit den Gegenstand Schulsozialarbeit untersuchen (vgl. u. a. Bauer 2010; Bauer/Bolay 2013; Olk/Speck 2009; Pudelko 2010; Reinecke-Terner 2017; Spies/Wolter 2018; Zipperle/Maier/Gschwind 2020), finden sich zunehmend auch Untersuchungen, die Soziale Arbeit im (inklusionsorientierten) Ganztage in den Blick nehmen, wobei ein besonderes Augenmerk dieser Studien auf multiprofessionelle Kooperationen gerichtet ist. Denn: Ein wesentliches Moment der angesprochenen Öffnung von Schule besteht in einer berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit von Regelschullehrer*innen, die lange Zeit das schulische Terrain als einzige Berufsgruppe dominierten, und Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen sowie Sonderpädagog*innen, Schulbegleitungen etc.

2 Multiprofessionelle Kooperation im schulischen Kontext in der Praxis und als Gegenstand der Forschung

Multiprofessionelle Kooperationen im schulischen Kontext sind mittlerweile also zu einem „nicht wegzudenkende[n] Element der Gestaltung ganztägiger[, vielfach auch inklusionsorientierter, Anm. die Verf.] Bildungsarrangements [avanciert]“ (StEG-Konsortium 2019, S. 30): Im Jahr 2018 arbeiten sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich etwa 80 % aller ganztätig organisierten Schulen mit außerschulischen Partner*innen, überwiegend aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, zusammen (vgl. ebd., S. 31 ff.). Da in solchen ganztägigen Arrangements Schüler*innen zunehmend inklusiv beschult werden (vgl. Hofmann-Lun 2014, S. 1), kooperieren die dort tätigen Regelschullehrer*innen und sozialpädagogischen Professionellen auch zunehmend mit Förderschullehrkräften: „Die Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte [...] erscheint [dabei] als bedeutsame Möglichkeit, den Herausforderungen bei der Entwicklung inklusiver Bildung zu begegnen“ (Arndt 2014, S. 72), wobei in dem Zusammenhang auch der Kooperation von Regelschullehrer*innen und sonderpädagogischen Lehrkräften große Aufmerksamkeit gezollt wird (vgl. Lütje-Klose/Urban 2014, S. 114).

Neben der praktischen Bedeutsamkeit, die multiprofessioneller Kooperation in ganztägigen und inklusionsorientierten Arrangements demgemäß in den letzten Jahren zukommt, ist auch das wissenschaftliche Interesse an diesem Gegenstand gewachsen, das sich in einer mittlerweile als etabliert geltenden, vielfältigen empirischen Erforschung multiprofessioneller Kooperationen materialisiert (vgl. u. a. Böttcher et al. 2011; Breuer 2015; Breuer/Reh 2010; Chiapparini/Schuler Braunschweig/Kappler 2016; Chiapparini et al. 2018; Fabel-Lamla 2012; Fabel-Lamla/Reinecke-Terner 2015; Hopmann/Böhm-Kasper/Lütje-Klose 2019; Hopmann/Demmer/Böhm-Kasper 2017; Kunze/Reinisch 2019; Labhart 2019; Maykus 2011; Olk/Speck/Stimpel 2011; Reh et al. 2015; Silkenbeumer/Thieme 2019; Thieme/Faller/Heinrich 2012; Richter/Steins/Sufryd 2022). Auch wenn in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit multiprofessioneller Kooperation im schulischen Kontext vor allem deren Mehrwert fokussiert wird – im Sinne einer „Optimierung von Handlungsabläufen oder eine[r] Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz“ (Fabel-Lamla 2012, S. 198) sowie einer „Entlastung und Unterstützung für die Bewältigung der Arbeitsanforderungen“ (Kolbe/Reh 2008, S. 799) –, werden in der fachwissenschaftlichen Debatte zunehmend kritisch-reflexive Auseinandersetzungen geführt und Blindstellen in bisherigen Diskussionen identifiziert (vgl. Otto/Ziegler 2020) sowie Herausforderungen der Kooperation verschiedener Berufsgruppen im schulischen Kontext in den Blick genommen (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 67).

Woran es jedoch mangelt, sind begriffstheoretische Vergewisserungen. Als gängiger Terminus zur Präzisierung solcher Kooperationen findet allen voran

der Begriff der multiprofessionellen Kooperation Anwendung, der in einer bestimmten Relation zu den zwischenzeitlich ebenfalls verbreiteten Begriffen der interprofessionellen und der transprofessionellen Kooperation steht.

Multiprofessionelle Kooperation bezeichne „die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen und Berufsgruppen [...], wobei sich in der aktuellen Diskussion eine professionstheoretisch fundierte Unterscheidung von Professionen und Berufen kaum ausmachen lässt“ (Bauer/Fabel-Lamla 2020, S. 92). Streng genommen jedoch ist mit dem Begriff der Multiprofessionalität auf die ausschließliche „Zusammenarbeit von Professionen“ (Bauer 2014, S. 273) verwiesen. Der umfassendere Begriff der *berufsgruppenübergreifenden* Zusammenarbeit bezieht sich demgegenüber sowohl auf professionalisierte als auch auf (noch) nicht professionalisierte Berufsgruppen (wie z. B. Schulbegleitungen) und bleibt demzufolge unentschieden hinsichtlich der Kontroverse, inwiefern die im schulischen Kontext tätigen pädagogischen Berufsgruppen als Professionen zu fassen seien oder nicht (vgl. auch Marr/Molnar/Thieme 2021).

Vom Begriff der multiprofessionellen Kooperation, der als Bezeichnung einer berufsgruppen- bzw. professionsübergreifenden Zusammenarbeit in ihrer voraussetzungslosesten und offensten Form genutzt wird, sind die voraussetzungsreichere Formen der Zusammenarbeit bezeichnenden Begriffe der inter- und transprofessionellen Kooperation abzugrenzen.

Interprofessionelle Zusammenarbeit³ kennzeichne sich dadurch, dass „die eigene Arbeit [der beteiligten Professionen stärker] [...] an den Erfahrungen anderer Professionen aus[gerichtet werde]. ‚Transprofessionelle Zusammenarbeit‘ ist dann notwendig, wenn sich Problemstellungen nicht einer Profession zuordnen lassen, so dass mehrere Professionen die Problemlage aus ihrer professions-spezifischen Perspektive wahrnehmen müssen, um anschließend eine gemeinsame Problembeschreibung und Problemlösung entwerfen zu können“ (Charbonnier 2011, S. 184; Hervorheb. im Original).

Trotz der angeführten Unterschiede eint die drei Begriffe ‚multi-‘, ‚inter-‘ und ‚transprofessionell‘, dass mit ihnen auf die Zusammenarbeit verschiedener Professionen (bzw. Berufsgruppen) verwiesen ist.⁴

Demgemäß liegt somit (auch) dem im Diskurs prominenten und in diesem Sammelband verwendeten Begriff der multiprofessionellen Kooperation die be-

3 Mit dem Begriff der *interprofessionellen* Kooperation wird, im Gegensatz zur *intraprofessionellen*, d. h. innerhalb der eigenen Profession stattfindenden Kooperation, auch allgemein auf die Kooperation mit Angehörigen anderer Professionen verwiesen (vgl. Lütjke-Klose/Urban 2014; Dizinger/Böhm-Kasper 2019, S. 752).

4 Daneben lässt sich auch noch eine weitere kooperationsbezogene Differenzierung antreffen, welche die Kooperation gleicher Professionen mit jedoch unterschiedlichen disziplinären Expertisen nach inter- bzw. *intradisziplinärer* Kooperation unterscheidet (vgl. Neumann 2019, S. 21).

reits in frühen professionssoziologischen Auseinandersetzungen vertretene Annahme verschiedener und somit auch als voneinander abgrenzbarer und durch eigene Zuständigkeitsbereiche gekennzeichnete Professionen zugrunde (vgl. u. a. Abbott 1988; Parsons 1937, S. 365): „[P]rofessions [...] establish their claim to exclusive competence over a particular ‚chunk of the world‘“ (Fournier 2000, S. 69). Ein solches Verständnis von Profession, das auch in weiten Teilen der in der Erziehungswissenschaft geführten professionstheoretischen Debatte nach wie vor häufig geteilt wird, liegt auch zwei wesentlichen Argumentationsfiguren zu multiprofessioneller Kooperation zugrunde, die Kunze in einer den Diskurs zu berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit pädagogischer Berufsgruppen im schulischen Kontext systematisierenden Weise herausgearbeitet hat: Der Argumentationsfigur einer „Ausdifferenzierung“ (Kunze 2017, S. 9) folgend ist davon auszugehen, dass die im schulischen Kontext kooperierenden pädagogischen Professionen bzw. professionalisierungsbedürftigen Berufsgruppen über relativ klare und eindeutige Zuständigkeiten verfügen und sich auch in Kontexten multiprofessioneller Kooperation die eigenen fachlichen Expertisen der professionellen Akteur*innen und damit verbundene Zuständigkeiten nicht auflösen lassen, sondern different bleiben. Demgegenüber ist gemäß der Argumentationsfigur der „Integration“ (ebd.) anzunehmen, dass sich multiprofessionelle Kooperation durch eine Kopplung und Verschmelzung der unterschiedlichen Expertisen und Reflexionsmuster der beteiligten Akteur*innen kennzeichne (vgl. Silkenbeumer/Thieme/Kunze 2017, S. 36). Gemein ist beiden Argumentationsfiguren, dass sie auf der Prämisse grundsätzlicher Differenzierbarkeit und faktischer Differenz pädagogischer Zuständigkeiten gründen (vgl. Kunze 2016, S. 274), die im multiprofessionellen, schulischen Kooperationskontext entweder different bleiben oder verschmelzen.

In Abgrenzung dazu vertreten Wernet (vgl. 2014) und Kunze (vgl. u. a. 2016, 2017) die These einer dem Kooperationsgeschehen bereits vorgelagerten Zuständigkeitsdiffusität der pädagogischen Berufsgruppen. Mit Blick auf die im schulischen Kontext kooperierenden Berufsgruppen heißt das, dass bereits vor Eintritt der Kooperation eine solche „*allgemeine* Zuständigkeitsproblematik“ (Kunze 2016, S. 274; Hervorheb. im Original) derart bestehe, dass die pädagogischen Berufsgruppen in den drei von Oevermann angeführten Kernzuständigkeitsbereichen der Jurisprudenz, der Medizin bzw. Therapie und der Wissenschaft sowie Kunst (vgl. Wernet 2014, S. 84) „*überall* [teil-] *und nirgends* [kernzuständig]“ (ebd., S. 96; Hervorheb. im Original) seien. Diese Zuständigkeitsproblematik, die sich in der „tradierten Situation [nicht stellte, da in dieser] [...] die Differenzierung der Zuständigkeiten über die Aufteilung der pädagogischen Berufe auf unterschiedliche Handlungsfelder ‚von außen‘ geregelt war“ (Kunze/Reinisch 2019, S. 54), wird nun im multiprofessionellen, schulischen Kooperationskontext durch das Zusammentreffen und Zusammenarbeiten von ‚Regel- und Förder-schullehrer*innen sowie Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen virulent.

Zur (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass die im ersten Teil ‚Zur (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen‘ des Sammelbandes leitende Frage nach der Zuständigkeit bzw. Nicht-Zuständigkeit von Professionen eine professionstheoretische Kernfrage repräsentiert und diese sich insbesondere für die pädagogischen Berufsgruppen, also auch für Soziale Arbeit in multiprofessionellen Kooperationen im schulischen Kontext, besonders dringlich stellt. Im Wesentlichen ist mit dieser Frage auf die Notwendigkeit verwiesen, das Verhältnis der verschiedenen Professionen zueinander zu bestimmen, d. h. zu klären, wer in welcher Situation in welcher Art und Weise wofür zuständig und somit auch verantwortlich ist und wer nicht. In diesem Sinne beleuchten die fünf Beiträge des ersten Teils des Sammelbandes die für multiprofessionelle Kooperationen sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht relevante Frage nach (Nicht-)Zuständigkeiten.

Katharina Maier und *Mirjana Zipperle* fragen in ihrem Beitrag nach der (Nicht-)Zuständigkeit von Schulsozialarbeit im multiprofessionellen Handlungsfeld Schule. Theoretisch anknüpfend an die Arbeiten von Katharina Kunze entfalten sie die Figur einer doppelten (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität der Schulsozialarbeit, die sie empirisch, unter Rückgriff auf Befunde aus einer wissenschaftlichen Begleitung der Schulsozialarbeit an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren in Baden-Württemberg, in Bezug auf drei Ebenen nachzeichnen: hinsichtlich der Rahmenbedingungen, der Trägerstrukturen und der Fachkräfte.

In ihrem Beitrag nehmen *Albrecht Rohrmann* und *Hanna Weinbach* die Organisation von Schulbegleitung, verstanden als personenbezogene soziale Dienstleistung, in inklusiven Settings in den Blick. Vor dem Hintergrund der rechtlichen Regelungen, durch die weder ein Auftrag zur Kooperation noch eine gemeinsame Zuständigkeit der verschiedenen, pädagogisch tätigen Akteur*innen für eine inklusive, schulische Bildung festgeschrieben werden, verweisen sie auf den eher prekären Status von Schulbegleitungen im Schulgeschehen. Dieser prekäre Status wird anhand von Auszügen aus ethnografischen Protokollen aus einem eigenen Projekt zum alltäglichen sozialen Miteinander in inklusiven Settings mit Schulbegleitung außerhalb des Unterrichts illustriert.

Emanuela Chiapparini fokussiert in ihrem Beitrag den Bildungsbeitrag sozialpädagogischer Fachkräfte in multiprofessionell organisierten Tagesschulen in der Schweiz. Rekurrierend auf eigene, an der Grounded Theory orientierten Studien zur Zusammenarbeit an Tagesschulen zeichnet sie nach, dass die Bildungsbeiträge der sozialpädagogischen Fachkräfte von diesen und Lehrpersonen unterschiedlich eingeschätzt werden: Während die sozialpädagogischen Fachkräfte die Unterstützung von Subjektbildungsprozessen auf Seiten der Kinder herausstellen, tendieren die Lehrpersonen zu einer Unterschätzung des sozialpädagogi-

schen Bildungsbeitrags, der z. T. auch durch hierarchisch strukturierte Kooperationen und Zuständigkeiten beeinträchtigt wird.

Der Frage, inwieweit Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partner*innen und damit verbundene Zuständigkeitsklärungen nicht nur in Ganztagschulen, sondern auch in Halbtagsschulen bedeutsam sein können, gehen *Markus Sauerwein* und *Stefan Schipolowski* in ihrem Beitrag nach. Dazu nehmen sie einen empirisch-quantitativen Vergleich zwischen Halbtags- und Ganztagschulen auf institutioneller Ebene vor, basierend auf Befragungen von Schulleiter*innen und Schüler*innen aus dem Jahr 2018, die im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings durchgeführt worden sind. Durch den Vergleich wird deutlich, dass es zwar Unterschiede gibt, diese zwischen den beiden Schultypen aber eher gering ausfallen, so dass nicht nur Ganztags-, sondern auch Halbtagsschulen mit Fragen der Kooperation und Zuständigkeit konfrontiert sein dürften.

Daniela Molnar, *Eva Marr* und *Nina Thieme* untersuchen in ihrem Beitrag, sowohl theoretisch als auch empirisch, die Zuständigkeitsfrage in Bezug auf Fallbearbeitungen im multiprofessionellen Kooperationskontext schulischer und außerschulischer Erziehungs- und Eingliederungshilfen. Anhand eines Auszugs aus einem berufsgruppenübergreifenden Teamgespräch, das einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Fallkonstitutionen und Kooperationen sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusionsorientierten schulischen Settings entstammt, rekonstruieren sie ein sich zwischen der Struktur- und Handlungsebene entspannendes Spannungspotential der Zuständigkeitsfrage, das theoretisch als dieser immanent begründet wird und das sich in der Fallbearbeitung auswirkt.

Zur (Ohn-)Macht in multiprofessionellen Kooperationen

Entgegen einer im wissenschaftlichen Diskurs dominierenden positiven Konnotation multiprofessioneller Kooperation als optimierter Handlungspraxis (vgl. Fabel-Lamla 2012, S. 198; dazu auch Kessl 2011, S. 412) verwundert es indes nicht, dass solche Prozesse der Klärung von Zuständigkeiten und Nichtzuständigkeiten in der multiprofessionellen Kooperation Ressourcen wie Zeit beanspruchen und vor allem nicht immer konfliktfrei verlaufen (vgl. Sennett 2014, S. 94 ff.; Abbott 1986). Dieses Konfliktpotential multiprofessioneller Kooperation hängt auch damit zusammen, dass die Reklamation von Zuständigkeit immer mit Macht verknüpft ist (vgl. Abbott 1988, S. 34) und demzufolge auch mit Machtkämpfen verbunden sein kann. Vor diesem Hintergrund ist der Fokus des zweiten Teils ‚Zur (Ohn-)Macht in multiprofessionellen Kooperationen‘ des Sammelbandes auf machtbezogene Fragen gerichtet, die in Kooperationen zwischen verschiedenen Professionen immer wieder, wenn auch oftmals nicht offen

ausgesprochen, thematisch werden. Dabei handelt es sich um Fragen nach Handlungsmacht und -ermächtigung, aber auch um die Ohnmacht von Akteur*innen in multiprofessioneller Kooperation thematisierende Fragen. Davon ausgehend wird in den Beiträgen dieses Teils des Sammelbandes u. a. in den Blick genommen, wie sich genau diese Machtverhältnisse und ein Ringen um Macht im schulischen Kontext in multiprofessionellen Kooperationen gestalten, wie diese Machtverhältnisse verhandelt werden und wie sie sich als wirkmächtig erweisen.

Der Beitrag zu Strategien der Re-/Souveränisierung von *Susanne Maurer* geht von der Annahme (und empirischen Beobachtung) aus, dass Kooperation immer auch eine Herausforderung (für die Demonstration) fachlicher Expertise und (für die Begründung von) Zuständigkeit darstellt. In einer machtanalytischen Perspektive wird diskutiert, inwiefern Soziale Arbeit im schulischen Kontext auch als Machtgeschehen in spezifischen Kräftefeldern zu reflektieren ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach konkreten Bedingungsgefügen, aber auch Möglichkeitsräumen, nach Begrenzungen und Optionen eines souveränen fachlichen Handelns.

Christiane Faller geht kritisch auf die Polarisierung von Macht und Ohnmacht als sich widersprechende Antagonismen ein, die sie für das Sprechen über pädagogisches Tun rekonstruiert. Ziel des pädagogischen Tuns sei stets die Ermächtigung und die Erweiterung von Handlungsspielräumen von Adressat*innen. Als weiteren relevanten Dualismus identifiziert Faller Gewissheit und Ungewissheit. Dabei verweist sie darauf, dass professionstheoretisch die Minimierung von Ungewissheit als Maxime gesetzt werde. Theoretisch erweise diese sich jedoch als Sisyphusarbeit. Ohnmacht und Macht würden als etwas Negatives situiert, obwohl sie, so die im Beitrag vertretene These, konstitutiv und nicht aufzulösen seien. Stattdessen müsse für eine gelingende pädagogische Arbeit das Denken in Dualismen überwunden werden.

Der Beitrag von *Jennifer Buchna* und *Pia Rother* schließt an mit ebenfalls machtanalytischen Perspektiven auf das Kooperationsverhältnis von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur*innen in Ganztagschulen. Die Autorinnen arbeiten in der Rekonstruktion von Gruppendiskussionen ein hierarchisches Verhältnis zwischen den beiden Akteur*innengruppen heraus, wonach den Lehrkräften entschieden mehr Deutungsmacht zukommt. Die empirischen Ergebnisse werden mit einer hegemonietheoretischen Skizze in Anlehnung an Antonio Gramsci sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe gerahmt.

Vor dem Hintergrund des Bildungs- und Teilhaberechts vollzieht sich in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe eine Institutionalisierung inklusiver Strukturen. Mit einem Interesse für das professionelle Kooperationsgeschehen wird in dem Beitrag von *Martina Richter* und *Katharina Sufryd* schwerpunktmäßig nach der Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext eines als inklusiv ausgewiesenen, machtvoll strukturierten Settings gefragt. Dem Beitrag liegen erste Befunde aus der eigenen ethnografischen Studie ‚Kinder als Akteur*innen

von Inklusion‘ zugrunde, die Einblicke in die kooperative Praxis von Schule und Jugendhilfe während der Corona-Pandemie unter Bezugnahme differenz- und ungleichheitstheoretischer Überlegungen eröffnen.

Zur (De-)Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen

Der dritte Teil ‚Zur (De-)Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen‘ beschäftigt sich mit der Frage nach Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungsprozessen. Zwar kann, in Abhängigkeit vom je vertretenen Professions- und Professionalitätsverständnis, unter ‚Professionalisierung‘ und ‚Deprofessionalisierung‘ Unterschiedliches gefasst werden. Dennoch lassen sich vier Fixpunkte sowohl individueller als auch kollektiver Professionalisiertheit ausmachen: „Professionalisiertheit lässt sich [...] an der erwartbaren Verfügbarkeit spezifischen professionellen *Wissens* und professioneller *Kompetenzen* festmachen, sie setzt einen professionellen *Habitus* wie eine gelebte und lebbare professionelle *Identität* voraus“ (Becker-Lenz et al. 2012, S. 10; Hervorheb. die Verf.). An diesen Fixpunkten sind entsprechend auch Fragen von Professionalisierung und Deprofessionalisierung Sozialer Arbeit in multiprofessionellen Kooperationen orientiert, unter Berücksichtigung, dass Professionalisierungsbestrebungen immer auch gesellschaftliche Legitimations- und Anerkennungsprozesse voraussetzen (vgl. Heite/Kessl 2009, S. 682). In den Beiträgen dieses Teils wird ergründet, inwieweit die im schulischen Kontext multiprofessionell kooperierenden Berufsgruppen, sprich: *Regel-* und *Förderschullehrkräfte* und *Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen*, über ein je spezifisches professionelles Wissen verfügen, inwieweit sie dieses und entsprechende professionelle Kompetenzen auch in multiprofessionellen Kooperationen einbringen können und, wenn man davon ausgeht, dass Soziale Arbeit in der Schule ein „Gast in einem fremden Haus“ sei, wie Florian Baier zumindest 2007 noch konstatierte, inwieweit ein professioneller Habitus und eine professionelle Identität der Sozialen Arbeit auch durch organisationale Logiken der Institution Schule beeinflusst werden.

Julian Sehmer, Svenja Marks und Werner Thole setzen sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinander, inwiefern sich sozialpädagogische Professionalität heute noch auf die bislang im Bereich Sozialer Arbeit maßgeblich verhandelten Professionstheorien und -ansätze zu stützen vermag. Dafür zeichnen sie deren historische Gebundenheit nach und kritisieren ihre Verwendung anhand der Rekonstruktion einer sozialpädagogischen Fallberatung als ahistorische und universelle Folien zur Erklärung sozial-/pädagogischer Handlungspraktiken. Deutlich wird die Verwobenheit sozial-/pädagogischer Handlungspraxis mit ihrem gesellschaftlichen Entstehungskontext. Vor diesem Hintergrund wird für einen reflexiven Umgang mit Professionstheorien in dem Sinne plädiert, als dass sie

einer gesellschaftsanalytischen Reflexion, ggf. Revision und Transformation unterzogen werden müssen.

Gunther Graßhoff und *Till-Sebastian Idel* richten in ihrem Beitrag ihr Augenmerk auf die mittlerweile sehr stark diversifizierten multiprofessionellen Settings an Ganztagschulen, in denen eine bestimmte Gruppe von Personal quantitativ sehr stark vertreten ist, dabei jedoch weder eine pädagogische Qualifikation aufweist, noch in besonderer Weise in ihrem besonderen Status diskutiert wird. Diese Gruppe zeigt sich daher in der gegenwärtigen Debatte um Multiprofessionalität als eine Blindstelle. Die Autor*innen schlagen für die weitere Debatte den Begriff der pädagogischen Lai*innen vor und arbeiten anhand von qualitativ-ethnografischem Material heraus, wonach es (1) eine professionstheoretische und -politische Debatte bzgl. dieser Lai*innen brauche, (2) eine positive Bestimmung ihrer Zuständigkeiten vonnöten sei und dass (3) die weitreichenden non-professionellen Handlungsspielräume als professionelle Verantwortung betrachtet werden müssten.

Vicki Täubig skizziert anhand von Kooperationen zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule, dass hier nicht nur Kooperationen zwischen verschiedenen Professionen und Systemen, sondern insbesondere zwischen örtlich getrennten Räumen und Handlungsfeldern vollzogen werden. Diese Trennung erschwere Anschlüsse an die verbreiteten Debatten um multiprofessionelle Kooperationen und fordere daher eigene Bewertungen heraus. Anhand von teilnehmenden Beobachtungen in einer Wohngruppe wird eine Nichtprofessionalisierung im Kontext des Verhältnisses von erzieherischen Hilfen und Schule nachgezeichnet. Es wird resümiert, dass es einer ungleichheitssensiblen Kooperationsforschung bedürfe und dass dem Schulbezug im Rahmen der sozialpädagogischen Professionalisierung in Ausbildung und Studium mehr Gewicht gegeben werden müsse.

Tobias Franzheld nimmt das Konstrukt des Kindeswohls bzw. seiner Gefährdung als Kooperationskontext von Jugendhilfe und Schule in den Blick, wobei zunächst die institutionelle Distanz, die sich aus den spezifischen Eigenlogiken beider Felder ergebe, ausgeleuchtet wird. Diese Eigenlogiken werden jedoch durch die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule bei (Verdacht auf) Kindeswohlgefährdung herausgefordert. Im Rahmen der Rekonstruktion eines solchen Verdachtsfalls wird gezeigt, dass und inwiefern sich kooperative Spannungsfelder ergeben. Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, sowohl gemeinsame, d. h. von Schule und Jugendhilfe, als auch eigene Perspektiven, d. h. die der Jugendhilfe, in der Kinderschutzpraxis sorgsam(er) aufeinander abzustimmen.

Die für die Erkundungen des Sammelbandes leitenden Fragen nach (Nicht-)Zuständigkeiten, (Ohn-)Macht und (De-)Professionalisierung sind, entgegen einer hier durch die Strukturierung nahegelegten Trennbarkeit, eng miteinander verwoben: So ist Zuständigkeit immer abhängig von Machtverhältnissen und Pro-

fessionalität, ebenso wie Machtverhältnisse durch die reklamierte Zuständigkeit der eigenen Profession beeinflusst werden usw. Dieser zirkuläre Zusammenhang wird in allen Beiträgen des Sammelbandes deutlich. Dennoch wird in den drei Teilen des Sammelbandes jeweils der Fokus auf eine der Fragen gerichtet, davon ausgehend, dass die Antworten auf die jeweilige Frage, je nachdem, welcher Aspekt im Zentrum steht, partiell anders gelagert sind.

Abschließend danken wir den Autor*innen für ihre Beiträge sowie allen Referent*innen und Teilnehmer*innen der Tagung für die rege Diskussion, die auch diesen Sammelband bereichert hat.

Literatur

- Abbott, Andrew (1986): Jurisdictional Conflicts: A New Approach to the Development of the Legal Professions. In: American Bar Foundation Research Journal 11, H. 2, S. 187–224.
- Abbott, Andrew (1988): The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Arndt, Ann-Kathrin (2014): Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 45, H. 1, S. 72–79.
- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang.
- Bauer, Petra (2010): Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen in Thüringen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 119–134.
- 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. 273–286.
- Bauer, Petra/Bolay, Eberhard (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–69.
- Bauer, Petra/Fabel-Lamla, Melanie (2020): (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 91–97.
- Bäumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Fünfter Band: Sozialpädagogik. Langensalza: Beltz, S. 3–17.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Dies. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–31.
- Bernhard, Armin (2015): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2015: Inklusion als Ideologie. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, S. 109–119.
- Bilgi, Oktay/Frühauf, Marie/Schulze, Kathrin (2017): Widersprüche gesellschaftlicher Integration: Zur Transformation Sozialer Arbeit – eine Einleitung. In: Bilgi, Oktay/Frühauf, Marie/Schulze, Kathrin (Hrsg.): Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS.
- Böttcher, Wolfgang/Maykus, Stephan/Altermann, Andreas/Liesegang, Timm (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/

- Stolz, Hans-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung.* Weinheim und Basel: Juventa, S. 102–113.
- Breuer, Anne (2015): *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten.* Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Anne/Reh, Sabine (2010): *Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten.* In: *Soziale Passagen* 2, H. 1, S. 29–46.
- Budde, Jürgen/Wuust, Nora (2016): *Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potenzial oder Problemfall?* In: Hadel, Swantje/Moegling, Klaus/Hund-Göschel, Gabriel (Hrsg.): *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse.* Immenhausen bei Kassel: Prolog, S. 78–92.
- Charbonnier, Ralph (2011): *Seelsorge in der Palliativversorgung. Konzeptionelle, kommunikative und organisatorische Aspekte einer berufsübergreifenden Zusammenarbeit.* In: Burbach, Christiane (Hrsg.): *... bis an die Grenze. Hospizarbeit und Palliative Care.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 165–190.
- Chiapparini, Emanuela/Schuler Braunschweig, Patricia/Kappler, Christa (2016): *Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen.* In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11, H. 3, S. 355–361.
- Chiapparini, Emanuela/Selmani, Kadrie/Kappler, Christa/Schuler, Patricia (2018): *„Die wissen gar nicht, was wir alles machen.“ Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich.* In: Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz.* Opladen, Berlin und Toronto: Budrich UniPress, S. 48–60.
- Coelen, Thomas/Wahner-Liesecke, Ingrid (2009): *Jugendarbeit kann auch mit (Ganztags-)Schulen wirken.* In: Lindner, Werner (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 241–260.
- Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2002): *Aktivierender Staat. Ein neues sozialpolitisches Leitbild und seine Konsequenzen für die soziale Arbeit.* In: *neue praxis* 32, H. 1, S. 10–32.
- Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2009): *Die Kontrolle der Überflüssigen: Anmerkungen zum Formwandel Sozialer Arbeit im aktivierenden Sozialstaat.* In: *Widersprüche* 31, H. 3, S. 45–62.
- Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2011): *Zwang und Strafe als Mittel der Sozialpolitik. Zur Kontrollfunktion aktivierender Arbeitsmarkt- und Fürsorgepolitik.* In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen.* Wiesbaden: VS, S. 207–226.
- Dannenbeck, Clemens (2012): *Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung.* In: Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 55–67.
- Demmer, Christine/Hopmann, Benedikt (2020): *Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen.* In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung.* 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1467–1477.
- Dizinger, Vanessa/Böhm-Kasper, Oliver (2019): *Interprofessionelle Kooperation.* In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik.* Münster und New York: Waxmann, S. 752–764.
- Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.) (2011): *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen.* Wiesbaden: VS.
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): *Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen.* In: Schilcher, Christian/Will-Zochol, Macha/Ziegler, Marc (Hrsg.): *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt.* Wiesbaden: VS, S. 195–213.
- Fabel-Lamla, Melanie/Reinecke-Terner, Anja (2015): *Schulsozialarbeit im inklusiven Schulsystem – Chancen und Herausforderungen der Kooperation in multiprofessionellen Teams.* In: Krüger, Rainer/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten.* Kronach: Carl Link, S. 147–169.
- Feuser, Georg (1989): *Allemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik.* In: *Behindertenpädagogik* 28, H. 1, S. 4–48.

- Flösser, Gabriele/Otto, Hans-Uwe/Tillmann, Klaus-Jürgen (1996): Schule und Jugendhilfe. Neu-orientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen: Leske & Budrich.
- Fournier, Valérie (2000): Boundary work and the (un)making of the professions. In: Malin, Nigel (Hrsg.): Professionalism, boundary work and the workplace. London and New York: Routledge, S. 67–86.
- Giesecke, Hermann (2001): Von der Unterrichtsfähigkeit zur Gesellschaftsfähigkeit. Bildung, Unterricht und Professionalität. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug (Hrsg.): Justizvollzug & Pädagogik. Tradition und Herausforderung. 2. Auflage. Herbolzheim: Centaurus, S. 62–71.
- Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–75.
- Heite, Catrin/Kessl, Fabian (2009): Professionalisierung und Professionalität. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 682–297.
- Helsper, Werner (2001): Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: Becker, Peter/Schirp, Jochem (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungs-rationalitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum, S. 20–45.
- Hofmann-Lun, Irene (2014): Mit der Ganztagschule auf dem Weg zur Inklusion. Wie tragen Ganztagskonzepte und Jugendhilfe zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung an allen Bereichen des Lebens bei? München: DJI.
- Holtappels, Heinz G. (2004): Schule und Sozialpädagogik. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 495–512.
- Homfeldt, Hans Günther/Lauff, Werner/Maxeiner, Jürgen (1977): Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München: Juventa.
- Hopmann, Benedikt/Böhm-Kasper, Oliver/Lütje-Klose, Birgit (2019): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und operationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 2, H. 3, S. 400–421.
- Hopmann, Benedikt/Demmer, Christine/Böhm-Kasper, Oliver (2017): Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 95–106.
- Hornstein, Walter (1971): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, H. 3, S. 285–314.
- Kessl, Fabian (2011): Von der Omnipräsenz der Kooperationsforderung in der Sozialen Arbeit. Eine Problematisierung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 9, H. 4, S. 405–415.
- Kessl, Fabian (2013): Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M./Stecher, Ludwig (2017): Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. In: Gemeinsam leben 25, H. 3, S. 140–148.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 800–808.
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 261–277.
- Kunze, Katharina (2017): Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? In: Journal für LehrerInnenbildung (Thema: (Multi-)Professionelle Kooperation) 17, H. 1, S. 7–12.
- Kunze, Katharina/Reinisch, Rosa (2019): Kooperation – (Macht)Mittel oder Möglichkeit? In: Baur, Christine/Krüger, Christine/Homuth, Franziska (Hrsg.): Professionen in Schule – zwischen Ko-

- operation und Konflikt. Dokumentation der Fachtagung vom 07. Juni 2018. Wolfenbüttel: Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaft – Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, S. 52–63.
- Labhart, David (2019): Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen. Bielefeld: transcript.
- Lütje-Klose, Birgit (2013): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht, herausgegeben von der Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht. München: DJI.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 83, H. 2, S. 112–123.
- Lutz, Tilman (2013): Punitiv Sozialarbeit? Neuer Kontrolldiskurs in der Sozialen Arbeit? In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane/Steindorff-Claasen, Caroline (Hrsg.): Unheimliche Verbündete. Recht und Soziale Arbeit in Geschichte und Gegenwart. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, S. 135–154.
- Mack, Wolfgang (2008): Soziale Arbeit an der Schule. Schulbezogenes Angebot der Jugendhilfe und Beitrag zur Schulentwicklung. In: Sozial Extra 32, H. 9/10, S. 20–23.
- Marr, Eva/Molnar, Daniela/Thieme, Nina (2021): „wir gehen einen neuen weg in der (.) ja äh ja in der definition unserer arbeit“ – Sichtweisen auf berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext inklusionsorientierter Schulen. In: Der pädagogische Blick, Themenheft „Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung II“ (herausgegeben von Julia Schütz und Nikolaus Meyer) 29, H. 1, S. 27–38.
- Maykus, Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektiven einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS.
- Mohr, Simon/Schone, Eva/Ziegler, Holger (2014): Responsibilisierung. In: Düring, Diana/Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm/Rätz, Regina/Rosenbauer, Nicole/Vollhase, Matthias (Hrsg.): Kritisches Glossar der Hilfen zur Erziehung. Frankfurt a. M.: IGfH Eigenverlag, S. 156–162.
- Neumann, Phillip (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster und New York: Waxmann.
- Olk, Thomas (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, H. 1, S. 43–57.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 6, S. 910–927.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In: Stecher, Ludwig/Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 63–80.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2020): Kooperationsdiskurse in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Liel, Katrin/Rademacher, Anna L. (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Prävention – quo vadis Kinder- und Jugendhilfe? Eine Bilanz 10 Jahre nach dem 13. Kinder- und Jugendbericht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 268–282.
- Parsons, Talcott (1937): Remarks on Education and the Professions. In: International Journal of Ethics 47, H. 3, S. 365–369.
- Pudelko, Thomas (2010): Schulstationen in Berlin. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 37–48.
- Rademacher, Hermann (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS, S. 13–31.
- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2012): Theorie der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Opladen: VS, S. 151–174.

- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Martina/Sufryd, Katharina/Steins, Felix/ (2022): Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Zeichen von Inklusion. Die Perspektive von Kindern als Akteur:innen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 17, H. 2, S. 225–229.
- Rohrmann, Eckhard (2011): Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Schüpbach, Marianne (2018): Entwicklungen in der Deutschschweiz am Beispiel der Vorreiterkantone Basel-Stadt, Bern und Zürich. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–63.
- Sennett, Richard (2014): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina (2019): Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo). In: Soziale Passagen 11, H. 1, S. 205–208.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina/Kunze, Katharina (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In: Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. 14. Sonderheft der Zeitschrift ‚neue praxis‘, S. 35–42.
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS.
- Spies, Anke/Wolter, Jan (2018): Das Selbstverständnis von Lehrer_innen in Erwartung von Schulsozialarbeit. In: Miller, Susanne/Holler-Nowitzki, Birgit/Kottmann, Brigitte/Lesemann, Svenja/Letmathe-Henkel, Birte/Meyer, Nikolas/Schroeder, René/Velten, Katrin (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 230–236.
- StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen und München: DIPP, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17105 (Abfrage: 09.07.2020).
- Struck, Peter (1980): Sozialpädagogik der Schule und soziales Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tervooren, Anja/Rabenstein, Kerstin/Gottuck, Susanne/Laubner, Marian (2018): Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin, S. 11–21.
- Thieme, Nina (2021): Zur Unverzichtbarkeit von Schulsozialarbeit in der Oberstufe. Ein wissenschaftliches Plädoyer. In: Heinrich, Martin/Klewie, Gabriele (Hrsg.): Herausforderungen und Perspektiven für die Oberstufe. WE_OS-Jahrbuch 2021. Bielefeld: BieJournals, Open Access an der Universität Bielefeld, S. 141–159.
- Thieme, Nina/Faller, Christiane/Heinrich, Martin (2012): Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle – BiRbi-Pro. In: Soziale Passagen 4, H. 1, S. 159–162.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1976): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München: Juventa.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion/Rosch, Jens/Twardella, Johannes (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 77–96.
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina/Gschwind, Andreas K. (2020): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg. In: Soziale Passagen 12, H. 2, S. 447–451.

Teil 1

Zur (Nicht-)Zuständigkeit
in multiprofessionellen
Kooperationen

Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität

Katharina Maier, Mirjana Zipperle

1 Einleitung

„Wenn man in Schule landen will, muss man auch was mitbringen, weil Schule ein System ist, das einem nicht permanent Wertschätzung entgegenbringt. Dass ich immer irgendwie zwischen allen Stühlen sitze, das muss ich aushalten.“ (A-12-ME, Z. 501-504) – diese Aussage einer Schulsozialarbeiterin steht stellvertretend für viele Passagen in den von uns durchgeführten Interviews, in denen Schulsozialarbeitskräfte über ihre Verortung und ihre Zuständigkeit am Ort Schule berichten. Auch wenn Schulsozialarbeit eines der Arbeitsfelder ist, das in den letzten Jahren in allen Bundesländern ausgebaut wurde (vgl. Zankl 2017) und eine zunehmende Akzeptanz erfährt, scheinen Fragen der Zuständigkeit und Nichtzuständigkeit auf der Ebene der Praxisumsetzung nach wie vor präsent, bzw. das Ringen um den ‚richtigen‘ Platz und den Auftrag nach wie vor notwendig und herausfordernd. Auch mehrere empirische Analysen zur Schulsozialarbeit kommen zum Schluss, dass das Feld der Schulsozialarbeit geprägt sei von der Auseinandersetzung mit der eigenen Verortung, was Reinecke-Terner (2017) mit der Figur der Herstellung einer Zwischenbühne herausarbeitet und bei Haase (2017) mit dem Begriff der Doppelzugehörigkeit betrachtet wird.

Der folgende Beitrag hat zum Ziel, die Frage der (Nicht-)Zuständigkeit von Schulsozialarbeit im multiprofessionellen Setting Schule anhand von theoretischen Perspektiven und empirischen Beispielen zu diskutieren. Dafür wird im zweiten Abschnitt kurz an die ‚Geschichte der Akzeptanz‘ und die funktionale Einbettung von Schulsozialarbeit erinnert, bevor im dritten Abschnitt entlang von zwei theoretischen Perspektiven die Frage der Zuständigkeit betrachtet wird. Im vierten Abschnitt bieten wir zum einen anhand von empirischen Beispielen Einblicke in Facetten des Ringens um Zuständigkeit von Schulsozialarbeitsfachkräften, zum anderen analysieren wir mit Blick auf Strukturbedingungen von Schulsozialarbeit die Herausforderungen der Klärung von Zuständigkeit. Abschließend werden wir mit der Skizzierung der Figur einer doppelten (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität auf drei Ebenen die besondere Stellung der Schulsozialarbeit zwischen professioneller Orientierung und organisationaler Zugehörigkeit verdeutlichen.

2 ‚Phänomen‘ Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit hat sich wie kaum ein anderes sozialpädagogisches Angebot in den letzten vier Jahrzehnten vom Makel zum gewünschten Angebot, vom seltenen Fall zur Grundausstattung an Schulen entwickelt (vgl. Zankl 2017; KVJS 2018). Damit einher geht eine Geschichte der Akzeptanz, die sich sowohl hinsichtlich innerschulischer Anerkennung als auch öffentlicher Überzeugung zeigen lässt.

Bezeichnete Aden-Grossmann (1987) Schulsozialarbeit als ‚Aschenputtel im Schulalltag‘ und Baier (2007) Schulsozialarbeit als ‚Gast im fremden Haus‘, kommen zwei aktuellere Studien zu einem Bild der akzeptierten Verortung am Ort Schule bei gleichzeitiger Selbstbestimmung. Die ethnographische Studie von Reinecke-Terner (2017) verdeutlicht anhand von Praktiken des Ausbalancierens, wie Schulsozialarbeit als „Zwischenbühne“ Schüler*innen Angebote bietet, die spannungsreiche Momente am Ort Schule bearbeitbar machen. Damit sei sie zum einen Teil der Vorderbühne Schule (vgl. ebd., S. 288 ff.), gestalte zum anderen aber auch Kontakte am Rande der Hinterbühne, also in den Lebenswelten der Schüler*innen (vgl. ebd., S. 291 ff.). Die (berufs-)biographische Studie von Haase (2017) analysiert Zugehörigkeiten von Fachkräften in der Schulsozialarbeit im Grenzraum von Jugendhilfe und Schule als ‚selbstbestimmt Andere‘ und zeigt Konstruktionen einer möglichen Doppelzugehörigkeit zu Jugendhilfe und Schule.

Beide Studien geben Hinweise darauf, dass Schulsozialarbeitsfachkräfte trotz ihres Andersseins in Schulen (zunehmend) anerkannt sind. Dass diese Form der Anerkennung eine professionelle Meisterleistung darstellt und immer wieder erarbeitet werden muss, zeigen die empirischen Beispiele der beiden Studien deutlich (siehe auch Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 72; Speck 2014, S. 113 f.; Baier 2011, S. 362).

Aber auch über den innerschulischen Raum hinaus wird das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit als zunehmend relevant erachtet. Im Zuge eines längerfristigen Umbaus des Sozialstaats zum Sozialinvestitionsstaat (vgl. Olk 2009) und der damit einhergehenden favorisierten Kopplung von sozialer Unterstützung an Regelinstitutionen gelingt es, die gesellschaftlich als zentral bewertete Instanz Schule (‚Teilhabe durch Bildung‘) auch durch Schulsozialarbeit zu stärken und Schule als Teil der öffentlich verantworteten Infrastruktur des Aufwachsens zu gestalten. Die Argumentation verweist darauf, dass Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule potenziell alle Kinder und Jugendlichen (im Sinne von ‚no child left behind‘) erreiche und einen Beitrag zur Schulentwicklung hin zum Lebensort Schule leisten könne.

Vor dem Hintergrund dieser ‚Geschichte der Akzeptanz‘ oder einer ‚einheitlich geteilten Wertschätzung‘, wie Maas und Schemenauer (2018, S. 35) analysieren, und des gleichzeitigen Engagements vieler Fachkräfte und z.T. Träger

konnte sich Schulsozialarbeit in den letzten Jahren als zentrales Angebot für ein funktionierendes Bildungssystem etablieren, das mittlerweile an ca. der Hälfte aller Schulen in Deutschland eingerichtet wurde (vgl. Zankl 2017, S. 16).

3 Theoretische Reflexionen der Zuständigkeitsklärung

Eine im Fachdiskurs zu Schulsozialarbeit häufig vorzufindende Darstellung der Zuständigkeit nutzt die Frage nach den unterschiedlichen Aufträgen ausgehend von der jeweiligen Funktionslogik von Sozialer Arbeit und Schule. Dabei wird der Sozialen Arbeit vorrangig die Integrationsfunktion und der Schule die Selektions-, Integrations- und Qualifikationsfunktion zugeschrieben (vgl. Emanuel 2017, S. 18). Einen anderen Zugang bezüglich der Betrachtung des Unterschieds zwischen Sozialer Arbeit und Schule wählen professionstheoretische Zugänge, die unterschiedlichen Professionen unterschiedliche Zuständigkeiten zuschreiben. Auf diese Prämisse und die damit verbundenen Schwierigkeiten im pädagogischen Feld soll zunächst eingegangen werden. Im Weiteren werden die Möglichkeiten der Zuständigkeitsklärung im Modus der Aushandlung betrachtet.

Professionalisierte Berufe = Zuständigkeiten?

Professionalisierte Berufe weisen aus professionstheoretischer Sicht unterschiedliche Zuständigkeiten auf, die ihren Charakter bilden und sie von anderen Berufsgruppen abheben. Im von Stichweh (1992) geprägten systemtheoretischen Professionalisierungsansatz wird eine Profession als Berufsgruppe beschrieben, „die in ihrem beruflichen Handeln die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände monopolistisch oder dominant verwaltet“ (S. 38). Folgt man der Position von Stichweh, streben professionalisierte Systeme – hier der Sozialen Arbeit und der Schule – danach, ihre konstitutiven Wissensbestände monopolistisch zu verwalten.

Charakteristisches Grundmerkmal von *Schulsozialarbeit* als sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule wäre demnach, ihr Wissen und ihre professionelle Perspektive von schulischen Akteur*innen abzugrenzen, sie monopolistisch zu beanspruchen und Fälle in ihrer spezifischen Perspektive autonom zu bearbeiten und damit Zuständigkeiten zu markieren. Jedoch ist Schulsozialarbeit zur Umsetzung ihrer Angebote gezwungen, in unterschiedlichen Facetten mit Schule zu kooperieren. Bauer (2014) spricht deshalb von einer „Zwangsverbindung“ (S. 276) zwischen einem strukturellen Konkurrenzverhältnis und multiprofessioneller Zusammenarbeit.

Silkenbeumer, Thieme und Kunze (vgl. 2017, S. 37 f.) vertreten jedoch mit Verweis auf professionstheoretische Überlegungen von Oevermann (2002) und

Wernet (2014) die Position, dass die Unklarheit von Zuständigkeit der pädagogischen Berufe nicht das Problem von multiprofessioneller Zusammenarbeit sei, sondern als Strukturproblem pädagogischer Berufe in multiprofessionellen Settings nur verstärkt zutage trete. Oevermann (2002) zufolge sind Professionen mit stellvertretender Krisenbewältigung betraut, die sich eindeutigen Funktionskreisen in der Gesellschaft zuordnen lassen. Wernet (vgl. 2014, S. 85) verdeutlicht, dass eine ebensolche eindeutige Zuordnung zu einem Funktionskreis beispielsweise für den Lehrerberuf nicht gelinge. Silkenbeumer, Thieme und Kunze (2017) übertragen diese Annahme auf die Soziale Arbeit im multiprofessionellen Setting Schule und erklären damit die von ihnen beobachtete „Situation der Uneindeutigkeit“ (ebd., S. 38).

Aus dieser Situation der Uneindeutigkeit heraus entstehe, so Silkenbeumer, Thieme und Kunze, das „Erfordernis, (Teil- und auch mögliche Nicht-)Zuständigkeit/en in ausgeprägterem Maße“ (2017, S. 40) in Kooperationsverhältnissen auszuhandeln. Daraus erwächst eine – wie Kunze (2019) es nennt – *Daueraushandlungsnotwendigkeit* im pädagogischen Alltag, die auf die Klärung von Autonomie und Gemeinsamkeit ziele. Es besteht demnach ein Dilemma der (Nicht-)Zuständigkeitsklärung zwischen Daueraushandlungsnotwendigkeit und unauflösbarem Strukturproblem. Kunze beschreibt dieses Dilemma auf Basis ihrer empirischen Untersuchungen von Teamgesprächen als „*Zuständigkeitsdiffusitätsproblem*“ (Kunze 2016, S. 267), das sich in uneindeutigen und changierenden Abgrenzungs- sowie Vergemeinschaftungsbewegungen in multiprofessioneller Kooperation an Schulen beobachten lasse (vgl. ebd., S. 265, S. 274).

Am Beispiel der *Schulsozialarbeit* kann dies wie folgt verdeutlicht werden: Durch die Einbettung am Ort Schule und die Zugehörigkeit zu den pädagogischen Berufsgruppen besteht für Schulsozialarbeit das Zuständigkeitsdiffusitätsproblem in einem besonderen Maß. Das auf Kooperation angewiesene Alltagsgeschäft erfordere sowohl das Streben nach Autonomie bzw. Alleinzuständigkeit als auch das Bedürfnis nach Integration und Abstimmung mit dem System Schule (vgl. Bauer 2013, S. 168). Schulsozialarbeit steht damit einerseits vor der Herausforderung, sich hinsichtlich ihrer Zuständigkeit positionieren zu *müssen*, da sie so die Möglichkeit erlangt, ihr Angebot am Ort Schule zu legitimieren. Andererseits besteht auf anderer Ebene die oben beschriebene Herausforderung, die Zuständigkeit überhaupt definieren zu *können* (durch Prinzipien wie das eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs und der Zuständigkeit für alle Schüler*innen überlappen sich Aufträge vielfach mit denen der Lehrkräfte) (vgl. Thieme/Silkenbeumer 2017).

Als *Ansatzpunkte im Umgang* mit den zuständigkeitsbezogenen Herausforderungen von Sozialer Arbeit an Schulen identifiziert Kunze (2016) zwei Richtungen im Diskurs. Das *Entdifferenzierungsmodell* betont vor dem Hintergrund ganzheitlicher Bildungsansprüche eine gemeinsame pädagogische Professionalität und einen durch Kooperation pädagogischer Professionen hergestellten ge-

steigerten Kompetenzzuwachs (vgl. Kunze 2016, S. 262 f.). Das *Differenzierungs- bzw. Diversifizierungsmodell* plädiert hingegen auf professions- und anerkennungstheoretischer Grundlage für eine gewinnbringende, konstitutive Aufrechterhaltung von separierten Zuständigkeiten (siehe z. B. Bolay/Gutbrod/Flad 2005).

Die angenommene mangelnde Institutionalisierung pädagogischer Berufe in der vorgestellten professionstheoretischen Sichtweise legt nahe, dass die berufliche Zugehörigkeit Zuständigkeiten nicht eindeutig klären kann. Dies führt sowohl nach außen als auch professionsintern zu einer Zuständigkeitsdiffusität und einer Daueraushandlungsnotwendigkeit.

Ausgehandelte Ordnungen = Zuständigkeiten?

Gegenüber dem aus einem Strukturproblem pädagogischer Berufe abgeleiteten Zuständigkeitsdiffusitätsproblem bietet der Ansatz der Grenzbearbeitung eine etwas anders gelagerte Betrachtung zur Klärung von Zuständigkeiten. Bauer (2018, S. 736) sieht Chancen einer produktiven Betrachtung von Zuständigkeitsaushandlungen vor dem Hintergrund der Theorie der Grenzarbeit („boundary work“, vgl. Allen 2000; Gieryn 1983; Kessl/Maurer 2010). Mit der Theorie der ‚Negotiated Order‘ nach Strauss et al. (u. a. 1964) und Fine (1984) werden gesellschaftliche Ordnungen als jeweils ausgehandelte Ordnungen betrachtet, welche Organisation und Struktur erst ermöglichen. Daran anschließend betrachtet Bauer (2014, S. 278) multiprofessionelle Zusammenarbeit als die Herstellung einer ausgehandelten Ordnung. Dabei spielen nicht nur strukturelle Bedingungen eine Rolle, sondern vor allem „die handlungsbezogenen Strategien und Orientierungen der beteiligten Akteure [...], deren Zusammenspiel zur Schaffung einer jeweils organisations- und settingspezifischen Ordnung der multiprofessionellen Zusammenarbeit führt“ (ebd., S. 179). Das ‚Negotiated Order‘-Konzept, das im Sinne des symbolischen Interaktionismus auf expliziter Aushandlung beruht, wird aber nun Bauer (2014, S. 282) zufolge zunehmend von eher impliziter multiprofessioneller Kooperationsgestaltung abgelöst. Statt klarer, grenzziehender Interaktionen, die die Differenzierung von Aufgaben und Zuständigkeiten bezwecken, sind Allen (2000, S. 346) zufolge eher die Versagung klarer Zuständigkeiten oder Praktiken der Subordination unter die Zuständigkeitsansprüche machtvoller Anderer zu beobachten, die nicht in konflikt- oder problemfokussierten Aushandlungen vorgenommen werden. Bauer spricht in diesem Zusammenhang von einer alltäglichen, impliziten Form der Zusammenarbeit „in Form eines ‚selbstverständlichen Hand-in-Hand-Arbeitens‘“ (2014, S. 283).

Hier deutet sich eine andere Lesart an, die diesen Umgang mit der Diffusität von Zuständigkeiten nicht problematisiert, sondern darin eine spezifische Qualität erkennt. In der Praktik der bewusst flexiblen Grenzbearbeitung realisiert

Schulsozialarbeit sozialpädagogisches Handeln im Sinne einer adressat*innenorientierten Haltung und ermöglicht eine Ressourcenerschließung, die im Diskurs mit der Figur des Brückenbauens begrifflich zu fassen versucht wird. Damit sind eine besondere Stellung und Qualität gemeint, die einen spezifischen Arbeitsansatz ermöglichen, der sich flexibel für die Nichtzuständigkeiten zuständig machen kann und dessen professionelles Selbstverständnis gerade daraus erwächst, die Zuständigkeit von Schulsozialarbeit für die Zwischenbühne oder die Spannungsfelder zu sehen. So kann Schulsozialarbeit helfen, Ambivalenzen auszubalancieren (vgl. Reinecke-Terner 2017, S. 251 ff.) und wird damit zur Expertin, Grenzen explizit, aber auch implizit zu bearbeiten und damit zu verflüssigen.

Schulsozialarbeit und ihre Aushandlungsnotwendigkeiten

Die skizzierte Daueraushandlungsnotwendigkeit zwischen pädagogischen Akteur*innen (bei gleichzeitiger Zuständigkeitsdiffusität per se) ist ein Phänomen, das in der Realisierungspraxis von Schulsozialarbeit als ein facettenreicher Umgang mit ihrer (Nicht-)Zuständigkeit und ihrem Auftrag zu beobachten ist (vgl. Teil 4). Dass ebendieser Prozess des Umgehens, Ringens und Verständigens herausfordernd ist, attestieren auch Bauer und Bolay: „Eine eigenständige professionelle – sozialpädagogische – Perspektive zu entwickeln, scheint im Kontext der Schule sehr viel schwieriger als in genuin ‚sozialpädagogischen‘ Organisationen“ (2013, S. 66 f.). Schulsozialarbeit sieht sich mit einer doppelten (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität konfrontiert: Zum einen sieht sich Schulsozialarbeit einer *doppelten organisatorischen Einbindung* gegenüber (Anstellungsträger der Schulsozialarbeitenden ist beispielsweise in Baden-Württemberg ein Jugendhilfeträger, Arbeitsstelle ist die Schule) und ist damit tagtäglich auf Aushandlungsprozesse verwiesen, in denen auch Statusfragen und Konflikte der Organisationen thematisiert werden (vgl. Bauer 2018, S. 735). Zum anderen müssen Fachkräfte der Schulsozialarbeit auf *der Ebene der professionellen Orientierung* ihre Fachlichkeit entwickeln und im multiprofessionellen Setting durchsetzen.

Eine Identifikation mit der Leitprofession der Lehrkräfte in der Organisation Schule liegt nach Bauer (vgl. 2014, S. 281 f.) besonders dann nahe, wenn es sozialpädagogischen Fachkräften nicht gelinge, eine begründbare Differenz zur Schule aufzubauen. Die dafür notwendige Klarheit hinsichtlich des Auftrags der Leitprofession scheint jedoch immer wieder brüchig, da Lehrkräfte an unterschiedlichen Schultypen (z. B. an Gymnasien und Förderschulen) unterschiedlichen Aufträgen folgen. Daraus folgt, dass vor diesem Hintergrund Zuständigkeitsklärungen in multiprofessionellen Settings mit einer stärkeren Ausdifferenzierung der Zuständigkeit von Lehrkräften zunehmend vielschichtiger werden.

Diese Aushandlungsprozesse der Zuständigkeit von Schulsozialarbeit im

multiprofessionellen schulischen Gefüge ließen sich in unseren Forschungen zur Schulsozialarbeit an sonderpädagogischen Schulen in einem baden-württembergischen Landkreis beobachten⁵. Im Folgenden wird auf der Ebene des Handelns der Fachkräfte, ihrer Anstellungsträger und der strukturellen Rahmung die doppelte Zuständigkeitsdiffusität analysiert.

4 Die verschiedenen Ebenen der Zuständigkeitsklärung der Schulsozialarbeit – empirische Einblicke

Die Facetten der Zuständigkeitsklärung auf der *Ebene der Fachkraft* werden wir im Folgenden an empirischen Beispielen aus unserem Projekt zur Schulsozialarbeit an Sonderpädagogischen Beratungsstellen (SBBZ) zeigen. In diesem Beitrag werden hierzu zwei Standorte beispielhaft herangezogen.

Empirisch hat sich gezeigt, dass sich die Grenzbearbeitung zur Bearbeitung von Zuständigkeiten im pädagogischen Alltag als Anforderung äußert, die aufgrund unterschiedlicher Faktoren von den Fachkräften der Schulsozialarbeit verschieden gestaltet wird oder gestaltet werden kann. Dabei zeigte sich die Relevanz der Persönlichkeit der Fachkraft, ihrer (beruflichen) Erfahrungen und ihres Ausbildungshintergrunds dahingehend, dass je nach Selbstbild und -verortung andere Positionen gegenüber der Schule eingenommen werden. Aber auch die Position der Schule, insbesondere die Kultur der Offenheit, ist eine relevante Bedingung für im Zuge von Grenzbearbeitung notwendige Aushandlungsprozesse. Auch die gegenseitige Systemkenntnis zwischen Schulsozialarbeit und Schule im Sinne eines, den Begrifflichkeiten des symbolischen Interaktionismus folgend, geteilten Symbolverständnisses erweist sich hier als relevant. Die Möglichkeiten der sozialpädagogischen Verständigungen beim Träger sind ein weiterer Faktor, der die Bearbeitung der Zuständigkeitsfrage beeinflusst. Die Ausprägung dieser Faktoren beeinflusst die Beantwortung der Fragen: Gibt es explizite Räume für Aushandlungen oder herrschen implizite Aushandlungsmechanismen vor? Zeigt sich bei den beteiligten Akteur*innen eher das Bedürfnis nach Abgrenzung oder ein Bedarf an Vergemeinschaftung und Entdifferenzierung? Bei einer geringen organisationalen Einbindung beim Träger scheint die Frage, wie gut die Fach-

5 Das für diesen Beitrag verwendete empirische Material wurde im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung der Schulsozialarbeit an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) in einem baden-württembergischen Landkreis erhoben. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, über Expert*inneninterviews mit den Fachkräften der Schulsozialarbeit an den vier landkreiseigenen Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren und den jeweiligen Schulleitungen die derzeitigen Selbstverständnisse und Praxen von Schulsozialarbeit im multiprofessionellen Setting zu erheben (Ist-Stand-Analyse) sowie konzeptionelle Entwicklungsperspektiven zu entwickeln (vgl. Maier 2019; Zipperle/Maier 2021).

kraft als Individuum in die jeweilige Schule passt und ob auf Basis des informellen Verhältnisses zwischen Fachkraft der Schulsozialarbeit und schulischen Akteur*innen über Zuständigkeit verhandelt werden kann, zentral für die Klärung der Zuständigkeiten und des Profils der Schulsozialarbeit.

Wie sich all diese Faktoren zu unterschiedlichen Aushandlungsformen der Zuständigkeit von Schulsozialarbeit kumulieren, illustrieren die Beispiele der Fachkräfte an Schule A und Schule B, die trotz der organisatorischen Einbindung beim selben Träger unterschiedliche Aushandlungsprozesse durchlaufen und andere Zuständigkeiten entwickeln.

„Passung von unten“ (Beispiel Schule A)

Die Aushandlung von Zuständigkeit vollzieht sich für Schulsozialarbeiterin A an Schule A als ein Paradoxon aus Entdifferenzierung und deutlicher Differenzierung von Zuständigkeiten. Die Entdifferenzierung zeigt sich in der Offenheit für Grenzüberschritte (SSA_I3, Z. 710-715):

„ich geh nicht mit in unterricht rein weil da jemand fehlt also so als ersatz von lehrkräften (..) mhm (..) des könnte ein missverständnis sein ist es aber nicht (.) weil ich da ne meinung dazu hab und auch glaub ich eher offen bin auch mal mit reingeh wenn ich tatsächlich zeit hab (.) wenns not am mann ist oh//weil ich dann denk des ist gleichzeitig für mich ne chance wieder beziehung aufzubauen und die kennen mich dadurch besser (.)“

Schulsozialarbeiterin A hat keine Angst, die Berufsgrenze hin zur Lehrkraftrolle zu überschreiten, und wertet diesen Grenzübertritt nicht als ‚Lückenfüller‘, sondern gestaltet ihn in sozialpädagogischer, fachlicher Logik aus, indem sie ihrer Beteiligung am Unterricht die Chance des Beziehungsaufbaus mit Schüler*innen oder Lehrkräften zuschreibt. Klare Zuständigkeitsvorstellungen im Sinne von Kompetenzbereichen („einen anderen Blick haben“, s. unten) prägen jedoch auch das Bild der folgenden Schilderung eines inneren Aushandlungsprozesses (SSA_I3, Z. 140-147):

„schwerpunkte gute frage (...) ich glaub des kommt einfach drauf was sie auch für bedürfnisse haben wie die bedarfsfrage ist (.) und die ist ja nicht immer gleich grade jetzt würd ich grad einfach nen schwerpunkt sehen in (.) mm (...) ja also schon in bestimmte impulse zu geben weil ich glaube dass (lachend) dass des sozialarbeiter//innen oder soziale arbeit nen anderen blick auf viele dinge haben//hat und die sonderpädagogik eben doch auch eben ihre struktur hat wie andere schulen auch(.) und ne schule sowieso ja auch ihre struktur hat und da einfach immer wieder impulse zu geben“

In einer Schule, in der gute Kontakte ermöglicht werden und spezifisches Vertrauen in die Rolle der Schulsozialarbeiterin besteht, entsteht für Schulsozialarbeiterin A eine persönliche Passung auf informeller Ebene.

„ja und mein ansatz ist halt auch zu gucken was ist hier gewünscht? ah was ist hier benötigt? was möchten die lehrer? was möchte das kollegium? aber da nicht zu warten JA was wollt ihr denn? sondern eben aktiv vorzuschlagen was kann soziale arbeit sein (.) oder was bietet ja schulsozialarbeit (.) an//am sbbz (..) so würd ich sagen (.)“
(SSA_I3, Z. 289-293)

Aushandlungsprozesse sind vielmehr beiläufig und natürlich – demnach die Grenzüberschreitungen im Sinne von Allen (1997) implizit und nicht verhandelt. Zuständigkeitsklärungen stehen nicht im Fokus von Schulsozialarbeiterin A, werden zwar als dauernde Aufgabe durchaus angesprochen, jedoch nicht in ihrer Dif-
finität problematisiert. Wir bezeichnen die Zuständigkeitsklärung an Schule A als eine Art ‚Passung von unten‘, die durch persönliche, auf Fachkraft-Ebene verhandelte Zuständigkeitsklärung entsteht. Entsprechend formuliert Fachkraft A ihren Auftrag hinsichtlich ihrer Person flexibel und vielfältig, hinsichtlich ihrer strukturellen Verortung und Ausbildung jedoch als spezifisch (SSA_I3, Z. 365-370):

„und der spezielle auftrag? (4) weiß ich nicht obs//da keinen ich könnte mich jetzt auch in sonderpädagogik einarbeiten es gibt glaub nicht also es gibt nicht den speziellen auftrag den hier sonst niemand erfüllen könnte aber durch die arbeitsstelle an sich und durch mein studium hab ich natürlich andere ansätze und andere (.) anderes theoriewissen nenn ichs mal oder andere fundierung die ich anders einbring und des kann vielleicht nur ich“

‚Mühsamer Emanzipationsprozess‘ (Beispiel Schule B)

Schulsozialarbeit an Schule B wird als Kontrastfall zu Beispiel A gewählt, da hier kein Paradoxon aus Differenzierung und Entdifferenzierung gelebt wird, sondern differenzierte Zuständigkeiten von Seiten der Schule abgesprochen werden, wie in dem Interview mit der Schulleitung verdeutlicht wird (SL_I5, Z. 307-312):

„weil SBBZ ganzheitlich arbeitet hinsichtlich dessen, dass viele Themenstellungen von klassischer Schulsozialarbeit an dieser Schulart auch Bildungsthemen sind, die im Bildungsplan enthalten sind und die die Lehrkräfte insofern auch umsetzen müssen und auch umsetzen, weil das oft auch wichtige Themen sind die den Kollegen einfach auf dem Herzen liegen und da geht es dann darum, wirklich eine Zusammenarbeit und eine Ergänzung zu schaffen“

Die Schulsozialarbeiterin B schildert dementsprechend einen Prozess des Abarbeitens seit Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule B zur Klärung von Zuständigkeiten (SSA_I4, Z. 183-185):

„und des war auch was ich vorhin gemeint hab auch wieder des auskasporn und sagen hey leute also dann was soll ich dann hier wenn ich dann eh nicht ansprech partner sein soll? und wie kann man des klären halt?“

Die Schulleitung nutzt das Argument einer mangelnden Systemkenntnis der Fachkraft über den speziellen Schultypus, um die Arbeit der Fachkraft zu dominieren. Die Schule findet bislang keine Wege, die Symbole mit der Fachkraft zu teilen und verhandelt somit Zuständigkeiten in einer Stimmung des mangelnden Zu- und Vertrauens (SL_I5, Z. 293-295):

„Das ist die Schwierigkeit, weil sich die Frage stellt was man der Schulsozialarbeit gibt und was man erwarten kann und was aber auch einfach nicht ihre Aufgabe ist und im Moment ist es einfach noch schwierig, weil diese Innensicht der Schulsozialarbeit noch schwierig ist [...]“

Diese Stimmung lässt keine Vergemeinschaftung, auch im Sinne einer Entdifferenzierung der Aufgaben, zu, sondern hat ein starkes Bedürfnis der Differenzierung von Zuständigkeiten zur Folge, das sowohl von Seiten der Schule als auch der Fachkraft der Schulsozialarbeit ausgeht, jedoch erst zugestanden wird, wenn man die (in den Augen der Schulleitung) „große Kunst“ (s. unten) des sich ergänzenden Einfügens beherrscht.

„dass dies am SBBZ ein ganz heikles Thema ist das verknüpft ist innerhalb eines komplizierten Systems an ausgefeilter Berufsbildung an der Schule und wenn da jetzt die Schulsozialarbeit dazu kommt mit null Innensicht, also was das ganze System angeht, das ist dann mehr ein Durcheinander als dass es unterstützend wirken würde und da genau das rauszufiltern was ihr Teil sein könnte, das ist die große Kunst: was ist wirklich Schulsache und was sind tatsächlich ihre Dinge die sie mit einbringen kann und nützlich wäre“ (SL_I5, Z. 320-326)

Zwar berichten Schulleitung und Schulsozialarbeitende nicht von persönlichen Differenzen, jedoch ist auf fachlicher Basis keine persönliche Passung gegeben, was eine Aushandlung von Zuständigkeit auf informelle Weise möglich machen würde. Stattdessen ist Schulsozialarbeit an Schule B aufgrund des Strukturproblems der Ungeklärtheit von Zuständigkeiten (vgl. Silkenbeumer/Thieme/Kunze 2017, S. 37 f.) auf eine Daueraushandlungsnotwendigkeit verwiesen. Die (dauernde) Aushandlung der Zuständigkeit auf sachlicher Ebene ist jedoch als sehr herausforderungsvoll anzusehen. So wird der Umgang mit

Zuständigkeit zu einem Zuständigkeitsdiffusitätsproblem (SSA_I3, Z. 412-414):

„wo ich dann irgendwann mal gesagt hab so jetzt reicht mir irgendwie jetzt platzt mir dann die hutschnur wenn ich dann für die gespräche nicht da sein für was dann“

„seh ich als die herausforderung keiner weiß so richtig (..) wo s lang geht s landratsamt auch nicht (..) keiner (..) und des ist einerseits toll weil man kann was ganz neues installieren und andererseits (..) brauchst brutal viel geduld (..) weil du also wir sind hier oft gesessen auch mit der schulleitung zusammen und haben dann einfach auch gesagt des muss man jetzt halt aushalten (..) also ich bin dann halt zu// total unzufrieden dann auch geworden“ (SSA_I4, Z. 187-192)

Um sich in Schule B einfinden zu können, muss sich Schulsozialarbeiterin B in einen mühsamen Emanzipationsprozess begeben, am Ende dessen entweder Zuständigkeiten geklärt sind, um Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, oder Wege impliziter Grenzverwischungen gefunden wurden, die trotz entdifferenzierter Zuständigkeiten den Auftrag von Schulsozialarbeit klären.

Entlang der oben benannten Faktoren zeigt sich an den empirischen Beispielen, dass erstens vor allem personenbezogene Faktoren die Strategien des Umgangs mit der Daueraushandlungsnotwendigkeit bestimmen und z. T. von schulbezogenen Faktoren abhängen. Dabei wird deutlich, dass die Aushandlung auf personenbezogener Ebene nicht zwingend ein Problem sein muss, sondern auch als flexibler Handlungsspielraum im Sinne einer Grenzbearbeitung erlebt werden kann. Zuständigkeitsdiffusität wird dann zur Herausforderung, wenn auf strukturelle Klarheit zurückgegriffen werden muss, dieser Rückgriff aber nicht möglich ist und somit der ständige Prozess der Grenzarbeit nicht als Handlungsspielraum, sondern als kaum auszuhaltende Unklarheit erlebt wird.

Auf der Ebene der doppelten organisatorischen Einbindung zeigen die empirischen Rekonstruktionen, dass die Fachkräfte zur Klärung ihrer Zuständigkeit kaum auf den Träger zurückgreifen (können), sondern sehr viel in der Aushandlung mit der Schulleitung klären bzw. von der Schulleitung als mächtiger Akteurin implizit Zuständigkeiten definiert werden. Der Deutungsmacht der Schulleitung steht an beiden Schulen kein ebenbürtiger Träger mit einer spezifischen sozialpädagogischen Ausrichtung entgegen, vielmehr ist der Träger als gleichzeitiger Schulträger in Zielkonflikten verstrickt.

Rahmende Bedingungen der doppelten Zuständigkeitsdiffusität

Diese empirisch sichtbar werdende Komplexität in der Zuständigkeitsklärung von Schulsozialarbeit ist kein spezifischer Fall der untersuchten Schule oder des Schultyps, sondern muss vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Stellung von

Trägern im Feld der Schulsozialarbeit betrachtet werden. Die Träger der Schulsozialarbeit sind für Fachkräfte zuständig, bestimmen aber nicht das Geschehen am Arbeitsort der Fachkräfte. Sie sind weder räumlich vor Ort präsent, noch verfügen sie über Rechte, Abläufe im Schulalltag zu bestimmen. Damit sind auch sie in ihrer Zuständigkeit abhängig von der Kooperation mit Schulen und agieren damit für die Fachkräfte eher im Hintergrund. Dies führt nicht selten dazu, dass andere Führungskräfte am Ort Schule, insbesondere die Schulleitungen, zu wichtigen Führungspersonen für Schulsozialarbeit werden, die konkret in deren Alltagsstruktur einwirken und damit den Fachkräften eine verlässliche Orientierungsfunktion geben können. Strukturell abgesicherte Orte zur Vergewisserung und Klärung der sozialpädagogischen Zuständigkeit fehlen häufig und können durch kaum vorhandene Schulsozialarbeitsteams innerhalb der Schule nicht ersetzt werden. Schulstandortübergreifende Teams entwickeln sich zunehmend (auch beim Träger unserer Erhebungen), sind aber aufwendig zu organisieren und eignen sich kaum, um zeitnah Alltags Herausforderungen zu klären und vor allem auf Organisationsroutinen von Schulen einzuwirken.

Diese zurückhaltende Position der Träger, die eher im Hintergrund agieren, ist auch mit den eingangs beschriebenen Dynamiken des Ausbaus der Schulsozialarbeit zu erklären. Der Ausbau der Stellen für Fachkräfte hat weitestgehend nicht entsprechend zum Ausbau der Leitungs-/Koordinationsebene bei den Trägern geführt. Viele freie und öffentliche Jugendhilfeträger haben den Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit in den letzten zwei Jahrzehnten in ihr Trägerportfolio mit aufgenommen und auf der Ebene der Leitungen zu bestehenden Bereichen (zunächst) hinzugefügt. Die angeführten empirischen Daten sowie die fachpolitische Steuerung des Feldes (z. B. werden in Baden-Württemberg Leitungsanteile für Schulsozialarbeit nicht vom Land mitfinanziert) verweisen darauf, dass sich die Leitungsebene erst nachholend etablieren und selbst ihre Zuständigkeit klären muss, bis sie die Zuständigkeitsdiffusität auf der Fachkräfteebene mitverantwortlich klären kann.

Betrachtet man die Herausforderung der Zuständigkeitsklärung der Schulsozialarbeit weiter, dann sind neben der Position der Träger die *Strukturbedingungen des Feldes* insgesamt in den Blick zu nehmen.

Die unterschiedliche Zuständigkeit von Schulsozialarbeit ist auch vor dem Hintergrund der föderalistisch verantworteten Bildungspolitik und den damit verbundenen Regelungen pro Bundesland zu betrachten. Die Anbindung der Trägerschaft an den Bildungs- oder Jugendhilfesektor gibt eine konzeptionelle Richtung vor, welche von einer Verortung an der Schule (wie z. B. in Niedersachsen) bis zu einer Verortung bei öffentlichen und freien Jugendhilfeträgern (wie z. B. in Baden-Württemberg) reicht. Diese Ebene der Verortung ist auch professionstheoretisch spannend: Ist Schulsozialarbeit an der Schule verortet, so ist ihre Anbindung am Ort der Leitprofession der Lehrkräfte und ihre *professionelle Orientierung* zwischen Entdifferenzierung und Differenzierung herausgefordert.

Die ihr zugewiesene fachliche Rolle zielt von vornherein auf eine Zuständigkeitsklärung in Bezug zur Leitprofession. Ist Schulsozialarbeit in der Jugendhilfe verortet, so prägt ihre *organisatorische Einbindung* die Herausforderung der Zuständigkeitsklärung. Durch die andere Systemzugehörigkeit ist das Verständnis der im Alltag prägenden Symbole Voraussetzung für das Aushandeln der Zuständigkeiten, womit gleichzeitig die Herausforderung der Markierung einer sozialpädagogischen Deutung dieser Symbole einhergeht.

Auch die Schulform beeinflusst die Zuständigkeit. Schulsozialarbeit ist mittlerweile an allen Schulformen etabliert und bedient daher ein breites Spektrum von Gymnasien bis zu Förderschulen. An den Schulformen existieren je unterschiedliche (Problem-)Gemengelagen, die sich aus den Bildungszielen, Chancen und sozialen Lagen der Schüler*innen ergeben. Der unterschiedliche Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte hat Auswirkungen auf die Kenntnis von sozialen Unterstützungsstrukturen. Auch ist je nach Schulprofil verschieden, ob und inwieweit bereits Aufgaben der Schulsozialarbeit durch die Schule abgedeckt sind. Durch jahrelange Erfahrung mit Schüler*innen in sozialen Problemlagen, die durch Chancenungleichheit hervorgerufen werden, bestehen z. B. an Werkrealschulen vielerorts bereits vielseitige Erfahrungen mit Hilfestrukturen. Auch zum Thema Freizeitangebote wird an vielen Schulen durch eine Ganztagschulgestaltung in Kooperation mit außerschulischen Partner*innen ein breites Spektrum an offenen Angeboten abgebildet. Auch die Einzugsgebiete an den Schulen fordern teilweise andere Zuständigkeiten von Schulsozialarbeit, z. B. durch eine in ländlichen Strukturen geringe Präsenz von Jugendhilfeträgern vor Ort. Letztlich unterscheidet sich auch die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit aufgrund ihrer primären Zielgruppe. So ist an Beruflichen Schulen und Werkrealschulen bspw. das Thema Übergang Schule-Beruf weitaus präsenter als an Gymnasien. Da das Thema Übergang Schule-Beruf mittlerweile vielerorts von Berufseinstiegsbegleiter*innen und anderen Berufsgruppen abgedeckt wird, zieht diese Erweiterung der multiprofessionellen Teams am Ort Schule für die Schulsozialarbeit neue Zuständigkeitsaushandlungen nach sich.

Neben der Schulform bestehen weitere Rahmenbedingungen, in Anhängigkeit derer sich die Zuständigkeit von Schulsozialarbeitsfachkräften heterogen entwickelt. So erzeugt ein geringer Stellenumfang eine Fokussierung auf wenige ausgewählte Zuständigkeiten, um sich vor Ort handlungsfähig zu halten. Die Kombination von Schulsozialarbeitsstellen mit weiteren Beschäftigungsfeldern des Trägers in Personalunion (z. B. in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit) prägt ebenso die Zuständigkeitsklärung durch die intensive Nähe zu anderen Jugendhilfeangeboten.

Schulsozialarbeit ist abhängig von ihren Rahmenbedingungen in der Daueraushandlungsnotwendigkeit ihrer Zuständigkeiten je spezifisch geprägt. Ob die Zuständigkeitsklärung zum Moment der Gestaltung von Handlungsmöglichkeiten wird oder zum kräftezehrenden Ringen um Positionierung, ist nicht nur ab-

hängig von personenbezogenen Faktoren (wie anhand der empirischen Beispiele gezeigt), sondern wird wesentlich auch von strukturellen Bedingungen der Stellen, der Trägerstrategien und -kapazitäten sowie der Schulform und Fachpolitik geprägt. Schulsozialarbeitende stehen damit im Daueraushandlungsgeschehen des Schulalltags auf unterschiedlichen Verhandlungsebenen.

5 Fazit

Dieser Beitrag zeigt die spezifische doppelte Zuständigkeitsdiffusität von Schulsozialarbeitsfachkräften auf drei Ebenen auf.

In Betrachtung der *Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit* wird deutlich, dass Zuständigkeiten von ihren verschiedenen strukturellen Voraussetzungen (mit-)bedingt werden. Ihre Verhandlungsposition ist abhängig von Ressourcen, die sie in der notwendigen Daueraushandlung gegenüber der Leitprofession an der Schule nutzen kann. Die Herausforderung, sich gegenüber der Leitprofession der Lehrer*innen zu positionieren, kann aus fachlicher sowie systemischer/organisationaler Logik bestimmt sein, je nachdem, ob die professionelle Orientierung oder das Symbolverständnis der Fachkräfte angefragt werden. So ergeben sich an Schulen unterschiedliche Verhandlungspositionen für Schulsozialarbeitende im Daueraushandlungsgeschehen. Stellt man die Frage der Zuständigkeitsklärung hinsichtlich der Bedeutung der *Trägerstrukturen*, so sind die von uns analysierten Aushandlungsprozesse von einer geringen Präsenz der Träger am Ort Schule geprägt. Die fehlende langjährige Erfahrung sowie begrenzte Ressourcen der Jugendhilfeträger für die fachliche Steuerung und damit für die eigentlich notwendige Herstellung von Orten zur Klärung des speziellen Auftrags von Schulsozialarbeit spielen hier eine bedeutende Rolle. Die dadurch eher im Hintergrund agierenden Träger sind keine zentralen Akteure in der alltäglichen Zuständigkeitsaushandlung der Schulsozialarbeit. Als zentrale Ebene der Zuständigkeitsklärung zeigt sich vielmehr die *Ebene der Fachkräfte*. Wie die empirischen Beispiele zeigen, spielen das professionelle Selbstbild der Fachkräfte, die Ermöglichungsbedingungen der Schule, die Verhandlungsformen an der Schule und das gegenseitige Symbolverständnis jeweils eine wichtige Rolle.

Die drei Ebenen zeigen, dass die von Kunze (2016) entwickelte Figur des Zuständigkeitsdiffusitätsproblems durchaus für die Reflexion der Positionierung von Schulsozialarbeit im multiprofessionellen Setting fruchtbar ist und durch die doppelte Orientierung und Anbindung in Bezug auf Profession und Organisation gar doppelt verstanden werden kann. Dabei ist die Aushandlung von Zuständigkeiten von diesen drei Ebenen abhängig. Insbesondere aber, wenn auf professionsbezogene Argumentationen der Zuständigkeitsbeanspruchung zurückgegriffen werden muss, weil weder durch Rahmenbedingungen, Trägereinbindung oder persönliche Passung eine tragfähige Klärung stattfinden konnte,

zeigt sich die prekäre Institutionalisierung der pädagogischen Berufe. In Bezug auf die Theorie der ‚Negotiated Order‘ wird vor allem deutlich, dass die Strukturen, in denen Prozesse der Zuständigkeitsklärung stattfinden, gesellschaftlich ausgehandelt sind und deshalb sich mehr oder weniger bewusste Zuständigkeitsklärungsprozesse herausbilden. Unterschiedlich ist dabei jedoch, ob der Prozess problematisiert wird, weil entweder Rahmung, Trägerverortung oder persönliche Faktoren keine tragfähige Klärung zulassen, oder er als fachlicher Handlungsspielraum genutzt werden kann. Klare, aber starre Festlegungen der Zuständigkeit bergen die Gefahr, den sozialpädagogischen Auftrag einer flexiblen Grenzbearbeitung zu behindern, welcher jedoch gerade als Zuständigkeit von Schulsozialarbeit verstanden werden kann. Zuständigkeiten stellen dann – angelehnt an eine Verwaltungslogik – Grenzen des Handlungsspielraums dar und führen möglicherweise zu einer sinkenden Verantwortungsbereitschaft für das Unklare und Mehrdeutige. Soziale Arbeit wäre dann eher verwaltende Akteurin, die nicht bereit ist, Grenzsituationen produktiv bzw. souverän und mit dem Bewusstsein für die Möglichkeit des Scheiterns, zu bearbeiten. Auf dieses Dilemma weist eine Fachkraft im Interview hin, wenn sie formuliert:

„und des ist so ne art herausforderung wo man dann hinstehen muss und sagen muss
(.) ich fühl mich eigentlich wie ein kollegen schwein weil ich ja (.) quasi seh dass es
brennt aber es// des ist nicht mein job (.)“ (SSA_I4, Z. 149 ff.)

Es lohnt sich, mit dem Wissen um die Daueraushandlungsnotwendigkeit und die damit einhergehende strukturelle Zuständigkeitsdiffusität in pädagogischen Berufen und insbesondere an verschiedenen Orten und Instanzen der Schulsozialarbeit, dieses Thema weiter zu debattieren. Mit der Analyse der doppelten Zuständigkeitsdiffusität der Schulsozialarbeit verweisen wir auf eine notwendige Diskussion und damit Bewusstmachung auf allen Ebenen und bei allen verantwortlichen Akteur*innen. Nur so können die Grenzen der individuellen Kumulation der Zuständigkeitsklärungen, wie in unseren empirischen Beispielen gezeigt, bearbeitet werden.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (1987): *Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Allen, Davina (2000): *Doing Occupational Demarcation*. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 29, H. 3, S. 326–356. DOI: 10.1177/089124100129023936.
- Baier, Florian (2007): *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Bern: Lang.
- Baier, Florian (2011): *Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule*. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. 2., erw. Auflage. Opladen: Budrich, S. 357–368.

- Bauer, Petra (2013): Multiprofessionelle Kooperation und institutionelle Vernetzung an der (Ganztages-)Schule. In: Bohl, Thorsten/Meisner, Sibylle (Hrsg.): *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 161–176.
- 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. 273–286.
- Bauer, Petra (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 727–739.
- Bauer, Petra/Bolay, Eberhard (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke (Hrsg.): *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–69.
- Bolay, Eberhard/Gutbrod, Heiner/Flad, Carola (2005): Schulsozialarbeit – Impulse für die Ganztagschule. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): *Die Ganztagschule. Keine Chancen ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 22–42.
- Emanuel, Markus (2017): Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Specck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit, Online-Ausgabe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–23.
- Fine, Gary A. (1984): Negotiated Orders and Organizational Cultures. In: *Annual Review of Sociology* 10, H. 1, S. 239–262. DOI: 10.1146/annurev.so.10.080184.001323.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: *American Sociological Review* 48, H. 6, S. 781–795. DOI: 10.2307/2095325.
- Haase, Katrin (2017): Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit. Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmt Anderen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kessler, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 154–169.
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 261–277.
- Kunze, Katharina (2019): „Niemanden die Scheibe Brot vom Teller ziehen“. Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperation. Vortrag an der Universität Hildesheim am 27.09.2019.
- KVJS (2018): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Kennzahlen und Ausbaustand der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/2017. Stuttgart.
- Maas, Michael/Schemenauer, Yvonne (2018): Zwischen allseitiger Anerkennung und prekärer Beschäftigungslage. Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe. In: *Sozial Extra* 42, H. 6, S. 35–38.
- Maier, Katharina (2019): „Was soll ich da eigentlich [...]?“ – eine qualitative Studie zur Aushandlung von Aufgaben und Zuständigkeiten von Schulsozialarbeitenden an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Tübingen.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–63.
- Olk, Thomas (2009): Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat“ und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. In: Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.):

- Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 23–34.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (S3), S. 63–80. DOI: 10.1007/s11618-011-0228-x.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne: eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Auflage. München und Basel: Reinhardt.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina/Kunze, Katharina (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In: Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. Lahnstein: Verlag neue praxis (Neue Praxis Sonderheft 14), S. 35–42.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 36–48.
- Strauss, Anselm/Schatzman, Leonard/Bucher, Rue/Ehrlich, Danuta/Sabshin, Melvin (1964): Psychiatric Ideologies and Institutions. New York: The Free Press of Glencoe.
- Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (2017): Herausforderungen Sozialer Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. In: Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. Lahnstein: Verlag neue praxis (Neue Praxis Sonderheft 14), S. 3–7.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion/Rosch, Jens/Twardella, Johannes (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik, Widerspruch. Opladen: Barbara Budrich, S. 77–95.
- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Deutsches Jugendinstitut e.V.: München.
- Zipperle, Mirjana/Maier, Katharina (2021): Schulsozialarbeit an sonderpädagogischen Schulen. In: Eckert, Dieter/Meinunger, Larissa/Morgenstern, Ines/Seibold, Claudia/Schad-Heim, Julia (Hrsg.): Bildung – Chancen – Gerechtigkeit. Dokumentation Bundeskongress Schulsozialarbeit 2019, S. 163–167.

„Und manchmal ist echt nicht klar, wer was macht“

Zur Organisation von Schulbegleitung in inklusiven Settings

Albrecht Rohrmann und Hanna Weinbach

Um das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen „without discrimination and on the basis of equal opportunity“ zu realisieren, gewährleisten die Vertragsstaaten der UN-Behindertenrechtskonvention „an inclusive education system at all levels and lifelong learning“ (Artikel 24, Abs. 1 UN CRPD). Die Bundesrepublik Deutschland hat durch die Ratifizierung der Konvention dieses Recht 2009 anerkannt. Betrachtet man die weitere Entwicklung, werden Bestrebungen in Bezug auf ein inklusives Schulsystem zwar proklamiert, hinsichtlich der Umsetzung der Vorgaben der UN-BRK ergibt sich jedoch ein ernüchterndes Bild. So stellen Aichele et al. (2019) fest, dass „[in] keinem Bundesland [...] der notwendige gesetzliche Rahmen für die Schaffung und Gewährleistung einer inklusiven Schule abschließend entwickelt worden [ist]. Und auch in der Praxis ist es nur einrichtungsbezogen, maximal regional gelungen, qualitativ hochwertige inklusive Bildung anzubieten“ (S. 36). Die Überwindung eines stark segregierenden Schulsystems und ein Verzicht auf eine stigmatisierende Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und einer (wesentlichen) Behinderung sind nicht erkennbar. Kinder und Jugendliche werden, wie sich anhand der Statistiken der Kultusministerkonferenz feststellen lässt, ganz im Gegenteil in zunehmendem Maße als sonderpädagogisch förderbedürftig kategorisiert: Der Anteil der Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, ist zwischen 2009 und 2018 von 6,0 % auf 7,4 % der Schüler*innen gestiegen (vgl. KMK 2020, S. 4).

Die sonderpädagogische Profession wird somit, etwa zeitgleich zum Zuwachs der Bedeutung der Sozialen Arbeit im Zuge der Ganztagschulentwicklung, in der ‚Regelschule‘ prominenter. Mit inklusiver Bildung ist die damit einhergehende Zunahme sonderpädagogischer Förderung keineswegs gleichzusetzen, sie gilt jedoch weithin als Voraussetzung für Inklusion. Dies erklärt nicht zuletzt die große Aufmerksamkeit für Fragen von multiprofessioneller Kooperation und (Nicht-)Zuständigkeit schulischer Akteur*innengruppen in inklusiven Settings (vgl. z. B. Demmer/Hopmann 2020; Kielblock/Gaiser/Stecker 2017; Kunze 2018; Kunze/Silkenbeumer 2018; Werning/Urban 2014). Zugleich ist die Ausweitung

sonderpädagogischer Definitionsmacht im Hinblick auf Schüler*innensubjekte unter der Überschrift „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule“ (Schumann 2016) kritisch zu diskutieren. Hänsel konstatiert: „Der Anspruch der Inklusion von Behinderten, den die Sonderpädagogik erhebt, basiert auf zwei Prämissen [...]. Diese Prämissen besagen, dass es sich bei den zu Fördernden um Behinderte handelt und dass sie zu ihrer Inklusion sonderpädagogischer Förderung und damit der Förderung durch die Sonderschule bedürfen“ (2012, S. 311).

Mit dem Inklusionsdiskurs hat eine weitere Personalgruppe eine quantitative Ausweitung erfahren¹, deren Einsatz eine „Konstruktion des Anders-Seins“ (Rohrmann 2007, S. 10) von Schüler*innen voraussetzt. Schulbegleitung wird als individuelle, personenbezogene Ressource von den Trägern der Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB IX bewilligt. Erbracht wird sie zumeist von Mitarbeitenden sozialer Dienste in Trägerschaft der Freien Wohlfahrtspflege.

Der Einsatz von Schulbegleitung erfolgt in ‚Regelschulen‘ seit den 1980er Jahren, wobei der Begriff und das Konzept der ‚Integrationshilfe‘ zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung dieser Maßnahme ähnlich wie das der Persönlichen Assistenz (vgl. MOBILE 2001) eng umrissen waren. Beide richteten sich auf die Verwirklichung uneingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe und Autonomie und gegen das „Herrschaftsinteresse nichtbehinderter ‚Behinderten-(Be-)Arbeiter““ (Frehe 1987). Während über das enge bzw. weite Verständnis von Inklusion (vgl. Werning 2014) seit Inkrafttreten der UN-BRK in der Fachöffentlichkeit viel und intensiv diskutiert worden ist, scheint uns mit der Ausweitung der Maßnahme Schulbegleitung – für die, nebenbei bemerkt, noch eine Vielzahl weiterer Begrifflichkeiten existiert² – und ihrer Zielgruppen (vgl. Rohrmann 2020a, S. 1367) eher unklarer zu werden, was darunter zu verstehen ist. So lassen sich denn auch die bisherigen Diskussionen um diese Unterstützungsleistung in der These von ihrer mehrfachen „Unbestimmtheit“ (Arndt et al. 2017, S. 227) bündeln. Dieser zufolge stellt sich Schulbegleitung als ein „ungeklärtes und in divergente Anforderungen eingespanntes Tätigkeitsfeld“ (ebd.) dar. Schulbegleitung scheint sich auf einem breiten Spektrum zwischen der kompensatorischen Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten und der Gestaltung pädagogischer Settings, die für Lernprozesse unter schwierigen Bedingungen förderlich sind (vgl. Rohrmann 2020a, S. 1367 f.), zu vollziehen.

Zunehmend wird Schulbegleitung auch in Diskussionen um die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams in inklusiven Ganztagschulen unter dem Gesichtspunkt der Kooperation thematisiert (vgl. Heinrich et al. 2019; Blasse et

1 Die amtliche Statistik lässt hierzu keine zuverlässigen bundesweiten Aussagen zu, Praxisberichte und regionale Daten deuten jedoch auf einen erheblichen Anstieg hin (vgl. Dittmann/Drescher 2018; Bayerischer Landtag 2015; Kißgen et al. 2013).

2 So z. B. Schulbegleiter*innen, Integrationshelfer*innen oder Schulhelfer*innen (vgl. Dworschak 2010).

al. 2020). Aus unserer Sicht ist es notwendig, die spezifische institutionelle und organisationale Verfasstheit von Schulbegleitung als personenbezogener sozialer Dienstleistung (vgl. Olk/Otto 2003), die auf der Zuschreibung einer Behinderung beruht, in Reflexionen über Fragen ihrer (Nicht-)Zuständigkeit für bestimmte Aufgaben in multiprofessionellen Kooperationen einzubeziehen. In diesem Beitrag nehmen wir dafür zunächst die institutionelle Ebene der (Nicht-)Zuständigkeit des Bildungssystems und des Sozialsystems für die Teilhabe an Bildung in den Blick (1). Daraufhin fragen wir nach unterschiedlichen Logiken der Organisation von Schulbegleitung und Schule (2). Wie sich die unterschiedlichen Organisationslogiken unter dem Imperativ der Kooperation auf das Schulgeschehen auswirken, d. h. was die Beteiligten im schulischen Alltag mit den institutionellen und organisationalen Vorgaben anfangen, vor welche praktischen Probleme sie gestellt sind und wie sie diese zu bewältigen versuchen, darauf gehen wir in Teil (3) unserer Ausführungen ein. In illustrierender Absicht ziehen wir dabei exemplarisch empirisches Material aus einer aktuellen Studie³ heran, im Rahmen derer wir ethnografisch teilnehmende Beobachtungen durchgeführt haben.

1 Die (Nicht-)Zuständigkeit für Teilhabe an Bildung als Leistung der Rehabilitation

Für die schulische Bildung sind im föderalen System der Bundesrepublik die Länder zuständig. Sie regeln das Feld durch Schulgesetze und stellen eine gewisse Einheitlichkeit durch Empfehlungen der Kultusministerkonferenz her. Hier gibt es einen Konsens darüber, dass der sich aus der UN-BRK ergebende Umsetzungsauftrag eng auf die Beschulung von Kindern mit Behinderungen verstanden und auf die Bereitstellung von Ressourcen zur individuellen sonderpädagogischen Förderung konzentriert wird. Gleichwohl wird herausgestellt, dass die Beschulung von Kindern mit Behinderungen in ‚Regelschulen‘ ‚bauliche und sächliche Barrierefreiheit, Assistenz und pädagogische Maßnahmen wie z. B. Nachteilsausgleich und sonderpädagogische Förderung‘ (KMK 2011, S. 6) umfasst. Aus der schulischen Perspektive soll das ‚nicht lehrende Personal‘ (ebd., S. 18), zu dem neben sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen, therapeutischen und pflegerischen Fachkräften auch das Assistenzpersonal gerechnet wird, ‚die Tätigkeit der Lehrkräfte im Bildungs- und Erziehungsprozess‘ (ebd.) unterstüt-

3 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Projekt „ProFiS – Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule (Teilprojekt: Außerunterrichtliches Schulgeschehen)“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1702A-D gefördert. Wir danken Natalie Geese, Dajana Schulte, Carolin Lucke und Hannah Köhler herzlich für ihre wissenschaftliche bzw. studentische Mitarbeit im Projekt.

zen. Die KMK-Empfehlung enthält darüber hinaus lediglich einen vagen Appell an die Zusammenarbeit mit Partner*innen in inklusiven Bildungsangeboten. Schulen können auf dieser Grundlage in einen Prozess der inklusiven Schulentwicklung eintreten, sie können die Zuständigkeit für die gemeinsame Beschulung für Kinder mit und ohne Behinderung jedoch auch vollständig an externe Akteur*innen delegieren. Diese müssen dann im Kontext von ‚Regelschulen‘ tätig werden, jedoch nicht unbedingt kooperieren.

Die Anerkennung der Unterstützung des Bildungs- und Erziehungsprozesses durch Assistenz und pädagogische Leistungen durch die zuständigen Sozialleistungsträger erfolgte im historischen Verlauf eher zögerlich (vgl. Blömer-Hausmanns 2014). Der Einsatz von individuellen Unterstützungskräften im schulischen Kontext lässt sich bis in die 1980er Jahre zurückverfolgen. Die Anfänge verbinden sich mit der Entstehung von ambulanten Diensten der Eingliederungshilfe, die Menschen mit Behinderungen ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen sollen. Analog zu ambulanten Hilfen im Bereich des Wohnens, der Arbeit und der Freizeit sollten die Unterstützungsleistungen nach dem Ansatz der Assistenz unter Anleitung und Kontrolle der Leistungsberechtigten einen Schulbesuch ermöglichen (vgl. Rohrmann 2020b, S. 30 ff.). Die bis dahin weitgehend unbekannte Hilfeform ‚Integrationshilfe‘ musste in der Regel vor Gericht erstritten werden. Die Urteile lassen erkennen, dass eine Notwendigkeit der Unterstützung anerkannt wird, wenn angenommen wird, dass Aufgaben übernommen werden, die nicht zum Auftrag der Schule gezählt werden. Im Unterschied zu der oben dargestellten Aufgabenzuweisung durch die Bildungspolitik erfolgt hier eine Negativbestimmung durch Aufgabenabgrenzung. In der Rechtsprechung hat sich dafür die Orientierung an einem ‚Kernbereich der pädagogischen Arbeit der Schule‘ (vgl. Hellrung 2016, S. 181 ff.; Schönecker/Meysen 2017, S. 176 ff.; Reimann 2019; Köhler 2020) durchgesetzt. Betrachtet man die Entwicklung, so wird dieser ‚Kernbereich‘ einerseits sehr unterschiedlich gefasst, in der Tendenz aber immer weiter eingegrenzt. Er verengt sich in der Rechtsprechung auf den Unterricht zum Zwecke der „reinen Stoff- und Wissensvermittlung“ (Schönecker/Meysen 2017, S. 177). Gleichzeitig wird das Tätigkeitsspektrum von Schulbegleiter*innen ausgeweitet. Ging es zunächst um die Bewilligung praktischer Assistenzleistungen, so kommen immer stärker pädagogische Aufgaben der Unterstützung, Anleitung und Förderung hinzu. Vor allem im pädagogischen Inklusionsdiskurs wird die Forderung erhoben, dass die Schule ihre Verantwortung für die Bildung von allen jungen Menschen mit allen Aspekten, die dazugehören, wahrnimmt. Die Festlegung des Kernbereichs ist jedoch bedeutsam, um in diesem Punkt die vorrangige Zuständigkeit der Schule vor den Sozialleistungsträgern, insbesondere der Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII und IX, zurückzuweisen.

Mit dem Bundesteilhabegesetz hat der Gesetzgeber den Anspruch auf Leistungen zur Teilhabe an Bildung im SGB IX als eigene Leistungsgruppe verankert (vgl. Rohrmann/Weinbach 2017a). Es handelt sich um „unterstützende Leistun-

gen [...], die erforderlich sind, damit Menschen mit Behinderungen Bildungsangebote gleichberechtigt wahrnehmen können“ (§ 75 SGB IX). Hier wird auf die Zuständigkeit des Bildungswesens für eine inklusive Ausrichtung und auch auf einen Kernbereich der Zuständigkeit kein Bezug genommen. Wenngleich die Leistung als unterstützend angesehen wird, so sind die Leistungen jedoch in die Aufgabenstellung der Rehabilitation insgesamt und der jeweiligen Einzelgesetze eingebunden, die nicht zwangsläufig mit dem Auftrag der schulischen Bildung zusammenfallen. Die Leistungen der Rehabilitationsträger insgesamt sollen die Selbstbestimmung und die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe fördern und Benachteiligungen vermeiden oder ihnen entgegenwirken.

Mit der gesetzlichen Verankerung der Leistungen zur Teilhabe an Bildung hat sich die Zuständigkeit der Rehabilitationsträger für individuelle Teilhabeleistungen zur Ermöglichung des Schulbesuches verfestigt (vgl. Rohrman/Weinbach 2017a). Ungeklärt bleibt jedoch die Zuständigkeit für die inklusive Beschulung. Die Beteiligung unterschiedlicher Stellen an der Umsetzung der Vorgaben von Artikel 24 der UN-BRK ist nicht grundsätzlich problematisch (vgl. Welti 2017, S. 29). Es kann jedoch bezweifelt werden, dass die Verankerungen von Leistungen zur Teilhabe an Bildung im SGB IX einen Beitrag zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems leisten. Wenn der Schulbesuch eines Kindes von der Mobilisierung externer Ressourcen abhängig gemacht wird, entspricht dies dem Modell der ‚Integration‘ (vgl. Hinz 2002). Dies gilt umso mehr, als die Leistung die Zuschreibung einer (wesentlichen) Behinderung voraussetzt. Die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung durch den Besuch einer ‚Regelschule‘ kann immer wieder mit Verweis auf die Behinderung in Frage gestellt werden. Zusammenfassend ergibt sich aus den rechtlichen Regelungen kein Kooperationsauftrag und keine gemeinsame Zuständigkeit der Akteur*innen für ein inklusives Angebot schulischer Bildung. Es kann durchaus hinterfragt werden, ob auf diese Weise die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an Bildung erreicht werden kann. Die Probleme, die sich aus der rechtlichen Regelung ergeben, sollen nun mit Blick auf die Organisation der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Schulbegleitung weiter vertieft werden.

2 Die Organisation von (Nicht-)Zuständigkeit für Teilhabe an Bildung durch personenbezogene Dienstleistungen

Schulbegleitung lässt sich als personenbezogene soziale Dienstleistung verstehen (vgl. Olk/Otto 2003; Klatetzki 2010). Wenngleich diese Bestimmung eine Nähe zu anderen Leistungen erkennen lässt, die in der Schule erbracht werden (vgl. Thieme 2020), so folgt die Organisation der Dienstleistung der Schulbegleitung einer spezifischen Logik, die auch für die Frage der (Nicht-)Zuständigkeit relevant ist. Sozialrechtlich organisierte Unterstützungsleistungen sind einer sozial-

staatlichen Zielsetzung verpflichtet, die durch die jeweiligen Leistungsgesetze im Sozialgesetzbuch spezifiziert wird. Während der Schulbesuch der Schulpflicht unterliegt und zumeist in einer Gruppe organisiert wird, muss eine Leistung zur Teilhabe nach dem SGB IX (1. Teil) beantragt werden. Der Anspruch wird im Einzelfall geprüft und als individuelle Leistung durch einen Bescheid bewilligt. Die Leistung wird sodann auf der Grundlage eines privatrechtlichen Vertrages zwischen den Leistungsberechtigten und i. d. R. einem sozialen Dienst erbracht. Die Organisation von Schulbegleitung als sozialrechtlich geregelte Leistung der Rehabilitation macht somit eine fallbezogene interorganisationelle Zusammenarbeit (vgl. Fischle 2018) zwischen den jeweils zuständigen Leistungsträgern, einzelnen Schulen und sozialen Diensten notwendig, die sich zudem an dem Selbstbestimmungsrecht bzw. dem Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten orientieren muss.

Hieraus ergibt sich eine wesentliche Konsequenz für die Frage nach der Zuständigkeit. Um Schulbegleitung zu organisieren muss den Logiken der beteiligten Akteur*innen Rechnung getragen und diese müssen aufeinander abgestimmt werden. Dabei ist in Bezug auf das Verständnis des zu bearbeitenden Problems, des Bedarfs an Unterstützung und die Organisation der Unterstützung nicht von einem Konsens auszugehen. Während aus der schulischen Perspektive die erschwerte Organisation des schulischen Lernens im Vordergrund steht, werden die Sozialleistungsträger auf der Grundlage der Feststellung einer (wesentlichen) Behinderung sowie einer Beeinträchtigung der Teilhabe der individuellen Person tätig und die sozialen Dienste orientieren sich an dem bewilligten Leistungsumfang. Der Bedarf wird im Rahmen eines Hilfeplanverfahrens (Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII) oder eines Gesamtplanverfahrens (Eingliederungshilfe nach dem SGB IX) ermittelt.

Um die Implikationen zu verdeutlichen, soll zunächst das Verfahren erläutert werden, das dem Einsatz der Schulbegleitung vorausgeht. Das Verfahren wird durch einen Antrag der Leistungsberechtigten, in der Regel vertreten durch ihre Personensorgeberechtigten, in Gang gesetzt. Lehrkräfte können zwar auf einen Bedarf hinweisen, die Schule ist jedoch nicht verpflichtend an dem Verfahren beteiligt und das Verfahren ist nahezu vollständig entkoppelt von der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder gegebenenfalls auch der Feststellung einer Pflegebedürftigkeit. Daraus ergibt sich eine erhebliche Belastung der Kinder und Jugendlichen und ihrer Eltern. In diesen Verfahren wird aus unterschiedlichen Perspektiven eine Unterscheidung zu anderen Kindern und Jugendlichen hervorgebracht und als Behinderung attestiert (vgl. Rohrman/Weinbach 2017b). Zudem wird die Möglichkeit einer selbstverständlichen Teilhabe an gesellschaftlich bedeutsamen Lebensbereichen durch die individuelle Zuschreibung einer Behinderung dauerhaft hinterfragbar gemacht. Der öffentliche Leistungsträger prüft zunächst seine Zuständigkeit. Durch die Aufteilung der Zuständigkeit für die Eingliederungshilfe zwischen dem öffentlichen

Träger der Kinder- und Jugendhilfe für Kinder und Jugendliche mit ‚seelischen‘ Behinderungen (§ 35a SGB VIII) und dem Träger der Eingliederungshilfe nach SGB IX (2. Teil) für Kinder und Jugendliche mit ‚geistigen‘ und ‚körperlichen‘ Behinderungen ist hier eine Entscheidung notwendig, die nicht durch den Unterstützungsbedarf, sondern durch die fachlich problematische Tradition der Zuschreibung von Beeinträchtigung und Behinderungen bedingt ist (vgl. Welti 2005, S. 95). Für den Zusammenhang dieses Beitrages ist bedeutsam, dass sich an diese Zuständigkeitsprüfung unterschiedliche Verfahren zur Organisation der Schulbegleitung anschließen. In beiden Feldern wird ein Verfahren der individuellen Planung von Hilfen eingeleitet. Während das Verfahren der Kinder- und Jugendhilfe (§ 36 SGB VIII) die partizipative Verständigung über geeignete Maßnahmen in den Vordergrund stellt, rückt das Verfahren der Gesamtplanung in der Eingliederungshilfe die Ermittlung des Bedarfes in den Mittelpunkt (§§ 117 ff. SGB IX). Das Planungsverfahren wird zum Zwecke der Überprüfung der Wirksamkeit und der Entscheidung über die Fortsetzung regelmäßig wiederholt. Dies erfolgt häufig nach einem Schuljahr und die Maßnahme wird entsprechend nur für ein Schuljahr bewilligt. Hinsichtlich der Auswahl eines geeigneten Leistungsanbieters ist das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten zu berücksichtigen. Die Leistungsberechtigten können sich auch entscheiden, die Unterstützung selbst zu organisieren und dafür eine Geldleistung, ein ‚Persönliches Budget‘ (nach § 29 SGB IX), in Anspruch zu nehmen, was den Möglichkeiten einer fallübergreifenden Zusammenarbeit zwischen einem Leistungsanbieter und einer Schule deutliche Grenzen setzt. Es setzt auch einer Aufgaben- bzw. Stellenbeschreibung für Schulbegleitungen sehr enge Grenzen. Der soziale Dienst muss sich an den Vorgaben des Hilfe- oder Gesamtplans, den Wünschen der Leistungsberechtigten und den Erwartungen der Schule orientieren. Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich in den institutionalisierten Strukturen der interorganisationellen Zusammenarbeit keine verbindlichen Anknüpfungspunkte für eine an normativen Kriterien orientierte Kooperation ergeben. Es lassen sich nur sehr abstrakt gemeinsame Ziele (die Beschulung), gemeinsame Aufgaben und eine Abgrenzung von Zuständigkeiten erkennen.

3 Schulbegleitung im Schulgeschehen – zugeteilte Zuständigkeit

Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen und erst recht die Entwicklung einer inklusiven Schule nur durch die Einbeziehung von neuen Berufsgruppen in die schulische Arbeit realisierbar sind, die ihre Zusammenarbeit organisieren müssen. In den vorherigen Abschnitten ist deutlich geworden, dass die rechtlichen Grundlagen und die Organisation von Schulbegleitungen eine von normativen

Prinzipien geleitete Zusammenarbeit, beispielsweise die Kooperation in multi-professionellen Teams, nicht vorgeben, sondern eher einen unwahrscheinlichen Fall darstellen. Für Assistenzpersonen steht diese Aushandlung vor dem Hintergrund der beschriebenen Rahmenbedingungen als außerschulischer Akteur*innen-Gruppe unter erschwerten Bedingungen. Sie befinden sich in einem sehr offenen Interaktionsgeflecht, das durch eine enge Unterstützungsbeziehung zu der oder dem begleiteten Schüler*in, die faktische Beauftragung durch die Personensorgeberechtigten, eine alltägliche Arbeitsbeziehung mit Lehrkräften und anderen Berufsgruppen in der Schule, durch ein Anstellungsverhältnis bei einem sozialen Dienst und eine Abhängigkeit hinsichtlich der Finanzierung von einem Sozialleistungsträger gekennzeichnet ist. Dies begründet das ‚Rollenprekariat‘ (vgl. Lübeck 2019), in dem sich Schulbegleiter*innen befinden, hat aber auch erhebliche Auswirkungen auf die Zuschreibung und Wahrnehmung von Zuständigkeiten.

Dies soll nun durch einen Auszug aus einem Protokoll einer teilnehmenden Beobachtung illustriert werden, in der die Problematik dieses Interaktionsgeflechtes thematisch wird. Die Schulbegleiterin begleitet im Rahmen einer vom zuständigen Jugendhilfeträger bewilligten Leistung einen Schüler. In einer Pausensituation, in der die Schulbegleiterin auf dem Pausenhof den Schüler aus der Ferne beobachtet, fragt die Ethnografin die Schulbegleiterin nach der Weiterführung von dessen Begleitung. Sie knüpft damit an ein früheres Gespräch an. Nachdem eine Verwunderung über die Nachfrage zum Ausdruck gebracht wurde, führt die Schulbegleiterin aus:

„Wir hatten gestern erst ein Hilfeplangespräch und das ist auch immer etwas schwierig (meine Ahnung bewahrheitet sich und sie hatte hinter meine Frage einen Bezug dazu vermutet). Sie erzählt mir dann, dass Transparenz am wichtigsten sei, zwischen allen Akteur*innen, und das eigentlich auch die größte Herausforderung sei. Der Hilfeplan müsse genau definiert werden und wird es auch jedes Mal, weil da drinsteht, wer welche Aufgaben hat und vor allem welche sie hat. Jens wird dabei auch beteiligt, das ist so bei der Kinder- und Jugendhilfe und gefragt.“

Die Schulbegleiterin verweist hier auf das Verfahren der Hilfeplanung, das für die Kinder- und Jugendhilfe grundlegend ist. Sie erläutert, dass es dafür Regeln gebe, die von denen der Institution Schule abweichen. Zu den Regeln gehöre die Beteiligung des begleiteten Schülers, der hier Jens genannt wurde. Zu diesen Regeln gehöre auch die Abgrenzung der Aufgaben der Beteiligten, die aber zugleich eine Herausforderung darstelle. Den letzten Punkt führt die Schulbegleiterin dann weiter aus:

„Aber man muss viel beobachten und dann die Bedarfe danach ausrichten. Das gibt immer mal Konflikte weil alle Beteiligten was beobachten und was machen und alle denken sie machen es richtig (lacht dabei sarkastisch).“

In dieser Sequenz macht die Schulbegleiterin deutlich, dass sie ihr fachliches Handeln auf der Grundlage von Beobachtungen begründet. Sie lässt aber zugleich erkennen, dass sie ihre Deutungen nicht gleichberechtigt in ein Team einbringen könne, um zu einer Verständigung zu gelangen. Sie führt weiter aus:

„Zusammenarbeit ist auf jeden Fall das allerwichtigste und eben Transparenz und regelmäßige offene Gespräche. Und manchmal ist echt nicht klar wer was macht, ich bin ja bei einem Träger angestellt, nicht bei der Schule aber in der Schule hier funktioniert das ganz gut, mir werden keine Aufgaben übergeholfen, für die ich nicht da bin, das habe ich auch schon ganz anders erlebt. Aber ich bin eben nur für Jens da und deshalb sieht es auch manchmal so aus als ob ich nichts mache und nur Däumchen drehe. Das wird mir manchmal indirekt aber auch direkt vorgeworfen bzw. über solchen Fragen ‚Was machst du jetzt grade genau ...‘ Dabei ist Autonomie von Jens ja eins der wichtigen und verankerten Ziele im Hilfeplan.“

Hier beschreibt die Schulbegleiterin als Ziel, das mit der Unterstützung durch den öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe mit der Hilfe angestrebt wird, die *Autonomie*. Damit verknüpft sie die Ausrichtung von Teilhabeleistungen (Selbstbestimmung – § 1 SGB IX) und den Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe (die Förderung der Entwicklung einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit – § 1 SGB VIII). Sie sieht sich mit der Verfolgung der Ziele in Übereinstimmung mit den Erwartungen ihres Anstellungsträgers und auch mit den Aufgaben, die sich aus dem Hilfeplan ergeben. Sie bezeichnet es hingegen als ‚Glück‘, dass ihr in der aktuellen Schule diese Handlungsspielräume gelassen werden, verweist aber auf ihre Erfahrungen an anderen Schulen. Zudem stellt sie heraus, dass auch an dieser Schule ihr Handeln häufig von anderen Fachkräften nicht verstanden und akzeptiert werde. Es werde von ihr erwartet, dass sie sichtbar und aktiv auf Jens bezogen handle. Wenn sie im Sinne von Jens’ Autonomie im Hintergrund oder passiv bleibe, werde infrage gestellt, ob sie ihren Auftrag erfülle – oder „nur Däumchen dreh[e]“.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die hier in illustrierender Absicht herangezogene Episode feststellen, dass sich die ungeklärte Zuständigkeit zu Lasten der Schulbegleitung deutlich widerspiegelt. Sie befindet sich in einer prekären Situation, da ihr Arbeitsverhältnis von der Bewilligung von Maßnahmen abhängt. Sie muss ihr fachliches Handeln bezogen auf die Zielsetzung der Kinder- und Jugendhilfe im Hilfeplanungsgespräch begründen, hat jedoch im schulischen Kontext nur begrenzte Möglichkeiten, diesen Handlungsauftrag verständlich zu machen und darauf bezogen tätig zu werden. Es wird zugleich deutlich, dass die konkrete Schule erheblichen Einfluss darauf nehmen kann, wie die Zuständigkeit von Schulbegleiter*innen gestaltet werden kann.

4 Ausblick

Wenn am Ende dieses Beitrages ein Ausblick auf die Entwicklung der Zuständigkeit für die Teilhabe an Bildung unternommen wird, so kann davon ausgegangen werden, dass die erfolgte Verankerung der Teilhabe an Bildung im SGB IX zu einer Verstärkung des Einsatzes von Schulbegleitungen führen wird (vgl. Rohrmann/Weinbach 2017a). Dies trägt nicht aus sich heraus zu einer inklusiven Schulentwicklung bei. Durch die gegenwärtige Organisation der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarfen und/oder einer (wesentlichen) Behinderung wird in zunehmendem Maße Beeinträchtigung sowie Behinderung im Sinne einer Wechselwirkung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und ihrer sozialen Umwelt im schulischen Kontext hervorgebracht.

Auf Dauer erscheint es notwendig, dass auf politischer Ebene eine Weichenstellung zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems erfolgt. In den Schulgesetzen der Länder sollte eine Verantwortlichkeit für die inklusive schulische Bildung aller Kinder und Jugendlichen verankert werden (vgl. Blömer-Hausmanns 2014, S. 227). Dies schließt auch die Zuständigkeit des Bildungssystems dafür ein, dass alle Kinder und Jugendlichen am Unterricht und an anderen schulischen Aktivitäten in inklusiven Settings teilnehmen können. In der Konsequenz würde dies bedeuten, dass Assistenz keine Leistung mehr wäre, die Kinder und Jugendliche in die Schule quasi ‚mitbringen‘ müssten. Stattdessen würden auf Seiten von Schulen personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, mit denen *die Schulen selbst* in ihrer inklusiven Entwicklung begleitet würden (vgl. Knuf 2013; Demmer/Heinrich/Lübeck 2017).

Allerdings können auch unterhalb einer solch weitreichenden bildungspolitischen Entscheidung sowohl auf der Ebene der Organisation der sozialen Dienstleistung als auch auf der Ebene des Schulgeschehens Maßnahmen ergriffen werden, die Assistenz in den Kontext der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems besser integrieren. Dazu könnte die Ergänzung der fallbezogenen interorganisationellen Zusammenarbeit durch eine fallübergreifende Kooperation zwischen den beteiligten institutionellen Akteur*innen auf kommunaler Ebene beitragen. Auf dieser Ebene kann ausgehend von den Vorgaben der UN-BRK eine gemeinsame Perspektive auf eine inklusive Schulentwicklung erarbeitet werden. In einzelfallbezogenen Settings bleibt die Aushandlung über (Nicht-)Zuständigkeit ausschließlich den unmittelbar Beteiligten überlassen. Im schulischen Setting wird diese stark durch die Machtposition der Lehrkräfte geprägt. Wenn die Zusammenarbeit auf der Grundlage einer Vereinbarung beispielsweise zwischen dem Träger der Eingliederungshilfe, dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Schule erfolgt, können darin das Ziel einer inklusiven Schulentwicklung, die Aufgaben der beteiligten Akteur*innen und verbindliche Formen der Zusammenarbeit festgelegt werden. Es ist auch in einem solchen

Rahmen möglich, dass sich die Tätigkeit der Schulbegleitung von der Einzelfallhilfe löst und einen Auftrag im Schulkontext übernimmt. Dabei muss allerdings sichergestellt bleiben, dass der Rechtsanspruch auf eine bedarfsdeckende Unterstützung der Schüler*innen nicht ausgehebelt wird. Mit der Entwicklung von institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit könnte die Schulbegleitung ein eigenständiges Profil in der inklusiven Schule entwickeln und ihre prekäre Stellung im Schulgeschehen überwinden.

Es können zudem Formen und Ressourcen für die Kooperation der Akteur*innen innerhalb und außerhalb des Schulgeschehens vereinbart werden. Dies bietet zugleich die Möglichkeit, die Aufgaben der Schulbegleitung zu profilieren und ihre Rolle im Schulalltag zu klären. Gemeinsame Konferenzen und Fortbildungen können im Schulalltag zur pädagogischen Reflexion und zur Entwicklung eines übergreifenden Aufgabenverständnisses beitragen.

Literatur

- Aichele, Valentin/Bernot, Sabine/Hübner, Catharina/Kroworsch, Susann/Leisering, Britta/Litschke, Peter/Palleit, Leander/Pöllmann, Kristin/Striek, Judith (2019): Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Arndt, Ann-Kathrin/Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Heinrich, Martin/Lübeck, Anika/Rohrmann, Albrecht (2017): Schulbegleitung als Forschungsfeld. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 225–239.
- Bayerischer Landtag, 17. Wahlperiode (2015): Drucksache 17/5021. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Thomas Gehring BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN vom 14.08.2014. Situation der Schulbegleitung für behinderte Schülerinnen und Schüler in Bayern.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Demmer, Christine/Gasterstädt, Julia/Heinrich, Martin/Lübeck, Anika/Rißler, Georg/Rohrmann, Albrecht/Strecker, Alicia/Urban, Michael/Weinbach, Hanna (2019): Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 1, H. 1. doi: 10.21248/QfI.15
- Blömer-Hausmanns, Sibylle (2014): Integrationshilfe – eine Baustellenbesichtigung. In: Gemeinsam leben 21, H. 4, S. 226–229.
- Demmer, Christine/Heinrich, Martin/Lübeck, Anika (2017): Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Expertise im Auftrag des AFET. Hannover: AFET.
- Demmer, Christine/Hopmann, Benedikt (2020): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1469–1479.
- Dittmann, Eva/Drescher, Thorsten (2018): Stand und Entwicklung der Integrationshilfen an Schulen in Rheinland-Pfalz. Aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Erhebung zu den Integrationshilfen gem. § 35a SGB VIII und § 54 SGB XII an Schulen in Rheinland-Pfalz. www.ism-mz.de/fileadmin/uploads/Publikationen/Integrationshilfen_2016_Landesprofil.pdf (Abfrage: 21.12.2020).
- Dworschak, Wolfgang (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: Teilhabe 49, H. 3, S. 131–135.
- Fischle, Antje (2018): Kooperation in fallbezogenen Netzwerken. Bildungsteilhabe von Schüler*innen im autistischen Spektrum durch schulische Assistenz. In: Schädler, Johannes/Reichstein,

- Martin F. (Hrsg.) (2018): *Sektoralisierung als Planungsherausforderung im inklusiven Gemeinwesen*. Siegen: UNIVERSI, S. 211–234.
- Frehe, Horst (1987): *Die Helferrolle als Herrschaftsinteresse nichtbehinderter „Behinderten-(Be-)Arbeiter“*. In: Wunder, Michael/Sierck, Udo (Hrsg.): *Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Mit Beiträgen vom Gesundheitstag Hamburg 1981*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Dr. med. Mabuse, S. 157–163.
- Hänsel, Dagmar (2012): *Wie die Sonderschule sozial Benachteiligte schwerstbehindert. Der Fall des Schülers S*. In: *Zeitschrift für Schulverwaltung*, H. 11, S. 311–313.
- Heinrich, Martin/Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Demmer, Christine/Gasterstädt, Julia/Lübeck, Anika/Riffler, Georg/Rohrmann, Albrecht/Urban, Michael/Weinbach, Hanna/Wolf, Juliane (2019): *Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule*. In: Ricken, Gabi/Degenhardt, Sven (Hrsg.): *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittaufgabe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 159–181.
- Hellrung, Christina (2016): *Inklusion von Kindern mit Behinderungen als sozialrechtlicher Anspruch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinz, Andreas (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, H. 9, S. 354–361.
- Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M./Stecher, Ludwig (2017): *Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule*. In: *Gemeinsam Leben* 25, H. 3, S. 140–148.
- Kißgen, Rüdiger/Franke, Sebastian/Ladinig, Barbara/Mays, Daniel/Carlitscheck, Jessica (2013): *Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 5, H. 3, S. 263–276.
- Klatetzki, Thomas (2010): *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als Typus*. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 7–24.
- Knaf, Oliver (2013): *Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement*. In: Moser, Vera (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 91–97.
- Köhler, Hannah S. (2020): *Schulbegleitung zwischen Eingliederungshilfe und dem pädagogischen Kernbereich. Eine empirische Analyse anhand von Gerichtsurteilen*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Siegen.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Abfrage 30.11.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2020): *Sonderpädagogische Förderung an Schulen 2009 bis 2018*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf (Abfrage 30.11.2020).
- Kunze, Katharina (2018): *„Niemandem die Scheibe Brot vom Teller ziehen.“ Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen*. In: *Friederich Jahresheft*, S. 10–12.
- Kunze, Katharina/Silkenbeumer, Mirja (2018): *Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen*. In: Walm, Maik/Häcker, Thomas H./Radisch, Falk/Krüger, Anja (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 131–145.
- Lübeck, Anika (2019): *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- MOBILE – Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. (Hrsg.) (2001): *Handbuch Selbstbestimmt Leben mit Persönlicher Assistenz. Ein Schulungskonzept für AssistentenInnen*. Band A. Erarbeitet im Auftrage des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Technologie und Qualifikation des Landes Nordrhein-Westfalen. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2003): *Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle*. München: Luchterhand.

- Reimann, Johannes (2017): Kernbereich – Randbereich – nichtpädagogischer Bereich. Zur Zuständigkeitsabgrenzung zwischen Eingliederungshilfe und Schule bei der Gestaltung persönlicher Assistenz für behinderte Schüler. In: Welti, Felix/Fuchs, Maximilian/Fuchsloch, Christine/Naegele, Gerhard/Udsching, Peter (Hrsg.): *Gesundheit, Alter, Pflege, Rehabilitation – Recht und Praxis im interdisziplinären Dialog: Festschrift für Gerhard Igl*. Baden-Baden: Nomos, S. 376–391.
- Rohrmann, Albrecht (2020a): Integrationshelfer*innen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1365–1376.
- Rohrmann, Albrecht (2020b): Zu Wechselwirkungen zwischen Menschen mit Behinderungen und Barrieren durch Eingliederungshilfe in der Schule. In: *Behindertenpädagogik* 59, H.1, S. 29–45.
- Rohrmann, Albrecht/Weinbach, Hanna (2017a): Inklusive Bildung durch Schulbegleitung? Zur Verstärkung von Schulbegleitung durch das Bundesteilhabegesetz. In: *Sozial extra* 41, H. 4, S. 38–41.
- Rohrmann, Albrecht/Weinbach, Hanna (2017b): Unterstützungsleistungen für Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien: Auswirkungen der Verfahren und Leistungen auf Teilhabechancen. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter*. Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 425–492.
- Rohrmann, Eckhard (2007): *Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit*. Wiesbaden: VS.
- Schumann, Brigitte (2016): „Auf dem Weg zur Inklusion“ oder zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule? In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 168–177.
- Schröcker, Lydia/Meysen, Thomas (2017): Zwischen Baum und Borke? Rechtsfragen der Praxis in der Schulbegleitung. In: *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens* 65, H. 2, S. 173–191.
- Thieme, Nina (2020): Wie geht es weiter mit Dienstleistungsorientierung in der (inklusive) Ganztagschule? In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): *Wie geht's weiter mit Dienstleistungsorientierung in der Sozialen Arbeit? Lahnstein: Verlag neue praxis*, S. 58–70.
- Welti, Felix (2005): *Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat. Freiheit, Gleichheit und Teilhabe behinderter Menschen*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Welti, Felix (2017): Verantwortlichkeit von Schule und Sozialleistungsträgern für Barrierefreiheit und angemessene Vorkehrungen für behinderte Schülerinnen und Schüler. In: Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V./Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.): *Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Organisation einer Schul- und Bildungsentwicklung – 4. Deutscher Schulrechtstag*. Baden-Baden: Nomos, S. 25–48.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 4, S. 601–623.
- Werning, Rolf/Urban, Michael (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In: Maschke, Sabine/Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 11–32.

Der unterschätzte Bildungsbeitrag sozialpädagogischer Fachkräfte

Empirische Vergewisserungen
zu (Nicht-)Zuständigkeiten
an Tagesschulen in der Schweiz

Emanuela Chiapparini

Das Handlungsfeld sozialpädagogischer Fachkräfte im Kontext Schule etablierte sich in der Schweiz in den letzten zwei Jahrzehnten; in dem Zusammenhang wurde Sozialpädagogik als „Gast in einem fremden Haus“ (Baier 2007, S. 16) beschrieben. Mit dem Ausbau von Tagesschulen seit zehn Jahren setzten Transformationsprozesse von Schule und Sozialpädagogik an Tagesschulen ein (vgl. Chiapparini/Thieme/Sauerwein 2020; Sauerwein 2017). Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen¹ haben Tagesschulen Gemeinsamkeiten in der Teilnahmeverbindlichkeit und in der Verzahnung von Unterricht, Mittagszeit und Freizeit. In diesen Lernsettings findet im Vergleich zur Regelschule verstärkt sowohl Wissens- als auch Persönlichkeitsbildung statt. Dennoch können sich sozialpädagogische Fachkräfte, anders als Lehrkräfte an Tagesschulen in der Schweiz, auf keinen gesetzlich verankerten Bildungsauftrag beziehen. Da in der Schweiz die Schulen auf Gemeindeebene gesteuert werden, weisen nur einzelne Schulgemeinden, beispielsweise im Kanton Bern, Profile für sozialpädagogische Fachkräfte oder pädagogische Grundlagen, so im Kanton Basel-Stadt, auf (vgl. Erziehungsdepartement Basel-Stadt 2017). Diese Schiefelage bezüglich der gesetzlichen Verankerung des Bildungsauftrags zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften spiegelt sich in der Aufteilung der Zuständigkeiten sowie in der Ermöglichung und Anerkennung der fachlichen Tätigkeiten beider Berufsgruppen wider (vgl. Chiapparini et al. 2019). Gleichzeitig besteht der Appell im Fachdiskurs, dass sozialpädagogische Fachkräfte selbstbewusster den durch die Einführung der Tagesschule ausgelösten Transformationsprozess zwischen Schule und Sozialpädagogik mitgestalten sollten (vgl. Sauerwein/Thieme/Chiap-

1 Zu den unterschiedlichen Bezeichnungen von Tagesschulen zählen folgende: Tagesstrukturen (Kanton Basel-Stadt), Tagesschulen und Ganztagschulen (Kanton Bern), Tagesschulen (Kanton Zürich), Freiwillige Schulhausangebote plus (FSA+) (Kanton St. Gallen) oder Groupement Intercommunal pour l'Animation Parascolaire (GIAP) (Kanton Genf) (vgl. Chiapparini 2019).

parini 2019), zumal in der Sozialpädagogik bewährte Konzepte und Methoden zu Partizipation, Anerkennung, alltagsnahe Lernen und Identitätsbildung wie auch zu Konfliktlösungen vor dem Hintergrund von Vielfalt vorliegen.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, wie sozialpädagogische Fachkräfte – trotz fehlendem, gesetzlich verankertem Bildungsauftrag – ihren Beitrag zur Bildung an Tagesschulen leisten. Hierzu werden eingangs die Begriffe *Bildung*, *interprofessionelle Kooperation* und *Zuständigkeiten* theoretisch verortet (vgl. Kapitel 1). Anschließend wird auf die Datengrundlage und den methodologisch-methodischen Zugang der AusTER-Studie (Stadt Zürich) und der Wohlbefinden-Studie (Basel-Stadt) eingegangen (vgl. Kapitel 2). In beiden Studien stand die interprofessionelle Kooperation zwischen unterschiedlichen Beteiligten an Tagesschulen im Vordergrund. Zudem ist der Fokus in der Wohlbefinden-Studie auf die Förderungen des Wohlbefindens von Kindern im Kindergarten gesetzt. Im dritten Kapitel werden die Befunde beider Studien mit Blick auf die Fragestellung des Bildungsbeitrags der sozialpädagogischen Fachkräfte an Tagesschulen vorgestellt und diskutiert (vgl. Kapitel 3). In den Schlussfolgerungen werden die Befunde zusammengefasst und stehen als Reflexionsangebote für den Diskurs über die (gesetzliche) Verankerung des Bildungsauftrags von sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen zur Verfügung (vgl. Kapitel 4).

1 Theoretische Anknüpfungspunkte: Bildung, interprofessionelle Kooperation, Zuständigkeiten

Im Fachdiskurs zu ganztägiger Bildung, der vornehmlich im Rahmen der Ganztagschulentwicklung in Deutschland entstanden ist, aber aufgrund entsprechender Parallelen beider Bildungssysteme auch als aufschlussreich mit Blick auf Tagesschulen in der Schweiz gilt, ist die auf die Bildungsorganisation bezogene Differenzierung von Bildung in *formale*, *non-formale* und *informelle Bildung* stark verbreitet (vgl. Otto/Rauschenbach 2008; Züchner 2013; Wagner 2010). Mit formaler Bildung wird das institutionelle Lernarrangement bezeichnet, dessen Besuch verpflichtend und mit dem Erwerb eines Lernzertifikats versehen ist. Formale Bildung findet beispielsweise in den klassischen Schullektionen statt. Demgegenüber ist die Teilnahme an non-formaler Bildung freiwillig und erfolgt meistens ohne den Erwerb von Leistungszertifikaten. Freizeitangebote werden diesem Bildungsformat zugeordnet. Schließlich ermöglicht informelle Bildung selbstorganisierte, bewusste und unbewusste Lernprozesse, die meistens im außerunterrichtlichen Lernsetting abseits von organisierten, strukturierten und kontrollierten Lernarrangements in öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfinden (vgl. Harring 2010, S. 22 f.). Die Trennschärfe dieser Bildungsformen wird von verschiedenen Autor*innen in Frage gestellt, weil beispielsweise informelle Bil-

dungsprozesse ebenfalls im Unterricht stattfinden (vgl. Rauschenbach et al. 2004; Wagner 2010; Züchner 2013). Dennoch kann festgehalten werden, dass an Tagesschulen alle drei Bildungsformen stattfinden: im Unterricht, während der Mittagszeit und in den Freizeitangeboten.

Insbesondere in den zwei letztgenannten Lernsettings sind sozialpädagogische Fachkräfte tätig, deren Handlungen – im Vergleich zu denen von Lehrkräften – nicht primär auf die Wissensvermittlung zielen (vgl. Hummrich/Graßhoff 2011), sondern auf „Subjektbildung“ (Scherr 2008, S. 140). Die Subjektbildung umfasst gemäß Scherr die Selbstwahrnehmung, das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmungsfähigkeit, welche nicht durch festgelegte Prozesse, sondern durch „voraussetzungsvolle Eigenleistung von Individuen“ (ebd.) anzueignen seien. Deshalb erachtet Scherr insbesondere Freiräume, in denen die Heranwachsenden an „Kommunikations- und Handlungszusammenhängen teilnehmen“ (ebd.), als besonders geeignet. Auf die (Wieder-)Herstellung lebenspraktischer Autonomie zielend, kommt in diesem Kontext der Beziehungsarbeit eine zentrale Rolle zu (vgl. Chiapparini/Kappler/Schuler Braunschweig 2018; Scherr 2008). An einem solchen Bildungsverständnis, das für den Handlungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe bedeutsam ist und die Sicherstellung von Freiräumen voraussetzt, knüpft der Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachpersonen an Tagesschulen an, der über die primäre Versorgung und die Beaufsichtigung der Heranwachsenden hinausgehend vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung einer Subjektbildung umfasst. Dazu zählen beispielsweise die Ermöglichung des Umgangs mit Konflikten, die Unterstützung des Erwerbs der Bewältigungsfähigkeit von sozialen und biographischen Herausforderungen oder einer differenzierenden politischen und moralischen Urteilsfähigkeit (vgl. Scherr 2008).

Der soeben beschriebene Bildungsbeitrag, den sozialpädagogische Fachkräfte in Tagesschulen leisten (können), ist eingebettet in Kooperationsstrukturen zwischen sozialpädagogischen Fach- und Lehrkräften, in denen deren jeweilige Zuständigkeiten zum Tragen kommen. Interprofessionelle Kooperation beider Berufsgruppen ist auf der strukturellen, personellen, räumlichen und pädagogischen Ebene der Verzahnung von Unterricht und Freizeit gegeben (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt 2017): Auf der strukturellen Ebene ist dies beispielsweise durch regelmäßige und institutionalisierte Teamsitzungen möglich. Einzelne Arbeitsprozesse, z. B. während der Mittagszeit, werden von beiden Berufsgruppen getätigt (personelle Ebene) und einzelne Räumlichkeiten, wie beispielsweise Unterrichtszimmer oder Aufenthaltszimmer, werden ebenfalls von beiden Berufsgruppen geteilt. Schließlich bieten Abstimmungen im Curriculum, wie beispielsweise das Aufgreifen von Themen aus dem Unterricht in den Freizeitangeboten über den Mittag und umgekehrt, die Möglichkeit der interprofessionellen Kooperation auf einer pädagogischen Ebene.

Solche Kooperationen in Tagesschulen sind mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert: Bezüglich des Ausbildungshintergrunds beider Berufsgruppen

weisen die sozialpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte einen Tertiärabschluss auf, wobei im sozialpädagogischen Handlungsfeld an Tagesschulen viele Fachfrauen oder Fachmänner in der Betreuung arbeiten, die eine Berufsausbildung in Betreuung erworben haben. Zudem sind ebenfalls Betreuungsassistent*innen ohne pädagogische Ausbildung tätig, wodurch es, gerade bezüglich des Verfügens über (sozial)pädagogisches Fachwissen, zu einer hierarchischen Schieflage in der Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur*innen kommen kann.

Eine weitere Herausforderung der interprofessionellen Kooperation an Tagesschulen besteht darin, dass es den beteiligten Berufsgruppen, d. h. Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, schwer fallen könnte, eine verbindende Vorstellung von pädagogischem Handeln im weitesten Sinn zu entwickeln und umzusetzen. Diesbezüglich sind Idel und Schütz (2018) optimistisch und erachten es als notwendig, pädagogisches Handeln aus professionstheoretischer Sicht nicht bloß als Vermittlung, sondern auch als „Sorge“ (ebd., S. 143) zu verstehen, was als systematische Gemeinsamkeit und verbindendes Element zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften „unter einer normativen Gelingensperspektive Richtschnur und gemeinsamer Bezugspunkt interprofessioneller Kooperation im Ganztage sein könnte“ (ebd., S. 159). Die Autor*innen begründen „Sorge“ (ebd., S. 143) als gemeinsames pädagogisches Element in Praktiken von professionell Tätigen an Tagesschulen strukturtheoretisch. Dennoch bleibt offen, welche Methoden für das gemeinsame Sorgen eingesetzt werden und inwiefern sich diese unterscheiden oder ähnlich sind.

Aus einer berufskulturtheoretischen Perspektive (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011) sind Dichotomien zwischen der Berufskultur der sozialpädagogischen Fachkräfte und der der Lehrkräfte gegeben. Gemäß Olk, Speck und Stimpel sind das Berufsfeld und die an das Handeln der Lehrkräfte gestellten Zielerwartungen klar im Lehrplan definiert, während das Berufsfeld der sozialpädagogischen Fachkräfte sowie die an ihr Handeln gestellten Zielerwartungen offen und zum Teil unscharf sind. Weiter sind bei den Lehrkräften eine hohe Autonomie-Erwartung und eine Zurückhaltung gegenüber kollegialer Kooperation festzustellen. Demgegenüber bringen sozialpädagogische Fachkräfte aufgrund einer ausgeprägten Gesprächs- und Kommunikationskultur sowie einer Fallorientierung, auch an komplexen Fallkonstellationen, eine positive Einstellung zur Kooperation mit. Obwohl dieser Ansatz der Berufskulturen teilweise nicht hinreichend differenziert beide Berufskulturen zu erfassen vermag, ist es möglich, gewisse Tendenzen in der Beschreibung beider Berufsgruppen nachzuzeichnen.

In der qualitativen Studie „Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit“ untersucht Breuer (2015) in Deutschland die Gestaltung der Kooperation zwischen Erzieher*innen und Lehrkräften. Kooperation definiert sie dabei als ein „situativ sich ereignendes Geschehen“ (ebd., S. 18), das sich anhand von Funktionszielen von Zustän-

digkeiten definieren lässt. Breuer stellt drei Kooperationsmuster fest: (A) Die Kooperation orientiert sich entlang der Hauptzuständigkeit von Lehrkräften und der Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften. In diesem Verständnis hat die Kooperation zum Ziel, die Lehrkräfte zu entlasten, wobei sozialpädagogische Fachkräfte pragmatische Zuweisungen akzeptieren. Während sich die Zuständigkeiten beider Berufsgruppen im Muster (A) differenzieren lassen, ist dies im Muster (B) nicht möglich. In diesem wird die Teilhabe aller Beteiligten an gemeinsamen Projekten bzw. die Allzuständigkeit durch die Entdifferenzierung der Zuständigkeiten erhöht. Im Mittelpunkt dieses Musters der Zusammenarbeit stehen vor allem organisatorische Fragen, die detailliert und ausführlich besprochen werden. Das dritte Muster der Kooperation (C) zeichnet sich durch fachbezogene Zuständigkeiten aus. Alle Beteiligten bringen sich kritisch und engagiert ein, wodurch sich eine Qualitätssteigerung in den Arbeitsprozessen abzeichnet.

An diesem zuletzt genannten Kooperationsmuster der fachbezogenen Zuständigkeit (C) anknüpfend ist der Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen zu verorten, der fachbezogen während der Mittagszeit und in der Freizeit an Tagesschulen stattfinden könnte. Vorweg zu nehmen ist die empirische Feststellung der Autorin, dass das Muster der Zusammenarbeit (C) in ihrer Untersuchung kaum vorkam. Hingegen war Muster (A) stark vertreten.

Die soeben skizzierten theoretischen Anknüpfungspunkte bilden den Hintergrund für die Bearbeitung der Fragestellung, wie sozialpädagogische Fachkräfte ihren Beitrag zur Bildung an Tagesschulen in der Schweiz leisten.

2 Die AusTEr- und die Wohlbefinden-Studie: Datengrundlage und methodologisch-methodischer Zugang

Um die Fragestellung dieses Beitrags zu beantworten, dienen ausgewählte Forschungsdaten der SNF-Studie zu pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen in der Stadt Zürich (AusTEr-Studie, 2016-2020) und der Studie zum Wohlbefinden von Kindern an Tagesschulen in Basel-Stadt (Wohlbefinden-Studie, 2016-2017) als Grundlage. Sowohl in Basel-Stadt als auch in der Stadt Zürich lassen sich in den letzten zehn Jahren intensive Tagesschulentwicklungen verzeichnen. In diesem Zusammenhang fanden in der ersten Studie zu zwei Zeitpunkten – vor und ein Jahr nach der Einführung von Tagesschulen – Untersuchungen an vier Standorten statt. In der zweiten Studie, in der es um das Wohlbefinden der Kinder geht, wurde die Untersuchung an einer Tagesschule fünf Jahre nach der Einführung der Tagesschulen auf der Kindergartenstufe durchgeführt (vgl. Chiapparini 2017a; Chiapparini et al. 2019).

An beiden Studien nahmen Kinder, Eltern, schulische und sozialpädagogische Fachkräfte teil. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf sozialpädagogischen

Fachkräften, die in beiden Studien, mittels qualitativer Interviews unter anderem bezüglich ihres Arbeitsalltags und ihrer Kooperation mit anderen Berufsgruppen, an Tagesschulen befragt wurden. In der AusTEr-Studie umfasst das Sample 16 sozialpädagogische Fachkräfte (Primarstufe und Sekundarstufe I) und in der Wohlbefinden-Studie zwei sozialpädagogische Fachkräfte auf Kindergartenstufe. Die Gesprächsdauer betrug 45 bis 90 Minuten. Den Ort und die Zeit wählten die Teilnehmenden frei aus.

Der methodologische und methodische Zugang beider Forschungsprojekte basiert auf dem Verfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1990), die sich auf die Wissenschaftstheorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Abels 2010) bezieht. Dessen Grundgedanke ist, dass Menschen Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen Bedeutungen zuschreiben und dadurch diese „selbst schaffen“ (Abels 2010, S. 46). Mittels der oben genannten Erhebungsmethoden wird diese Sicht des Subjekts in Form subjektiver Theorien rekonstruiert. Dies ermöglicht einen Zugang dazu, wie Menschen die Welt erklären, oder zumindest einen bestimmten Ausschnitt davon (vgl. Flick 2007, S. 473 ff.).

Die aufgenommenen Gespräche wurden transkribiert und nach dem dreistufigen Verfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1990) ausgewertet. Während das offene Kodieren jeweils von einer Person vorgenommen wurde, fanden die axiale und die selektive Kodierung in Forschungsgruppen statt. Da mit den letzten zwei Auswertungsschritten eine starke Kürzung der Materialfülle einhergeht, indem sich Kernkategorien herausbilden lassen, unter denen alle anderen Kategorien integriert sind, bietet sich ein intersubjektiver Prozess an.

3 Ausgewählte Befunde beider Studien

Da beide Studien auf den Vergleich der Zeit vor und nach der Einführung von Tagesschulen sowie retrospektiv ausgerichtet sind, findet sich das Thema der veränderten Arbeitsbedingungen in allen Interviews wieder. Dies drückt sich in Verweisen auf die verkürzte Mittagszeit um eine Stunde in der Stadt Zürich oder auf die Zunahme der Kinder und die Abnahme des qualifizierten Personals über den Mittag in beiden Städten aus. Eine weitere generelle Wahrnehmung ist die einer zeitlichen und räumlichen Verringerung individueller Fördermöglichkeiten der Heranwachsenden. Gleichzeitig ermöglichen die veränderten Arbeitsbedingungen die Erreichbarkeit aller Kinder und ein erweitertes Lernsetting. Tendenziell wird ein positiver Peer-Effekt durch eine Kontinuität der gleichen Kindergruppen über den Mittag festgestellt, oder auch, dass es weniger „auffällige“ Kinder und mehr „unsichtbare“ bzw. anpassungsfähige Kinder gebe.

Während der Mittagszeit sind in der Stadt Zürich sowohl sozialpädagogische Fachkräfte als auch Lehrkräfte tätig. Anhand der Interviews lassen sich unterschiedliche Funktionen und Ziele des pädagogischen Handelns beider Berufsgrup-

pen nachzeichnen. Während die Lehrkräfte als auch die Assistent*innen ohne pädagogische Ausbildung stärker und explizit auf die Förderung der Essensregeln und der Tischmanieren fokussiert sind, erwähnen die sozialpädagogischen Fachkräfte explizit die Förderung der Entscheidungsfindung in der Gestaltung der Mittagszeit, wie dies exemplarisch aus folgender Textpassage hervorgeht:

„Sie [die Kinder, E.C.] lernen, Entscheidungen zu treffen. Sie kommen nämlich hinein und stehen vor dieser Magnetwand [mit Auswahlmöglichkeiten für die Mahlzeit und unterschiedlichen Freizeitaktivitäten, E.C.] und müssen überlegen, wo sie hingehen. Und was mache ich jetzt zuerst? Und, ich weiss nicht, ich glaube unter dem Strich, bringt einem das mehr wie das anständige Essen. Das lernt man ja dann schon irgendwann.“ (sozialpädagogische Fachkraft, AusTER-Studie).

Die Fähigkeit, die Freizeit zu gestalten, und die Entscheidungsfähigkeit setzt die sozialpädagogische Fachkraft in diesem Interviewausschnitt explizit in Kontrast zum „anständigen Essen“, das sich gemäß dieser mit der Zeit einstelle. Zudem schätzt die sozialpädagogische Fachkraft die erstgenannten Fähigkeiten, die für Subjektbildungsprozesse (vgl. Scherr 2008) relevant sind und im Zusichern von Freiräumen gefördert werden können, bedeutsamer als gute Tischmanieren ein. Die sozialpädagogische Fachkraft grenzt sich von der Erwartung, primär Tischmanieren zu fördern, ab, die teilweise in Bedenken von Eltern und Lehrpersonen zum Ausdruck kommen, wie dieselbe sozialpädagogische Fachkraft durch eine stellvertretende Frage ausdrückt: „Habt ihr schon gehört, dass die Kinder dann [in der Tagesschule] nicht lernen ordentlich zu essen?“

Eine weitere Kontrastierung findet sich in Passagen zur Bewertung der „Gespräche im Gang“ wieder, die von verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräften genannt werden. Diese Gespräche erleben sozialpädagogische Fachkräfte als Mehrwert und wünschen sich grundsätzlich mehr informellen Fachaustausch mit den Lehrkräften. Hingegen beurteilen die Lehrkräfte ihrerseits in beiden Studien informelle Austauschmomente als auch institutionalisierte Austauschformate eher als aufwendig. So stufen die sozialpädagogischen Fachkräfte in Basel-Stadt das Kommunikationsmittel „Infoheft“ als nützlich, sowohl für sachliche Informationen als auch für pädagogische Hinweise, ein. In diesem steht zum Beispiel:

„Es wäre toll, wenn die Kinder mit den Bauklötzen am Morgen weiterspielen könnten.“ (sozialpädagogische Fachkraft, Wohlbefinden-Studie).

Die sozialpädagogischen Fachkräfte sehen in diesem „Infoheft“ einen längerfristigen Nutzen, während dieses von den Lehrkräften weder implizit noch explizit genannt wird. Die unterschiedliche Einstufung des Austauschs beider Berufsgruppen untermauert die These berufskulturspezifischer Differenzen beider Berufsgruppen (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011).

Eine ungünstige Ausgangslage besteht gemäß der sozialpädagogischen Fachkräfte beider Studien hinsichtlich der institutionalisierten (sozial-)pädagogischen Fachsitzungen, an denen meistens mehrere Lehrkräfte teilnehmen, aber nur eine sozialpädagogische Fachkraft. So bilden sich in den Entscheidungsfindungen bezüglich organisationaler und inhaltlicher Angelegenheiten berufsgruppenspezifische Positionen, sodass bei Abstimmungen die Stimme der sozialpädagogischen Fachkraft als weniger wichtig erscheint. Diese Minderheitsstellung erschwere es, gemäß den sozialpädagogischen Fachkräften, ihre Fachexpertise einzubringen, oder sie selbst nützen die Gelegenheit hierzu nicht, wie dies aus folgender Textstelle hervorgeht:

„Also wirklich gar nicht, wir haben wirklich alle neutral und einzeln sagen können, dass es [das Problem Eltern kontaktieren, E.C.] unsere Arbeit noch nie beeinträchtigt hat (...). Also eben, das ist wie, dass die Lehrer manchmal Problematiken sehen, wo wir gar keine sehen und dann aber wie uns [dabei haben] wollen, und sie schaffen es dann natürlich auch, oder. Und dann wird das beschlossen und dann ist das so (...).“
(sozialpädagogische Fachkraft, AusTER-Studie).

Die Themenwahl fällt für eine nächste Teamsitzung auf das Thema *Elternarbeit*, weil dies ein herausforderndes Thema bei den Lehrkräften jenes Teams sei. Hingegen erklärt die sozialpädagogische Fachkraft, dass die Arbeit mit den Eltern bei ihr und ihren Kolleg*innen keine Herausforderung sei, aber sie müssten sich aufgrund der Überstimmung durch die Lehrpersonen der Themenwahl anschließen. Unklar bleibt, weshalb weder die Lehrkräfte noch die sozialpädagogische Fachkraft auf das fachliche und erfahrungsbasierte Knowhow der sozialpädagogischen Fachkraft zurückgreifen. So ist im weiteren Verlauf des Interviews auch keine Bemühung seitens der sozialpädagogischen Fachperson zu erkennen, ihre sozialpädagogische Expertise einzubringen, obwohl ihr Fachwissen bezüglich beispielsweise Beziehungsarbeit oder Förderung von Peerbeziehungen an unterschiedlichen Stellen auch explizit wiederzufinden ist. Die Textpassage impliziert eine resignierte und ohnmächtige Haltung der sozialpädagogischen Fachkräfte, welche durch Extremausdrücke wie ‚nie‘ oder ‚gar keine‘ und durch inhaltliche Wiederholungen ‚es ist beschlossen‘ und ‚dann ist das so‘ zum Ausdruck kommt.

Sozialpädagogische Expertise ist besonders bei sozialpädagogischen Fachkräften mit Leitungsfunktionen sowohl auf Kindergartenstufe, die zum Bildungssystem der Schweiz gehört, als auch auf der Sekundarstufe erkennbar. Dies kann durch die Befunde beider Studien belegt werden und ist hier am Beispiel der AusTER-Studie besonders prominent. So entwickelte eine sozialpädagogische Fachkraft in einem Kindergarten auf der Basis einer Alltagsbegebenheit ein mehrstufiges Modul der Gewaltprävention auf Kindergartenstufe und ließ in der Entwicklung sowohl Kinder als auch Lehrkräfte mitwirken. Zudem fand die Umsetzung des mehrstufigen Moduls ergänzend im Unterricht und in der Freizeit

statt, womit ein Beispiel der pädagogischen bzw. curricularen Verzahnung von Unterricht und Freizeit gegeben ist.

Mit Blick auf die stärkere Einbringung der sozialpädagogischen Expertise sind auch die Konzeptentwicklung und bildungspolitische Forderungen von altersgerechten, freiwilligen und kostenlosen Freizeitangeboten auf Sekundarstufe zu nennen. Diese wurden von den sozialpädagogischen Fachkräften entwickelt. Deren Durchführung scheiterte jedoch an den nicht zugesprochenen Ressourcen durch die Schulgemeinde. In diesem Fall konnte die leitende sozialpädagogische Fachkraft zudem ihr sozialpädagogisches Fach- und Erfahrungswissen nicht einbringen und meinte, dass sie es wieder versuche, auch wenn sie sich gegenwärtig an die vorgegebenen Rahmenbedingungen zu halten habe. Sozialpädagogisches Fachwissen in der Schule scheint nicht um jeden Preis erwünscht.

Der Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen ist abhängig von den Handlungsmöglichkeiten, die im schulischen Kontext aufgrund der vorgegebenen zeitlichen und personellen Ressourcen eingeschränkter sind, als dies in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit der Fall ist, wie aus anderen Datenanalysen hervorgeht (vgl. Chiapparini 2017b; Chiapparini et al. 2019). Diese Befunde untermauern eine gewisse Unvereinbarkeit der schulischen und sozialpädagogischen Logiken (vgl. Idel/Graßhoff/Schütz 2015, S. 19).

Zudem finden sich in den Daten beider Studien eher Tendenzen der gegenseitigen Erwartungen und Zuschreibungen mit Blick auf Zuständigkeiten, (Nicht-)Kooperation und Kompetenzen sowie einseitiges Wissen über Handlungsfelder und die Expertise der jeweils anderen Berufsgruppe (vgl. Chiapparini/Kappler/Schuler Braunschweig 2018; Chiapparini et al. 2018). Vor diesem Hintergrund erscheint der Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachkräfte aufgrund verzerrter Vorstellungen und fehlender Legitimation ihrer Kompetenzen und Handlungsfelder ungenügend wahrgenommen zu werden.

Ein wiederkehrendes Argumentationsmuster der sozialpädagogischen Fachkräfte ist die Förderung der Selbständigkeit und Selbstorganisation der Heranwachsenden, welche eher auf der Basis einer Beziehungsarbeit und weniger durch Vermittlung von Wissensgegenständen oder durch ein ‚Zeigen‘ gewährt werden kann. Hierzu soll ein offener Bildungsraum mit punktuellen Interventionen durch Fachkräfte zugesichert werden. Damit werden Autonomieentwicklung und Selbstbildung (vgl. Hummrich/Graßhoff 2011) beabsichtigt.

Folgende Textpassage zeigt die Zentralität der Beziehungsarbeit auf:

„Man muss die Kinder halt auch irgendwo kennen, um so eine gewisse Professionalität da reinzubringen. Weil ich habe zum Beispiel einen bei mir in der Gruppe, wenn der rot sieht, dann sieht er rot. Dann musst du, dann musst du die ersten, in der halben Stunde gar nichts mehr sagen. Also, das macht, das bringt ihn noch viel mehr hoch. Aber du musst auch wissen, nach einer halben Stunde kannst du dich mal wieder mit ihm hinsetzen, um dann das, sieht die Welt schon wieder ganz anders aus. Weil dann,

dann ist er wieder viel greifbarer. Aber in dem Moment ist er null greifbar, null.“ (sozialpädagogische Fachkraft, AusTER-Studie).

Die Beziehungsarbeit wird mit Professionalität gleichgesetzt und ist diffus, was durch das Wort ‚irgendwo‘ signalisiert wird. Sie wird in dieser Passage anhand eines sich wiederholenden, als schwierig beurteilten Verhaltensmusters eines Kindes dargelegt. Mit der Metapher ‚rot‘ wird diese Schwierigkeit gekennzeichnet, da die Farbe selbst auf etwas Gefährliches oder auf etwas verweist, vor dem anzuhalten ist, wie bei einer Straßenampel. In der Passage geht es darum, dem Kind Zeit zu lassen, weil es zunächst nicht bereit ist, eine Beziehung einzugehen. Seitens der sozialpädagogischen Fachkraft ist das Kind schwer ‚greifbar‘, wodurch das Aufrechterhalten der Beziehung nicht leicht zu steuern ist. Die Bereitschaft, sich auf eine Beziehung zu der Fachkraft einzulassen, stellt sich erst nach gewisser Zeit ein. So sei es nach einer halben Stunde ‚bereit‘, eine Beziehung einzugehen, was mit ‚greifbarer‘ bezeichnet wird.

Resümierend setzt dies das Wissen über die Beziehungsbereitschaft voraus, die je nach Kind und Situation Zeit benötigt. Eine begünstigte Voraussetzung dazu sind Vorkenntnisse zum Verhalten des Kindes. Daran schließt sich die Einschätzung an, wieviel Zeit für die Beziehungsbereitschaft nötig ist (Folge). Hier zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von Voraussetzung und Folge, und damit eine Ambivalenz in der sorgenden Handlungslogik (vgl. Idel/Schütz 2018).

Schließlich besteht ein bislang in der Schweiz wenig thematisierter Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachpersonen im Bereich der alltagsnahen Prävention bezüglich Früherkennung von Kindeswohlgefährdungen und der schulischen Kinder- und Jugendarbeit an Tagesschulen (vgl. Chiapparini/Stohler/Bussmann 2019). Das Alltagssetting der Mittagszeit und des freien Spiels ermöglicht einen Rahmen, in dem Anzeichen von Kindeswohlgefährdung vermehrt auffallen, wobei dies in den Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften kaum Thema war und wenn, dann in der Kooperation mit der Schulsozialarbeit. Zudem sind durch die vorgegebene Tagesstruktur der Tagesschulen Präventions- und Fördermöglichkeiten gegeben, indem als vulnerabel bezeichnete Kinder durch die Bildungsangebote außerhalb des Unterrichts, in der schulischen Freizeit, gezielt in den jeweiligen Entwicklungsschritten und in einem vielfältigen Lernsetting gefördert werden. Dies ermöglicht sozialpädagogischen Fachkräften, niederschwellige Interventionen vorzunehmen, wie beispielsweise das Nahelegen des Besuches von Freizeitangeboten oder -tätigkeiten. Von den sozialpädagogischen Fachkräften wurde dieser Bildungsbeitrag teilweise und implizit thematisiert: So wird von verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräften benannt, wie durch die regelmäßige Teilnahme der gleichen Kinder an den Mahlzeiten und an den Freizeitangeboten tendenziell diejenigen Kinder, die vor der Einführung der Tagesschule als ‚auffällig‘ galten, dies weniger oder nicht mehr sind.

4 Schlussfolgerung

Der Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen wird in den Befunden der Studien in der Stadt Zürich und in Basel-Stadt auf unterschiedliche Weise explizit und implizit erkennbar.

Schulische Rahmenbedingungen, wie beispielsweise wenige Räumlichkeiten, teilweise reduzierte Zeitfenster oder eine knappe Anzahl von Personal und die Präferenz für weniger qualifiziertes Personal grenzen die Umsetzung des Bildungsbeitrags sozialpädagogischer Fachkräfte ein. Der Bildungsbeitrag besteht primär in der Förderung der Selbstbildung (vgl. Scherr 2008), indem Gestaltungsfreiräume und Entscheidungsfindung in den Freizeitangeboten ermöglicht werden und Beziehungsarbeit stattfindet. Hierzu stehen bewährte Konzepte und Methoden aus der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung, wie beispielsweise der Partizipation, der Anerkennung, der Förderung des Umgangs mit Konflikten und Vielfalt oder alltagsnahes Lernen (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2013; Lindner/Thole/Weber 2003).

Wie aus anderen Studien bereits hervorging, zeigen sich sozialpädagogische Fachkräfte anpassungsfähig an die schulischen Rahmenbedingungen, jedoch positionieren sie ihre Expertise noch zu wenig (vgl. Chiapparini et al. 2019). Ergänzend dazu zeigt sich in den vorgestellten Befunden, wie sozialpädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktionen vermehrt Möglichkeiten haben, ihre Expertise bzw. ihren Bildungsbeitrag in ihrem Handlungsfeld einzubringen, indem sie aus eigener Initiative Freizeitkonzepte entwickeln und die entsprechenden finanziellen und personellen Ressourcen einfordern können, obwohl deren Erfolg von der Unterstützung der Schulgemeinde abhängig ist. Diese erwähnten Konzepte bezogen sich auf die Verzahnung von Unterricht und Freizeit und auf altersgerechte, freiwillige und für alle zugängliche (kostenlose) Freizeitangebote, sodass sich die Frage stellt: Wieviel ist der sozialpädagogische Bildungsbeitrag im Kontext Schule und in der Förderung eines gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen wert?

Während Lehrkräfte informelle und formelle Austauschgespräche eher als aufwendig erachten, sehen sozialpädagogische Fachpersonen in diesen einen Mehrwert bezüglich der Förderung der Heranwachsenden. Dieses Einschätzungsmuster verweist auf eine berufsspezifische Dichotomie, die sich in den formellen Austauschteams durch die höhere Anzahl von Lehrkräften gegenüber sozialpädagogischen Fachkräften verschärft. Die Folge ist eine geringere Möglichkeit für die sozialpädagogischen Fachkräfte, eigene Themen und Anliegen durchzusetzen. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass sozialpädagogische Fachpersonen nur ungenügend die Möglichkeit ergreifen, ihre Expertise einzubringen. Die Gründe hierzu wären noch vertieft zu analysieren, inwiefern dies in einer resignierten Haltung, im Desinteresse der Lehrkräfte oder in anderen Gründen wurzelt.

Die Sicherung des Unterrichtsbetriebs und der Versorgung steht im Mittel-

punkt der untersuchten Tagesschulen, so dass der Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachkräfte teilweise unter Legitimationsdruck steht oder dessen Anerkennung fehlt.

Schließlich scheint der Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachkräfte an Tagesschulen im Bereich des Kinderschutzes wenig beachtet. Da sie an Tagesschulen die Heranwachsenden für eine längere Zeit in einem alltagsnahen Umfeld begleiten, bieten sich ideale Umstände, Kindeswohlgefährdungen frühzeitig zu erkennen, diesen durch niederschwellige Maßnahmen zu begegnen und Heranwachsende auch präventiv durch eine gezielte, strukturierte und selbstorganisierte Freizeitgestaltung zu fördern. Hierzu sind weitere Studien nötig, welche den Kinderschutz spezifisch innerhalb von Tagesschulen untersuchen und die Wirksamkeit durch diese nachweisen.

Der Bildungsbeitrag der sozialpädagogischen Fachkräfte ist an Tagesschulen ausbaufähig und enthält nach wie vor Potential für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.

Literatur

- Abels, Heinz (2010): *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Baier, Florian (2007): *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur sozialen Arbeit in Schulen*. Bern u.a.: Peter Lang.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2017): *Die Tagesschule: von der Idee bis zur Einführung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Breuer, Anne (2015): *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Chiapparini, Emanuela (2017a): *Förderung des Wohlbefindens von Kindern durch die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen. Zwei Literaturarbeiten und eine empirische Untersuchung auf Kindergartenstufe in der Stadt Basel*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. arbor.bfh.ch/id/eprint/8574 (Abfrage: 08.12.2020).
- Chiapparini, Emanuela (2017b): *Anspruch oder Realität? Förderung des Wohlbefindens von Kindern in der Ganztagesbildung*. In: *SozialAktuell* 4, H. 49, S. 32–33.
- Chiapparini, Emanuela (2019): *Tagesschulen, kurz und bündig erklärt*. Bern: BFH-Blog „knoten & maschen“. www.knoten-maschen.ch/tagesschulen-kurz-und-buendig-erklart/ (Abfrage: 25.01.2021).
- Chiapparini, Emanuela/Kappler, Christa/Schuler Braunschweig, Patricia (2018): *Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs an Tagesschulen. Befunde aus einer qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen in Zürich*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13, H. 3, S. 321–335.
- Chiapparini, Emanuela/Selmani, Kadrie/Kappler, Christa/Schuler, Patricia (2018): *„Die wissen gar nicht, was wir alles machen“*. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In: Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, S. 48–60.
- Chiapparini, Emanuela/Scholian, Andrea/Schuler, Patricia/Kappler, Christa (2019): *All-day schools and social work: A Swiss case study*. In: *International Journal of Extended Education* 7, H. 1, S. 60–68.

- Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (2019): Ausbau der Sozialen Arbeit im Schulkontext: Folgen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: *Integras* (Hrsg.): Immer älter, immer schwieriger? Veränderungen durch spätere Platzierungen, H. 63, S. 12–17.
- Chiapparini, Emanuela/Thieme, Nina/Sauerwein, Markus (2020): Tagesschulen in der Schweiz – ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* 25, H. 19, S. 157–173.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (2013): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt (2017): *Tagesstrukturen an der Sekundarschule. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Basel-Stadt*. Basel-Stadt: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 8. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Harring, Marius (2010): Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS, S. 21–59.
- Hummrich, Merle/Graßhoff, Gunther (2011): Lieben, Zeigen, Helfen – Eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS, S. 17–34.
- Idel, Till-Sebastian/Graßhoff, Gunther/Schütz, Anna (2015): Jenseits des Unterrichts? Soziale Arbeit an Schulen als Grenzarbeit. In: *Sozialmagazin* 40, H. 12, S. 14–21.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.
- Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (2003): *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. Wiesbaden: VS.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 15, S. 63–80.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht*. Stand: Januar 2004. Bonn: BMBF.
- Sauerwein, Markus (2017): *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus/Thieme, Nina/Chiapparini, Emanuela (2019): Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. In: *Soziale Passagen* 11, H. 1, S. 81–97.
- Scherr, Albert (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS, S. 137–145.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. 2. Auflage. Newbury Park: Sage.
- Wagner, Bernd (2010): Informelle Bildungsprozesse: Dargestellt am Beispiel von Selbstinszenierungen Jugendlicher. In: *Soziale Arbeit* 59, H. 12, S. 454–459.
- Züchner, Ivo (2013): Formale, non-formale und informelle Bildung in der Ganztagschule. In: *Jugendhilfe* 51, H. 1, S. 26–35.

Ganztags- und Halbtagschulen – (k)ein Unterschied?

Markus Sauerwein und Stefan Schipolowski

Der (sozialpädagogische) Diskurs über Zuständigkeiten ist verknüpft mit dem Ausbau von Ganztagschulen und der damit verbundenen Öffnung von Schule für weitere pädagogische Berufsgruppen. Die Öffnung von Schule soll zu einer Erweiterung der schulischen Lernkultur beitragen, indem non-formale und informelle Lerngelegenheiten im Raum Schule verankert werden (vgl. Buchna et al. 2016; Graßhoff et al. 2019). Diese Öffnung trägt jedoch dazu bei, dass Aufgaben, Funktionen und Kompetenzen der involvierten pädagogischen Berufsgruppen in der Ganztagschule letztlich nicht mehr klar voneinander zu trennen sind (vgl. Silkenbeumer/Thieme/Kunze 2017; Breuer/Idel/Schütz 2019; Chiapparini et al. 2018): Entsprechend treten Fragen auf, ob ein*e Sozialpädagog*in der Hausaufgabenbetreuung noch ‚sozialpädagogisch‘ agiert oder ein*e Lehrer*in bei der Gestaltung eines außerunterrichtlichen Angebots am Nachmittag (z. B. Sport, Kreativangebot, Schach etc.) als ‚Lehrer*in‘ handelt. Somit sind die institutionellen Handlungsorte von Lehrkräften und Sozialpädagog*innen, aber auch ihre Aufgaben, nicht mehr eindeutig zu differenzieren.

Nahezu alle vorliegenden Arbeiten, die Fragen der Zuständigkeit thematisieren, beziehen sich auf den Handlungskontext Ganztagschule, während Halbtagschulen, die immer noch gut ein Drittel aller Schulen umfassen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2020), unberücksichtigt bleiben. Diesen Arbeiten ist entsprechend auf institutioneller Ebene vorzuhalten, dass eine Klärung fehlt, in welchen Schulformen – gemeint sind hier Halbtags- oder Ganztagschulen – Fragen von Zuständigkeiten überhaupt auftreten. Auch Unterschiede zwischen verschiedenen Formen von Ganztagschulen (gebunden, teilgebunden, offen) werden zumeist ausgeblendet. Ergebnisse der StEG-Studien zeigen jedoch, dass erhebliche Unterschiede zwischen Ganztagschulen bestehen und die Kategorisierung in offene, teilgebundene und gebundene Ganztagschulen nur bedingt zu einer Differenzierung von Ganztagschule beiträgt (vgl. Sauerwein/Hannemann/Rollett 2018; Gaiser/Sauerwein/Kielblock 2020; StEG-Konsortium 2019; Rauschenbach et al. 2013). So sind es zwar insgesamt betrachtet eher gebundene Ganztagschulen, die vielfältige Angebote bereitstellen und den Tagesablauf flexibler strukturieren, jedoch sind die Unterschiede zu offenen Ganztagschulen eher gering. So strukturiert auch ein Teil der offenen

Ganztagsschulen den Tagesablauf anders, stellt zusätzliche Bildungsangebote bereit und setzt vormittags weiteres pädagogisches Personal sowie Lehrkräfte am Nachmittag ein (vgl. Sauerwein/Hannemann/Rollett 2018). Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagsschulen hingegen werden in den vorliegenden Veröffentlichungen nicht (auf Schulebene) untersucht.¹ Der vorliegende Beitrag möchte hier ansetzen und Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagsschulen auf Schulebene analysieren.

Ausgehend davon, dass Fragen berufsgruppenübergreifender Zuständigkeiten erst entstehen, wenn erstens neben Lehrkräften auch weitere pädagogische Berufsgruppen in Schule involviert sind, die miteinander kooperieren, und zweitens Schule zugleich mit der Bereitstellung außerunterrichtlicher Angebote über das ‚Kerngeschäft‘ des Unterrichts hinausgeht, möchte der vorliegende Beitrag die Frage beantworten, inwiefern Herausforderungen, die mit der Kooperation einhergehen können, nur für Ganztagsschulen bestehen oder auch Halbtagschulen hiervon betroffen sind. Diese Frage wird hier nicht über die Beobachtung von Aushandlungsprozessen angegangen, sondern über einen empirisch-quantitativen Vergleich zwischen Halbtags- und Ganztagsschulen auf institutioneller Ebene.

Hierfür werden in einem ersten Schritt – basierend auf einer Befragung von Schulleiter*innen und Schüler*innen im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings – Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagsschulen in der Kooperation, den außerunterrichtlichen Angeboten sowie in der zeitlichen Strukturierung des Schultages betrachtet. In einem weiteren Schritt wird anschließend mittels Latenter Klassenanalyse (*Latent Class Analysis*, LCA) eine Unterscheidung der Schulen entlang dieser Kategorien in unterschiedliche Klassen vorgenommen. So ist es möglich, eine Klassifikation der Schulen jenseits der Differenzierung in Halbtags- und Ganztagsschulen vorzunehmen und die verschiedenen Klassen bzw. ‚Schultypen‘ anschließend deskriptiv zu beschreiben. In dieser Hinsicht möchte der vorliegende Beitrag die institutionellen Voraussetzungen für Fragen nach Zuständigkeiten grundieren und für andere (qualitative) Studien die Möglichkeit eröffnen, sich auf die hier beschriebenen Klassen zu beziehen.

1 Es liegen einige Veröffentlichungen vor, die Leistungen zwischen Halbtags- und Ganztagschüler*innen vergleichen (vgl. Strietholt et al. 2015; Radisch 2009).

1 Methodisches Vorgehen

1.1 Stichproben

Es wurden Daten des IQB-Bildungstrends 2018 (vgl. Stanat et al. 2019) genutzt, mit dem bundesweit das Erreichen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) in den Fächern Mathematik, Biologie, Chemie und Physik am Ende der neunten Jahrgangsstufe untersucht wurde. Neben Kompetenztestungen für Neuntklässler*innen umfasste die Erhebung auch Befragungen von Schüler*innen, deren Eltern und Lehrkräften sowie der Schulleitungen an den teilnehmenden Schulen.

Für die folgenden Analysen wurden die Angaben von 1.256 Schulleiter*innen ausgewertet, die im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2018 einen Online-Fragebogen bearbeitet haben. Grundlage der Befragung war eine repräsentative Stichprobe der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, die über mindestens eine Klasse in der neunten Jahrgangsstufe verfügen. Dementsprechend umfasst die Stichprobe sowohl Halbtagsschulen ($n = 416$) als auch Ganztagschulen ($n = 827$) aus allen 16 Bundesländern und berücksichtigt alle allgemeinbildenden Schularten in der Sekundarstufe I (einschließlich Förderschulen).²

Aufgrund unterschiedlicher rechtlicher Bestimmungen war die Teilnahme an der Befragung für die Schulleiter*innen an öffentlichen Schulen in 12 Bundesländern verpflichtend, in den übrigen Bundesländern sowie an den meisten Schulen in freier Trägerschaft hingegen freiwillig. Die gewichtete Teilnahmequote bei der Schulleitungsbefragung beträgt 83,1 Prozent (siehe Mahler/Schipolowski/Weirich 2019, S. 118).

Ergänzend zu den Angaben der Schulleiter*innen wurden zudem Angaben von Schüler*innen an den entsprechenden Schulen genutzt, wobei an Gymnasien jeweils eine zufällig gezogene Klasse pro Schule an der Befragung teilnahm und an nichtgymnasialen Schularten i. d. R. zwei Klassen pro Schule. Die gewichtete Teilnahmequote bei der Schüler*innenbefragung lag bei 82,5 Prozent (vgl. ebd., S. 115). In die hier vorgenommenen Auswertungen auf Basis der Schüler*innenbefragung gingen Angaben von 37.226 Neuntklässler*innen mit ein, von denen Angaben zum Besuch von Zusatzangeboten im Unterricht vorliegen (der ursprüngliche Datensatz umfasste 51.070 Fälle).

Wie in großen Schulleistungsstudien üblich, stehen sowohl auf Schul- als auch auf Schüler*innenebene Fallgewichte zur Verfügung, die eine möglichst unverzerrte Abbildung der jeweiligen Grundgesamtheit sicherstellen. Soweit nicht anders angegeben, erfolgten daher alle Analysen unter Verwendung der Ge-

2 Eine genauere Stichprobenbeschreibung findet sich in Mahler/Schipolowski/Weirich (2019).

wichte. Die Signifikanztests wurden mit den ungewichteten Fallzahlen durchgeführt.

1.2 Erhebungsinstrumente

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) haben für den Einsatz im IQB-Bildungstrend 2018 gemeinsam Fragen für Schulleiter*innen und Schüler*innen entworfen, die auf bewährten Instrumenten aus der Ganztagschulforschung aufbauen (vgl. StEG-Konsortium 2019). Mit dem ersten Fragenkomplex wurde an allen Schulen erfasst, inwieweit verschiedenen Personengruppen festgelegte Zeitfenster zur Kooperation zur Verfügung standen. Daraufhin folgten in Form eines zweiten Fragenkomplexes mehrere Fragen zum Ganztag. Im Einklang mit der Definition der Kultusministerkonferenz wurden jene Schulen als Ganztagschulen kategorisiert und befragt, die die Einstiegsfrage „Hat Ihre Schule im laufenden Schuljahr Ganztagsbetrieb an mindestens drei Wochentagen über jeweils mindestens sieben Zeitstunden?“ bejahten. Dies umfasste auch Schulen, die den Ganztagsbetrieb in Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Träger realisierten, sofern eine Mitverantwortung der Schulleitung für das Angebot bestand. Der dritte Fragenkomplex wurde wiederum allen Schulen vorgelegt und beinhaltete Fragen zum Umfang verlässlicher Betreuungszeiten, zu außerunterrichtlichen Zusatzangeboten und zur zeitlichen Strukturierung des Schultages.

Analog zur Befragung der Schulleiter*innen wurden auch die Schüler*innen zu außerunterrichtlichen Angeboten der Schule befragt. Die entsprechenden Fragen an die Schüler*innen zielten darauf ab zu erfassen, welche Angebote sie in Anspruch genommen haben.

1.3 Datenauswertung

Die Unterscheidung zwischen Halbtags- und Ganztagschulen haben wir in dem Beitrag durch Kreuztabellen dargestellt. Zur Einschätzung der Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschulen wurde Cramer's V berechnet. Unterschiede über einem Wert von .10 sind als ‚klein‘ einzuschätzen, während Differenzen ab einem Cramer-V über .30 als ‚mittel‘ eingestuft werden (vgl. Cohen 1988, S. 223 ff.). Mittelwertunterschiede wurden via t-Test berechnet. Um die Größe von Mittelwertunterschieden einzuschätzen, wurde Cohen's d berechnet. Ein d-Wert über .20 ist als kleiner Unterschied und ein d-Wert über .50 als mittlerer Unterschied zu bewerten (vgl. ebd., S. 20-27).

Zur Kategorisierung der Schulen wurden Latente Klassenanalysen (LCA) durchgeführt. Hierbei werden Objekte (hier Schulen) entlang unterschiedlicher Kategorien in Gruppen zusammengefasst, die nach innen möglichst homogen und nach außen möglichst heterogen sind (vgl. Giegler/Rost 1993), wobei die jeweiligen Ausprägungen der Kategorien für eine bestimmte Klasse stehen (vgl. Vermunt/Magidson 2002; Finch/Bronk 2011; Gollwitzer 2012). Zentrale Herausforderung bei LCA ist die Bestimmung der ‚richtigen‘ Anzahl der Klassen. Hierfür können unterschiedliche Indikatoren herangezogen werden wie das Akaike-Informationskriterium (AIC), das Bayessche Informationskriterium (BIC), das adjustierte BIC (aBIC) sowie der Lo-Mendell-Rubin Test (LMR) und der Bootstrapped Likelihood Ratio Test (BLRT) (vgl. Nylund/Asparouhov/Muthén 2007). Letztlich müssen die Klassen aber auch sinnvoll interpretierbar sein (vgl. Kaplan/Keller 2011). Lösungen mit Klassen, die sich sehr ähnlich sind oder nur wenige Fälle umfassen, sind entsprechend zu vermeiden. Morin et al. (2016) schlagen ein praktikables und zeitsparendes Verfahren vor, bei dem die Fit-Indikatoren (AIC, BIC und aBIC) zunächst grafisch abgebildet werden und betrachtet wird, ob eine Lösung mit mehr Fällen zu einer bedeutsamen Verbesserung der Fit-Werte führt (d. h., ob es einen ‚Knick‘ gibt). Kommt es durch das Hinzuziehen weiterer Klassen zu keiner Verbesserung der Fit-Werte, ist diese Lösung in Betracht zu ziehen. Für diese Lösungen haben wir zusätzlich den LMR und BLRT kalkuliert.

2 Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen Halbtags- und Ganztagschulen

2.1 Betreuungszeiten

Die Betreuungszeiten an weiterführenden Ganztags- und Halbtagschulen unterscheiden sich an allen Wochentagen außer am Freitag (vgl. Tab. 1). Während rund ein Drittel der Halbtagschulen Betreuungszeiten von unter sieben Stunden anbietet, ist es bei den Ganztagschulen weniger als jede zehnte. Eine Betreuung von mehr als acht Stunden bieten rund 30 Prozent der Ganztagschulen an, während es bei Halbtagschulen etwa 15 Prozent sind. Am Freitag sind die Öffnungszeiten sowohl an Halbtags- als auch an Ganztagschulen in der Regel deutlich kürzer und hier bestehen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Rund zwei Drittel aller Schulen schließen bereits nach sieben Stunden, ein Viertel der Schulen schließt nach sieben bis acht Stunden und nur sechs Prozent der Halbtags- und neun Prozent der Ganztagschulen haben am Freitag mehr als acht Stunden geöffnet (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Betreuungszeiten

		Halbtagssschule (Angaben in %)	Ganztagssschule (Angaben in %)	Cramer's V	N (unge- wichtet)
Montag	<7h	34,2	9,0	,321***	1227
	7-8h	50,5	61,0		
	>8h	15,3	30,0		
Dienstag	<7h	33,7	12,0	,263***	1226
	7-8h	49,2	59,8		
	>8h	17,1	28,2		
Mittwoch	<7h	37,9	8,3	,364***	1226
	7-8h	44,8	60,7		
	>8h	17,3	31,0		
Donnerstag	<7h	33,9	6,1	,375***	1228
	7-8h	51,7	62,4		
	>8h	14,4	31,5		
Freitag	<7h	70,2	64,8	,063	1217
	7-8h	24,0	26,5		
	>8h	5,7	8,8		

*** $p < .001$ (ungewichtete Angaben)

2.2 Angebote

Nicht-unterrichtsbezogene Angebote sind ein zentrales Merkmal von Ganztags-
schulen. Diese Angebote machen aus einer Schule erst eine Ganztagssschule und
sollen die formalen Lerngelegenheiten des Unterrichts erweitern. Für die nach-
folgenden Analysen wurde betrachtet, ob an der Schule entsprechende Angebote
vorhanden sind. D. h., die Angaben von *unregelmäßig bis einmal im Monat*,
mehrmals im Monat, *einmal pro Woche* und *zweimal pro Woche oder häufiger*
wurden zusammengefasst. Entsprechend differenzieren wir hier nicht hinsicht-
lich der Häufigkeit der Angebote.

Insgesamt betrachtet zeigen die Ergebnisse, dass Ganztagssschulen häufiger
außerunterrichtliche Angebote vorhalten. Dies trifft sowohl auf eher unterrichts-
nahe Angebote als auch auf unterrichtsfernere Angebote zu (vgl. Tab. 2)³. Der

3 Als unterrichtsnahe Angebote bezeichnen wir die Hausaufgabenbetreuung, Lernzeiten und An-
gebote aus dem Bereich Geschichte/Politik/Heimatkunde. Unterrichtsfernere sind Angebote aus
dem Bereich Sport, musisch-künstlerische Angebote aus dem sozialen Bereich und Angebote
der Schülermitbestimmung. Berufsorientierende und handwerkliche Angebote sowie Angebote
aus dem Bereich Technik/Internet/Medien können dazwischen verortet werden.

Unterschied zwischen Halbtags- und Ganztagschulen beträgt zumeist zwischen 20 und 25 Prozentpunkten. Bei berufsorientierenden Angeboten, Angeboten aus dem Bereich Geschichte/Politik/Heimatkunde, der Schülermitbestimmung⁴ sowie der Hausaufgabenbetreuung fällt der Unterschied etwas geringer aus, bei handwerklichen Angeboten etwas größer.

Tabelle 2: Angebote

	Halbtagschule (Angaben in %)	Ganztagschule (Angaben in %)	Cramer's V	N (ungewichtet)
Hausaufgaben	33,5	50,4	,159***	1173
Lernzeiten	23,5	45,8	,212***	1191
Sport	59,3	81,9	,243***	1186
musisch-künstlerische Angebote	59,2	83,1	,259***	1194
handwerkliche Angebote	18,8	56,3	,353***	1189
Technik/Internet/Medien	42,7	66,8	,229***	1189
Geschichte/Politik/Heimatkunde	16,0	26,6	,118**	1195
sozialer Bereich	40,6	64,8	,228***	1188
Berufsorientierung	78,4	84,5	,076	1199
Schülermitbestimmung	62,5	76,6	,146*	1208

*** p<.001 (ungewichtete Angaben) ** p<.01 (ungewichtete Angaben) *p<.05 (ungewichtete Angabe)

2.3 Teilnahmequote an Angeboten

Die Teilnahme an den Angeboten für Schüler*innen der neunten Jahrgangsstufe wurde über die auf Schulebene aggregierten Angaben der Schüler*innen berechnet. Auch in den Teilnahmequoten unterscheiden sich Halbtags- und Ganztagschulen signifikant (vgl. Tab. 3). Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass entsprechende Angebote an Ganztagschulen signifikant häufiger zur Verfügung stehen (vgl. Tab. 2). Insgesamt nehmen an Halbtagschulen zwischen sieben Prozent (Hausaufgabenbetreuung) und 26 Prozent (Sport) der Schüler*innen an den entsprechenden Angeboten teil, während es an Ganztagschulen zwischen 13 Prozent (Hausaufgabenbetreuung und Geschichte/Politik/Heimatkunde) und 31 Prozent (Sport) sind (vgl. Tab. 3). Besonders auffällig sind die Unterschiede in der Teilnahmequote bei den Lernzeiten und der Hausaufgabenbetreuung, die an Ganztagschulen häufiger frequentiert werden – die Hausauf-

4 Im Fragebogen wurde nach Schülermitbestimmung gefragt. Wir haben deshalb diese Formulierung übernommen, obgleich hier Schüler*innen gemeint sind.

gabenbetreuung allerdings auf niedrigem Niveau. Bei den berufsorientierenden Angeboten hingegen sind die Unterschiede als sehr gering einzuschätzen und bei musisch-künstlerischen Angeboten sind die Differenzen statistisch nicht bedeutsam. Zusammenfassend sind die Differenzen in der Teilnahmequote zwischen Halbtags- und Ganztagschulen als klein zu bewerten (Cohens $d < .5$).

Tabelle 3: Teilnahmequote an Angeboten

	Halbtagschule (Angaben in %)	Ganztagschule (Angaben in %)	Cohen's d	N (ungewichtet)
Hausaufgaben	7	13	,487***	1136
Lernzeiten	19	30	,622***	1136
Sport	26	31	,395***	1136
musisch-künstlerische Angebote	19	21	,158	1136
handwerkliche Angebote	12	17	,424***	1136
Technik/Internet/Medien	16	19	,176***	1136
Geschichte/Politik/ Heimatkunde	10	13	,181***	1136
sozialer Bereich	12	16	,399***	1136
Berufsorientierung	25	26	,094**	1136
Schülermitbestimmung	15	19	,378***	1136

*** $p < .001$ (ungewichtete Angaben) ** $p < .01$ (ungewichtete Angaben)

2.4 Kooperationszeiten

Zentral für die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen sind Kooperationszeiten – insbesondere zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal, worunter Erzieher*innen, Sozialpädagoge*innen, aber auch sogenannte Lai*innen – also nicht pädagogisch einschlägig ausgebildetes Personal – subsumiert werden (vgl. Tillmann 2020).

Sowohl an Ganztags- als auch an Halbtagschulen bestehen vor allem Kooperationszeiten für Lehrkräfte untereinander. So halten fast 70 Prozent der Ganztagschulen in dieser Kategorie Kooperationszeiten bereit, während dies nur an rund 52 Prozent der Halbtagschulen der Fall ist (vgl. Tab. 4). Kooperationszeiten für weiteres pädagogisch tätiges Personal untereinander bestehen an 32 Prozent der Halbtags- und an 56 Prozent der Ganztagschulen. Der größte Unterschied zwischen Halbtags- und Ganztagschulen besteht darin, ob Kooperationszeiten zwischen Lehrkräften und dem weiteren Personal etabliert sind. An Halbtagschulen bestehen derartige Kooperationszeiten an 29 Prozent der Schulen, während dies auf 58 Prozent der Ganztagschulen zutrifft.

Tabelle 4: Vorhandensein festgelegter Kooperationszeiten

Es gibt festgelegte Kooperationszeiten ...	Halbtagschule (Angaben in %)	Ganztagsschule (Angaben in %)	Cramer's V	N (ungewichtet)
... für Lehrkräfte untereinander	51,7	69,8	,176***	1241
... für weiteres Personal untereinander	31,9	56,4	,227***	1230
... für Lehrkräfte mit weiterem Personal	29,3	58,3	,267***	1228

Anmerkungen: „weiteres Personal“ umfasst das pädagogisch tätige Personal außer den Lehrkräften, *** $p < .001$ (ungewichtete Angaben)

2.5 Zeitstruktur

Ganztagsschulen, so die gängige Argumentation, die sich im weitesten Sinne unter dem Schlagwort ‚Rhythmisierung‘ zusammenfassen lässt, können den Schultag variabler gestalten. Unterricht und Angebote können sich abwechseln, der 45-Minuten-Takt kann aufgebrochen werden, Schulanfang und -schluss können flexibel gestaltet werden. Dies tangiert letztlich auch die Frage, ob überhaupt verschiedene pädagogische Berufsgruppen zeitgleich am Ort Schule sind, denn eine strikte Trennung zwischen Unterricht und Angeboten verringert die Chance, dass sich Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal begegnen.

Die Ergebnisse zeigen, dass über die Hälfte der Schulen nach wie vor an einer 45-Minuten-Taktung festhält. Dies betrifft insbesondere Halbtagschulen (vgl. Tab. 5). Größere Zeitblöcke werden an über 70 Prozent der Schulen gebildet, unter den Ganztagsschulen sind es sogar knapp 80 Prozent. Hingegen kommen ein offener Anfang und/oder Schluss deutlich seltener vor, jedoch signifikant häufiger an Ganztagsschulen (vgl. Tab. 5). Unterricht findet an den meisten Schulen über den Tag verteilt statt, außerunterrichtliche Angebote werden jedoch an den wenigsten Schulen bereits vormittags vorgehalten. Dies ist an 12 Prozent der Halbtags- und an 30 Prozent der Ganztagsschulen der Fall. Entsprechend findet an rund drei Vierteln der Halbtagschulen eine klare Trennung zwischen Unterricht (= Vormittag) und Angeboten (= nachmittags, im Anschluss an den Unterricht) statt. Aber auch 56 Prozent der Ganztagsschulen praktizieren diese Trennung.

Tabelle 5: Zeitstruktur

	Halbtagschule (Angaben in %)	Ganztagschule (Angaben in %)	Cramer's V	N (ungewichtet)
45-Minuten-Takt	63,8	53,3	,098***	1232
größere Zeitblöcke (z. B. Doppelstunden)	71,4	79,7	,092**	1233
offener Anfang	13,6	19,0	,066***	1231
offener Schulschluss	4,2	10,5	,105**	1228
Unterricht über den ganzen Tag verteilt	78,6	86,0	,093***	1232
Angebote über den ganzen Tag verteilt	12,3	29,7	,188***	1231
Unterricht am Vormittag – Angebote nur am Nachmittag	75,6	55,9	,189***	1228

*** $p < .001$ (ungewichtete Angaben) ** $p < .01$ (ungewichtete Angaben)

3 Zwischenfazit

Die bislang deskriptiv gehaltenen Auswertungen zeigen, dass sich Ganztagschulen von Halbtagschulen unterscheiden: Es bestehen mehr außerunterrichtliche Angebote und die Teilnahmequote an diesen ist höher. Auch bieten Ganztagschulen mehr Kooperationszeiten an und der Schultag an Ganztagschulen wird insgesamt flexibler gestaltet. Dennoch sind die Unterschiede statistisch betrachtet oftmals als eher gering einzuschätzen. So gibt es auch viele Halbtagschulen mit außerunterrichtlichen Angeboten sowie festgelegten Kooperationszeiten zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal. Immerhin 12 Prozent der Halbtagschulen verteilen außerunterrichtliche Angebote über den ganzen Tag. Umgekehrt werden auch Schulen als Ganztagschulen geführt, die die Möglichkeit einer abweichenden zeitlichen Strukturierung des Schultags kaum nutzen (vgl. StEG-Konsortium 2016). Dies bedeutet, dass Fragen nach Zuständigkeiten sowohl an vielen Ganztagschulen als auch an einem Teil der Halbtagschulen auftreten dürften. Die Unterscheidung zwischen Halbtags- und Ganztagschule scheint dementsprechend nur bedingt trennscharf.

Zumindest für den Bereich der Ganztagschule wurden folgerichtig – wie eingangs erläutert – Versuche unternommen, Schulen nicht entlang der Ganztagschulform, sondern anhand der Angebote und der Zeitstruktur zu kategorisieren (vgl. Sauerwein/Hannemann/Rollett 2018; Rauschenbach et al. 2013). Hier zeigen sich zwar Unterschiede nach der Art der Ganztagschule (offen versus gebunden), diese Unterscheidung scheint jedoch nur einen Teil der Heterogenität der Ganztagschulen abbilden zu können. Anders formuliert: Auch offene Ganztagschulen können vielfältige Angebote für die Schüler*innen bereithalten und eine andere Zeitorganisation aufweisen und gebundene Ganztagschulen den

Vor- und Nachmittagsbereich klar trennen. Entsprechend wird nachfolgend der Versuch unternommen, mittels LCA die Schulen zu kategorisieren.

4 Ergebnisse der Latenten Klassenanalysen

Für die Latenten Klassenanalysen wurden das Vorhandensein von Festlegungen zu Kooperationszeiten zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal (vgl. Tab. 4), die verschiedenen Angebote (vgl. Tab. 2) sowie die Variablen der Zeitstrukturierung berücksichtigt (vgl. Tab. 5). Basierend auf diesen Variablen soll im Folgenden untersucht werden, inwieweit sich die Schulen empirisch verschiedenen Klassen zuordnen lassen. Anschließend werden diese Klassen beschrieben und hierbei wird betrachtet, ob es sich bei den entsprechend zugeordneten Schulen um Halbtags- oder Ganztagschulen handelt.

Zunächst wurden LCA durchgeführt, die Lösungen zwischen zwei und sieben Klassen umfassen. Für weitere Analysen kommen zunächst Lösungen mit vier, fünf oder sechs Klassen in Betracht, denn es ist kaum eine Verbesserung der Fit-Werte (AIC, BIC, aBIC) ab einer vier Klassen umfassenden Lösung festzustellen, d. h. diese Lösungen weisen alle eine ähnliche Passung auf. Bei einer Lösung mit sechs Klassen verschlechtert sich sogar der BIC im Vergleich zu einer Fünf-Klassen-Lösung (vgl. Abb. 1).

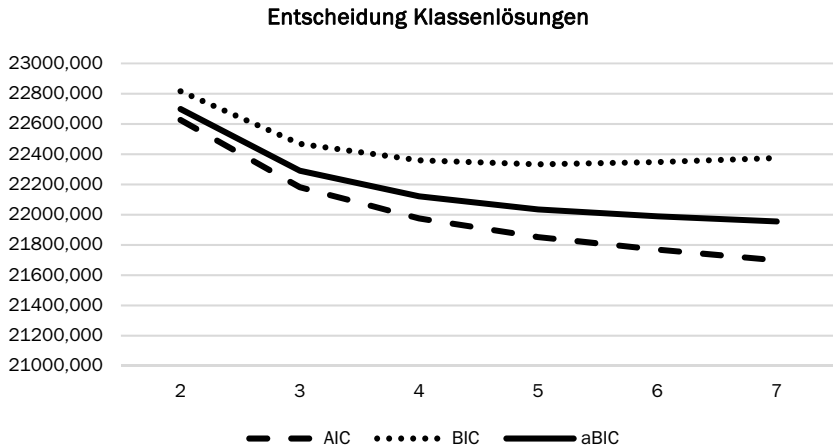


Abbildung 1: Entscheidung Klassenlösungen – x-Achse: Anzahl der Klassen

Für eine vier, fünf und sechs Klassen umfassende Lösung wurden zusätzlich noch der LMR und BLRT berechnet, die genauere Aussagen dazu ermöglichen, ob die gefundene Lösung besser auf die Daten passt als eine Lösung mit einer Klasse weniger ($k-1$). Die Ergebnisse zeigen, dass eine Vier-Klassen-Lösung der Drei-Klassen-Lösung überlegen ist. Auch passt eine fünf Klassen umfassende Lösung besser

auf die Daten, als eine Lösung mit vier Klassen. Werden hingegen sechs Klassen angenommen, zeigt sich, dass der LMR nicht mehr signifikant ist, während der BLRT angibt, dass eine sechs Klassen umfassende Lösung der Fünf-Klassen-Lösung vorzuziehen ist. Bei den Fit-Werten verhält es sich ähnlich: AIC und aBIC sprechen für eine Sechs-Klassen-Lösung, während der BIC für eine Fünf-Klassen-Lösung spricht (vgl. Tab. 6). Letztlich fiel die Entscheidung zugunsten einer Fünf-Klassen-Lösung, weil im Zweifel eine Lösung mit weniger Klassen zu präferieren ist und die Fünf-Klassen-Lösung zudem besser interpretierbar war.

Tabelle 6: LCA-Lösungen nach Anzahl der Klassen

Klassenlösung	AIC	BIC	aBIC	Entropy	LMR (k-1 Klassen)	BLRT (k-1 Klassen)
4	21975,418	22359,875	22121,641	0,742	p<.001	p<.001
5	21851,089	22332,941	22034,355	0,791	p<.01	p<.001
6	21768,680	22347,928	21988,989	0,784	p=.184	p<.001

4.1 Beschreibung der Klassen

Nachfolgend werden die fünf gefundenen Klassen beschrieben und es wird dargestellt, um welche Schulform es sich vornehmlich bei den entsprechenden Kategorien handelt (siehe Tab. 7).

Tabelle 7: Schultypen gemäß der LCA und ihre prozentuale Verteilung nach voll gebundenen, in einzelnen Klassen oder Jahrgangsstufen teilgebundenen und offenen Ganztagschulen sowie für Schulen ohne Ganztag

	gebunden für alle	gebunden für einzelne Klassen	gebunden für einzelne Jahrgangsstufen	offen	kein Ganztag	Klassengröße (Prozent der Schulen insgesamt)
idealtypische Ganztagschule	51,7	4,3	13,5	22,5	7,9	21,5
sport- und musisch-künstlerisch orientierte Schule	3,3	10,8	6,2	39,1	40,5	9,7
Angebotsschule	16,1	5,8	4,6	52,3	21,1	21,3
flexible sport- und musisch-künstlerisch orientierte Schule	5,6	4,3	4,4	44,6	41,1	23,2
Unterrichtsschule	14,0	5,4	6,8	25,1	48,7	24,3
Cramer's V	,271***					
N (ungewichtet)	1232					

*** P<.001 (ungewichtete Angaben)

Die idealtypische Ganztagschule

Die idealtypische Ganztagschule umfasst 21,5 Prozent der Schulen. Diese Schulen können als ‚idealtypisch‘ verstanden werden, weil sie am ehesten den schulpädagogischen Idealen der Ganztagschule (Rhythmisierung des Ganztags, in dem Angebote sowohl vor- als auch nachmittags stattfinden, vielfältige außerschulische Bildungsangebote, Auflösung der 45-Minuten-Taktung) nahekommen. Ein vergleichsweise großer Teil dieser Schulen legt Zeiten für die Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal fest. Auch ist an diesen Schulen die Wahrscheinlichkeit hoch, dass unterschiedliche außerunterrichtliche Angebote vorgehalten werden. Dies können Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung sein, aber auch insbesondere sportbezogene und musisch-künstlerische Angebote. Ebenso finden sich Angebote zum sozialen Lernen, der Berufsorientierung und der Schülermitbestimmung an den meisten der idealtypischen Ganztagschulen. Der 45-Minuten-Takt ist zugunsten größerer Zeitblöcke aufgehoben. Unterricht und Angebote sind über den Tag verteilt und eine Trennung in Unterricht am Vormittag und Angebote am Nachmittag ist nicht vorhanden (vgl. Abb. 2).

Über 50 Prozent der Schulen dieser Klasse sind gebundene Ganztagschulen. Aber auch teilweise gebundene Ganztagschulen für einzelne Jahrgangsstufen sind, relativ betrachtet, besonders häufig in dieser Kategorie zu finden.⁵ Zudem kann fast ein Viertel der offenen Ganztagschulen als idealtypische Ganztagschule kategorisiert werden, obwohl diese Klasse unter den offenen Ganztagschulen die kleinste ist (vgl. Tab. 7). Schulen, die keinen Ganztag anbieten, machen hier nur 8 Prozent aus.

Die sport- und musisch-künstlerisch orientierte Schule

Die sport- und musisch-künstlerisch orientierte Schule ist die kleinste der gefundenen Klassen und macht nur knapp zehn Prozent der Schulen aus. Der Schwerpunkt liegt auf Sport und musisch-künstlerischen Angeboten. Relativ häufig können an diesen Schulen auch Angebote zur Berufsorientierung besucht werden. Feste Kooperationszeiten zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal sind eher selten. Zudem wird an einer ‚klassischen‘ Zeitstrukturierung festgehalten: Der 45-Minuten-Rhythmus wird beibehalten, es werden keine größeren Zeitblöcke gebildet und die Trennung zwischen Angeboten und Unterricht wird aufrechterhalten (vgl. Abb. 2).

Bei rund 40 Prozent dieser Schulen handelt es sich um offene Ganztagschulen und bei weiteren 40 Prozent um Schulen ohne Ganztagsbetrieb. Mehr als jede zehnte dieser Schulen wird auch als teilweise gebundene Ganztagschule für ein-

5 Bei der Interpretation der Anteilswerte ist zu beachten, dass es insgesamt vergleichsweise wenige teilgebundene Ganztagschulen gibt.

zelne Klassen geführt (vgl. Tab. 7). Voll gebundene Ganztagschulen fallen hingegen kaum in diese Kategorie.

Die Angebotsschule

Die Angebotsschule zeichnet sich durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Ganztagsangeboten aus, mit Ausnahme von Lernzeiten. In dieser Hinsicht ist sie mit der idealtypischen Ganztagschule vergleichbar. Auch besteht an diesen Schulen eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass feste Kooperationszeiten zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal vorhanden sind. In der Zeitstruktur orientieren sich diese Schulen jedoch an einer Trennung zwischen Angeboten und Unterricht: Der Vormittag ist für den Unterricht reserviert, während Angebote am Nachmittag stattfinden (vgl. Abb. 2).

Mit über 50 Prozent fallen vergleichsweise viele offene Ganztagschulen in diese Kategorie. Gebundene Ganztagschulen machen in dieser Klasse noch 16 Prozent aus. Aber auch gut ein Fünftel der Schulen ohne Ganztagsbetrieb kann als Angebotsschule gezählt werden (vgl. Tab. 7).

Die flexible sport- und musisch-künstlerisch orientierte Schule

Schulen, die als flexible sport- und musisch-künstlerisch orientierte Schule kategorisiert werden, zeichnen sich – ähnlich wie die oben beschriebenen sport- und musisch-künstlerisch orientierten Schulen – durch den Schwerpunkt der Angebote im sportlichen und musisch-künstlerischen Bereich aus. Der entscheidende Unterschied dieser zwei Kategorien liegt in der unterschiedlichen Zeitorganisation: Die flexible sport- und musisch-künstlerisch orientierte Schule bildet größere Zeitblöcke, die 45-Minuten-Taktung wird an diesen Schulen eher aufgehoben. Dennoch besteht eine klare Trennung zwischen Unterricht und Angeboten (vgl. Abb. 2). Kooperationszeiten für Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal werden selten festgelegt.

Insgesamt entfallen 23 Prozent der Schulen auf diese Kategorie. Mit 45 Prozent bzw. 41 Prozent handelt es sich hierbei vornehmlich um offene Ganztagschulen bzw. um Schulen ohne Ganztagsbetrieb. (Teil-)Gebundene Ganztagschulen machen hierbei nur jeweils rund 5 Prozent der Schulen dieser Klasse aus (vgl. Tab. 7).

Die Unterrichtsschule

Die Unterrichtsschule umfasst rund jede vierte Schule (vgl. Tab. 7) und zeichnet sich in erster Linie durch das Fehlen zusätzlicher Angebote bzw. eine geringe Angebotsvielfalt aus. Die 45-Minuten-Taktung wird an den meisten dieser Schulen beibehalten. Unterricht findet über den ganzen Tag statt und es gibt eine klare Trennung zwischen den (wenigen) Angeboten und Unterricht (vgl. Abb. 2).

Rund die Hälfte der Unterrichtsschulen wird als Schulen ohne Ganztagsbetrieb geführt. Ein Viertel der Schulen ist als offene Ganztagschule organisiert.

Mit 14 Prozent entfallen aber auch relativ viele gebundene Ganztagschulen auf diese Kategorie (vgl. Tab. 7).

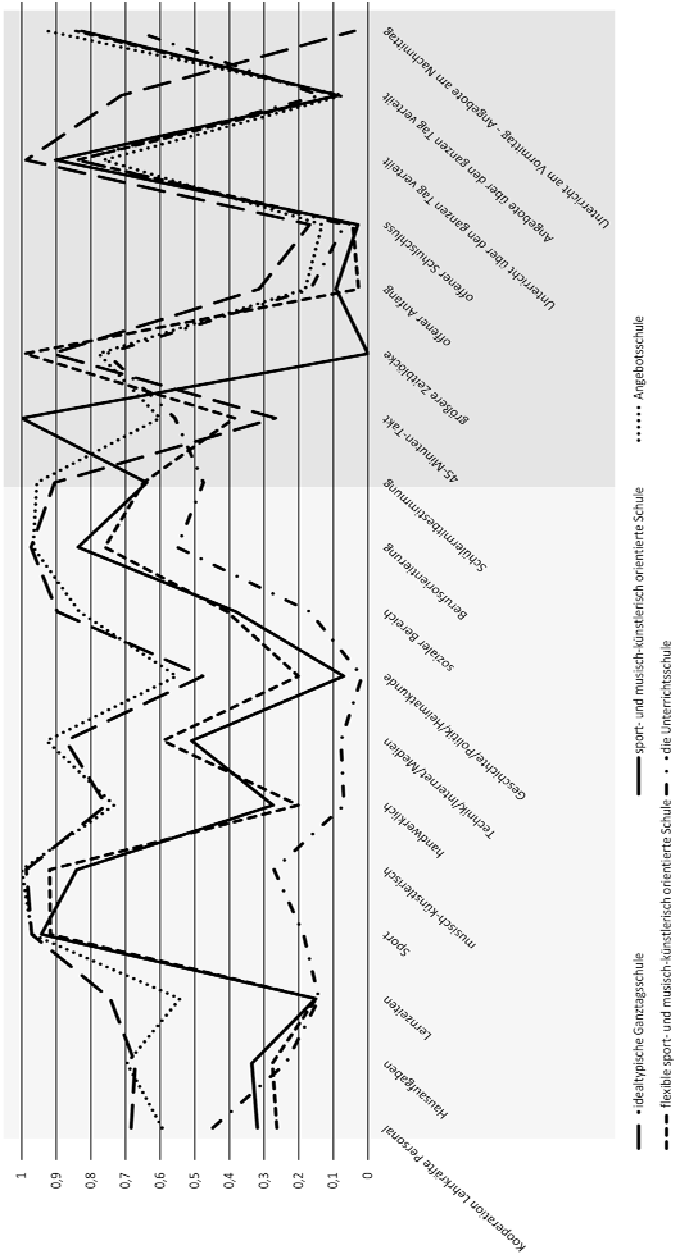


Abbildung 2: Ergebnisse der Latenten Klassenanalysen. X-Achse: Kooperation, Angebote, Zeitorganisation; Y-Achse: Wahrscheinlichkeit, dass entsprechendes Merkmal (der X-Achse) in Schulen vorhanden ist.

5 Diskussion

Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschulen sind vorhanden, fallen jedoch in vielerlei Hinsicht eher gering aus, wie unsere Ergebnisse zeigen: Eine klare Differenzierung fällt anhand der hier berücksichtigten Variablen schwer. Wird eine empirische Kategorisierung der Schulen vorgenommen, ist zumindest für die Klasse der ‚idealtypischen Ganztagschule‘ festzuhalten, dass es sich hierbei vornehmlich um gebundene Ganztagschulen handelt und Schulen ohne Ganztagsbetrieb selten in diese Kategorie fallen. Dass es insbesondere gebundene Ganztagschulen sind, die viele Angebote bereitstellen und die Zeitstruktur des Schultages rhythmisieren, findet sich auch in anderen vorliegenden Arbeiten (vgl. Sauerwein/Hannemann/Rollett 2018). Auch wenn keine Angaben zum pädagogisch tätigen Personal an den Schulen vorliegen, darf angenommen werden, dass insbesondere diese Schulen mit Fragen der Zuständigkeit konfrontiert sind. Folgerichtig werden oftmals Kooperationszeiten festgelegt.

Bei den weiteren vier empirisch abgeleiteten Kategorien ist eine eindeutige Trennung zwischen Halbtags- und Ganztagschulen nicht feststellbar. Die beiden sport- und musisch-künstlerisch orientierten Schultypen umfassen ganz überwiegend Schulen ohne Ganztagsbetrieb oder mit einer offenen Form des Ganztags. Unter den ‚Angebotsschulen‘ – die ebenso zuvor in ähnlicher Weise beschrieben wurden (vgl. Sauerwein/Hannemann/Rollett 2018; Rauschenbach et al. 2013) – sind Schulen mit gebundenem und offenem Ganztagsbetrieb, aber auch ohne Ganztag, anzutreffen. Auch die diesen Kategorien zugeordneten Schulen dürften oftmals mit Fragen der Zuständigkeit konfrontiert sein.

Lediglich bei Schulen, die als ‚Unterrichtsschulen‘ kategorisiert wurden und wenig außerunterrichtliche Angebote bereitstellen sowie Vor- und Nachmittag klar trennen, darf davon ausgegangen werden, dass unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen kaum miteinander in Kontakt treten. Wie zu erwarten, handelt es sich hierbei häufig um Schulen ohne Ganztag, aber mit 14 Prozent machen auch gebundene Ganztagschulen einen substantiellen Anteil der ‚Unterrichtsschulen‘ aus. Wie diese Schulen jedoch konkret den Ganztag gestalten, bleibt ein Forschungsdesiderat.

Kritisch muss eingeräumt werden, dass mit den vorliegenden Daten nur auf struktureller Ebene Aussagen über Zuständigkeiten getroffen werden können. Ebenso fehlen Angaben zu externen Kooperationspartner*innen sowie zu weiterem pädagogischen Personal, das an der Schule angestellt ist. Dennoch ist der vorliegende Beitrag unserer Kenntnis nach der erste, der eine differenzierte Betrachtung auf Schulebene zwischen Halbtags- und Ganztagschulen vornimmt. Zukünftig sollte sich die (sozialpädagogische) Forschung hinsichtlich der Zuständigkeitsfrage nicht nur auf Ganztagschulen konzentrieren, sondern auch Halbtagschulen betrachten, weil auch an diesen Schulen außerunterrichtliche Angebote durchgeführt werden, ebenso auch Lehrkräfte und pädagogisches Per-

sonal miteinander kooperieren (müssen). Vor allem bedarf es weiterer systematischer Klärungen, die neben einer auf Interaktionen zwischen verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen fokussierten Untersuchung auch die Kooperations- und Personalstruktur und damit Fragen nach Zuständigkeitsdiffusionen auch auf institutioneller Ebene betrachten. Dies können Studien sein, die nicht vorab zwischen Ganztags- und Halbtagschulen trennen, sodass Halbtagschulen nicht von vornherein aus den Analysen herausfallen (wie etwa im Rahmen von StEG). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Trennung zwischen den Organisationsformen fließend ist und auch ein Teil der Halbtagschulen zahlreiche außerschulische Angebote bereitstellt und den Schultag zeitlich flexibler gestaltet.

Auch mit Blick auf den geplanten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung und die hieran anschließende Diskussion um die Qualität des Ganztags (vgl. Großhoff/Sauerwein 2021) scheint es zielführend, umfangreiche Daten zu erheben – sowohl über die Schulen, als auch über die Kinder- und Jugendhilfe. Mit wenigen Ausnahmen (vgl. Deinet/Icking/Rehrs 2020) liegen keine Daten zu Fragen der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule vor, bei denen die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe in die Befragungen einbezogen wurden. Vorliegende Ergebnisse zeigen jedoch, dass 70 Prozent der Anbieter der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen außerhalb des Ganztags kooperieren. Diese Angaben beschränken sich jedoch auf NRW (vgl. Deinet/Icking/Rehrs 2020).

Fragen der Zuständigkeit unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen scheinen entsprechend auch jenseits des Ganztags bedeutsam. Um deren quantitative Bedeutung jedoch abschätzen zu können und die ebenso hiermit verknüpfte Weiterentwicklung von Schule auf der einen und Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite empirisch zu begleiten, bedarf es weiterer statistischer Befunde.

Literatur

- Breuer, Anne/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2019): Professionsentwicklung im Ganztag. Verschiebungen im Spiegel praxeologischer Forschung. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 307–324.
- 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: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 36, H. 3, S. 283–299.
- Chiapparini, Emanuela/Selmani, Kadrie/Kappler, Christa/Schuler, Patricia (2018): „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In: Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich UniPress Ltd., S. 48–60.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd edition. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

- Deinet, Ulrich/Icking, Maria/Rehrs, Simone (2020): Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule in NRW. Abschlussbericht. Bonn: Socialnet GmbH.
- Finch, W. Holmes/Bronk, Kendall Cotton (2011): Conducting Confirmatory Latent Class Analysis Using M plus. In: Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal 18, H. 1, S. 132–151.
- Gaiser, Johanna May/Sauerwein, Markus/Kielblock, Stephan (2020): Außerunterrichtliche Lern- und Förderarrangements an Ganztagschulen: Bundesweite Trendanalysen und vertiefende Fallstudien. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 67, H. 4, S. 243–261.
- Giegler, Helmut/Rost, Jürgen (1993): Typenbildung und Responsesets beim Gießen-Test: Clusteranalyse versus Analyse latenter Klassen. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 14, H. 3, S. 137–152.
- Gollwitzer, Mario (2012): Latent-Class-Analysis. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 295–323.
- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Bebek, Carolin/Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2019): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. In: Neue Praxis 49, H. 2, S. 181–197.
- Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.) (2021): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnötwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kaplan, David/Keller, Bryan (2011): A Note on Cluster Effects in Latent Class Analysis. In: Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal 18, H. 4, S. 525–536.
- Mahler, Nicole/Schipolowski, Stefan/Weirich, Sebastian (2019): Anlage und Durchführung. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Mahler, Nicole/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 99–124.
- Morin, Alexandre J. S./Meyer, John P./Creusier, Jordane/Biétry, Franck (2016): Multiple-Group Analysis of Similarity in Latent Profile Solutions. In: Organizational Research Methods 19, H. 2, S. 231–254.
- Nylund, Karen L./Asparouhov, Tihomir/Muthén, Bengt O. (2007): Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. In: Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal 14, H. 4, S. 535–569.
- Radisch, Falk (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Weinheim und München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas/Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine/Stolz, Heinz-Jürgen (2013): Ganztagschulen als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sauerwein, Markus N./Hannemann, Janine/Rollett, Wolfram (2018): Ergänzende Unterscheidungsmerkmale für die Organisationsform von Ganztagschule. Inhaltliche Breite des Angebots, konzeptuelle Verbindungen, Zeitorganisation. In: Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (Hrsg.): Does “What works” work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Münster: Waxmann, S. 241–258.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2014 bis 2018 -.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina/Kunze, Katharina (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In: Neue Praxis, Sonderheft 14, S. 35–42.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Mahler, Nicole/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2019): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Frankfurt am Main: DIPF.

- StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen und München: DIPF, IFS, Justus-Liebig-Universität und DJI.
- Strietholt, Rolf/Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (2015): Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, H. 4, S. 737–761.
- Tillmann, Katja (2020): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1377–1396.
- Vermunt, Jeroen K./Magidson, Jay (2002): Latent class cluster analysis. In: Hagenaars, Jacques A./ McCutcheon, Allan L. (Hrsg.): Applied Latent Class Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, S. 89–106.

„jetzt geht s dann halt wieder um die zuständigkeiten“

Zur Zuständigkeitsfrage im Kontext multiprofessioneller
Kooperation von schulischer und außerschulischer
Erziehungs- und Eingliederungshilfe

Daniela Molnar, Eva Marr und Nina Thieme

1 Einleitende Bemerkungen zur gemeinsamen Fallbearbeitung im inklusionsorientierten multiprofessionellen Kooperationskontext

Intensivierte Bemühungen, Inklusion im schulischen Kontext zu realisieren und somit „Schulen im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren et al. 2018) zu schaffen, sind insbesondere auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zurückzuführen.¹ Diese beinhaltet im Artikel 24 den Auftrag, ein inklusives Bildungs- und Erziehungssystem zu verwirklichen (vgl. Rohrman/Weinbach in diesem Band). Im Zuge der Reformen im Anschluss an die im Jahr 2009 in Deutschland erfolgte Ratifizierung der UN-BRK wurde im Jahr 2016 das Bundesteilhabegesetz (BTHG) verabschiedet, mit dessen Umsetzung, u. a. der Änderung des SGB IX, das Ziel verfolgt wird, die Selbstbestimmung und volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft insbesondere von „Kindern mit Behinderung und von Behinderung bedrohter [...] Kinder sowie Menschen mit seelischen Behinderungen oder mit von einer solchen Behinderung bedrohter Menschen“ (§ 1 SGB IX) zu fördern. Dabei zählt die „Teilhabe an Bildung“ – zu deren Realisierung „unterstützende Leistungen [erbracht werden sollen] [...], die erforderlich sind, damit Menschen mit Behinderungen Bildungsangebote gleichberechtigt wahrnehmen können“ (§ 75 SGB IX)² – zu den „Leistungsgruppen“ des SGB IX (§ 5 SGB IX). Im Kontext einer (drohenden) seelischen Behinderung bei Kindern und Jugendlichen sind im Rahmen der Hilfestellung nach § 35a

1 Festzustellen ist in diesem Zusammenhang, dass von *der* inklusionsorientierten Schule nicht die Rede sein kann. Vielmehr werden, mit unterschiedlichen Gewichtungen in den einzelnen Bundesländern, verschiedene, z. T. auch auf bestimmte Förderbedarfe fokussierte Konzepte verfolgt, was zu einer Ausbildung unterschiedlicher inklusionsorientierter Settings im schulischen Kontext geführt hat (vgl. dazu u. a. Heimlich/Kiel 2020, S. 135 ff.).

2 Ergänzend und ausführend zu den Leistungen zur Teilhabe an Bildung s. § 112 SGB IX.

SGB VIII die Träger*innen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe – die Jugendämter – Rehabilitationsträger*innen nach dem SGB IX und als solche für Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, zur Teilhabe am Arbeitsleben, zur Teilhabe an Bildung und zur sozialen Teilhabe zuständig.³ Das Jugendamt fungiert folglich weiterhin in einer Doppelrolle als Träger*in der Kinder- und Jugendhilfe und gleichzeitig als Rehabilitationsträger*in. Angestrebt wird, auch durch gesetzgeberische Reformbemühungen, seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Jahr 1990 (SGB VIII) eine Auflösung der Trennung der Zuständigkeiten für Kinder und Jugendliche nach Unterscheidung zwischen (drohender) seelischer Behinderung, bekannt als ‚kleine Lösung‘⁴ und verankert in der Kinder- und Jugendhilfe (§ 35a SGB VIII), und allen anderen (drohenden) Behinderungen (SGB IX) (vgl. u. a. Rohrmann/Oehme 2021, S. 10 ff.). Ein großer Schritt in diese Richtung wurde mit dem Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG) gegangen: Das KJSG sieht eine Zusammenführung der Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe für das Jahr 2028 vor.

Zur Ermöglichung einer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit einer (drohenden) seelischen Behinderung an Bildung gemäß § 35a SGB VIII stellt die schulische Erziehungshilfe ein mögliches Unterstützungsangebot in Form eines inklusionsorientierten Settings im schulischen Kontext dar, auf das im vorliegenden Beitrag der Blick gerichtet ist.

In ihrem Zentrum stehen Schüler*innen mit einer Gefährdung bzw. diagnostizierten Beeinträchtigung ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung und „Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (§ 35a, Abs. 1 SGB VIII). Das vorrangige Ziel besteht darin, diese adressierten Schüler*innen über das sog. regelschulische Angebot hinausgehend in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern, um so deren schulische und soziale Eingliederung und damit auch ihren Verbleib in der sog. Regelschule zu gewährleisten (vgl. Vögler

3 Vor dem Hintergrund der in §§ 1, 3 und 4 SGB IX aufgezählten Rehabilitationsziele prüft die Fachkraft im Jugendamt, ob ein Teilhabebedarf mit Hilfe des § 35a, Abs. 2 SGB VIII gedeckt werden kann: „[D]er Rehabilitationsträger [stellt] innerhalb von zwei Wochen nach Eingang des Antrages bei ihm fest, ob er nach dem für ihn geltenden Leistungsgesetz für die Leistung zuständig ist“ (§ 14, Abs. 1, Satz 1 SGB IX). Kommen die Rehabilitationsträger*innen zu dem Ergebnis, dass ein Bedarf nicht, auch nicht teilweise, durch den*die Jugendhilfeträger*in gedeckt werden kann, leitet die Fachkraft an den*die zuständige*n Rehabilitationsträger*in weiter.

4 Die Zusammenführung der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe wird als sog. ‚große Lösung‘ bzw. zunehmend als ‚inklusive Lösung‘ bezeichnet. Der Ausbau der Rechte von Kindern und Jugendlichen soll mit der Reform des SGB VIII mit dem Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG), das am 10.06.2021 in Kraft getreten ist, vorangetrieben werden.

et al. 2015, S. 185; Loeken 2000, S. 6).⁵ Zu unterscheiden sind schulintegrierte und ambulante Formen (vgl. Reiser 2007, S. 71): Während in der schulintegrierten Form „spezialisierte Funktionen zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung gefährdeter Schülerinnen und Schüler durch spezialisiertes Personal“ (ebd.) in einer Einzelschule verankert sind, werden demgegenüber die mittlerweile vielfältigen Angebote ambulanter schulischer Erziehungshilfe (vgl. Urban 2007, S. 93) zum einen von sonderpädagogischen, an Förderzentren bzw. Sonderschulen tätigen Ambulanzlehrkräften angeboten. Zum anderen, und diese Form ambulanter schulischer Erziehungshilfe wird im Folgenden fokussiert, erfolgt das Angebot durch Förderschullehrkräfte, Professionelle der Sozialen Arbeit und z. T. Psycholog*innen (vgl. Willmann/Reiser/Urban 2007, S. 348), die in – durchaus heterogen ausgestalteten – multiprofessionellen Beratungs- und Förderzentren (BFZ) tätig sind und für einen bestimmten Zeitraum an Regelschulen entsandt werden.

Bei entsprechendem Bedarf kann die Zusammenarbeit zwischen den professionellen Akteur*innen der Beratungs- und Förderzentren und den Lehrkräften der Regelschule auch um zusätzliche Kooperationspartner*innen erweitert werden (vgl. Vögler et al. 2015, S. 188 ff.): Wird beispielsweise neben dem durch schulische Erziehungshilfe zu belegenden Unterstützungsbedarf zugleich auch ein Unterstützungsbedarf der Familie des*der Schüler*in im Kontext der von der Kinder- und Jugendhilfe verantworteten Hilfen zur Erziehung gesehen, können in die berufsgruppenübergreifende Kooperation zusätzlich auch sozialpädagogische Fachkräfte des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) des Jugendamtes einbezogen werden (vgl. Silkenbeumer/Thieme 2019a).

Diese bislang selten untersuchte Konstellation berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit zwischen ambulanter (sonderpädagogischer) schulischer Erziehungshilfe (vgl. dazu Willmann/Reiser/Urban 2007), hier repräsentiert durch die Institution des Beratungs- und Förderzentrums, und dem Allgemeinen Sozialen Dienst als eigenständiger Hilfe- und Vermittlungsinstanz in den (außerschulischen) Hilfen zur Erziehung und zugleich möglichem Träger der schulischen Eingliederungshilfe, stellt im Folgenden den Kontext dar (vgl. Kap. 1), mit Blick auf den wir – empirisch fundiert – der Frage nach Zuständigkeit/en in der gemeinsamen Fallbearbeitung nachgehen werden.

5 Eine Besonderung der adressierten Schüler*innen, wie sie seit langem beschrieben und kritisiert wird, wird damit nicht grundlegend aufgelöst, und auch die Zielrichtung des Angebots scheint recht eindeutig: Zwar ist mit der UN-BRK das schulische System – bzw. sind die schulischen Systeme – stärker in den Fokus gerückt, und es werden Veränderungen mit Blick auf Inklusion vorgenommen. Veränderungen des schulischen (Regel-)Systems rücken bei den hier thematisierten personenzentrierten Maßnahmen jedoch tendenziell in den Hintergrund (bspw. Weinbach 2016, S. 94; Rohrmann 2006, S. 152 ff.; auch Rohrmann/Weinbach in diesem Band).

Dazu werden wir auszugsweise auf die Rekonstruktion eines berufsgruppenübergreifenden Gesprächs zwischen BFZ- und ASD-Mitarbeiter*innen zurückgreifen, das dem Datenkorpus der FallKo-Studie („Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen“) entstammt (vgl. Silkenbeumer/Thieme 2019b) (vgl. Kap. 2). Die Untersuchung dieser Fragestellung basiert auf zwei Annahmen: *Erstens* gehen wir davon aus, dass im Zentrum professionellen Handelns stehende Fälle, sowohl im Allgemeinen als auch in der Kooperation zwischen ambulanter schulischer Erziehungshilfe und den Hilfen zur Erziehung im Besonderen, nicht einfach als solche gegeben sind. Vielmehr werden sie erst „in der Begegnung von Individuen und Institutionen“ (Brändli/Lüthi/Spuhler 2009, S. 20) konstituiert: In dem Zusammenhang sind die „jeweiligen Beiträge [der beteiligten Akteur*innen] [...] [als] in der Regel aufeinander bezogene, sequenziell organisierte Operationen in einem Interaktionszusammenhang [zu fassen], in dessen Verlauf der Fall als ein über die Zeit ablaufender Selektions-, Verdichtungs- und Formierungsprozess entsteht“ (Bergmann 2014, S. 24). Somit sind Fallkonstitutionen als längerfristige Prozesse zu verstehen, die neben der Transformation eines Vor-Falls in einen Fall auch die anschließende Prozessierung des Falls umfassen. Dabei können sich diese Prozesse als „Laien-Experten-Konstitution [...] [und als] reine Experten-Konstitution“ (Sidler 1999, S. 230) gestalten: Im ersten Fall sind die Adressat*innen anwesend und aktiv an der Fallkonstitution beteiligt. Im zweiten Fall partizipieren die Adressat*innen nicht, sondern sie und die ihnen zugeschriebenen Probleme werden lediglich diskursiv verhandelt (vgl. Marr 2021). *Zweitens* liegt unserer Analyse die Annahme zugrunde, dass im Zuge der hier fokussierten berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit *pädagogischer* Berufsgruppen die Zuständigkeitsfrage aufgrund der engen Bezüge der beteiligten Berufsgruppen zueinander besonders virulent ist (vgl. Kunze/Reinisch 2019, S. 52) und diese somit auch Einfluss auf die Fallbearbeitung nehmen dürfte (vgl. Hopmann et al. in diesem Band). Wie sich eine solche Einflussnahme konkret (aus)gestalten kann, möchten wir abschließend, auf der Basis der empirischen Rekonstruktion, in theoretisierender Weise reflektieren (vgl. Kap. 3).

2 „jetzt geht s dann halt wieder um die zuständigkeiten“ – rekonstruktive Vergewisserungen zur Zuständigkeitsfrage in der gemeinsamen Fallbearbeitung

Mit der an den Universitäten Kassel und Frankfurt am Main angesiedelten FallKo-Verbundstudie, die von Oktober 2017 bis September 2020 vom BMBF gefördert worden ist, haben wir qualitativ-rekonstruktiv erforscht, wie sonder- und sozialpädagogische Akteur*innen in inklusionsorientierten Settings im

schulischen Kontext Fälle deuten und bearbeiten und wie sie in diesem Zusammenhang Zuständigkeiten – vor dem Hintergrund organisationaler Rahmenbedingungen – aushandeln. Dazu haben wir an je zwei inklusionsorientierten ganztägigen Grund- und Gesamtschulen Fallkonstitutionsprozesse mittels audiografierter Gespräche (u. a. Teamgespräche, Fallbesprechungen, pädagogische Konferenzen) untersucht, eingeleitet von einer mehrwöchigen ethnografischen Phase, in der dichte Beschreibungen von den auf Zusammenarbeit gerichteten Interaktionen, insbesondere zwischen sonder- und sozialpädagogischen Akteur*innen, erstellt worden sind. Kontrastiv zur Erhebung der kommunikativen Formate der Zusammenarbeit an den Schulen haben wir fallbezogene Gespräche zwischen Sozial- und Sonderpädagog*innen aus mobilen Unterstützungsdiensten (Beratungs- und Förderzentren) einbezogen.⁶

Bei dem berufsgruppenübergreifenden Teamgespräch, das im Folgenden auszugsweise und teils zusammenfassend rekonstruiert wird, handelt es sich um ein Fallgespräch im Kooperationskontext eines Beratungs- und Förderzentrums sowie des Allgemeinen Sozialen Dienstes des Jugendamtes. Als Mitarbeiter*innen des Beratungs- und Förderzentrums nehmen die Förderschullehrkräfte Frau Lambert⁷, Herr Hendriks, Frau Bielecke, Frau Zacharias und Herr Reischmann teil, der ASD wird durch seine sozialpädagogische Mitarbeiterin Frau Ammerberg repräsentiert. Thematisiert wird der ‚Fall‘ des Schülers Ismael.

Am Anfang des Gesprächs wird von Frau Zacharias ‚ein Fall‘ eingebracht („ja ich habe (1) einen fall Ismael“; Z. 13 f.)⁸, den sie zunächst den Anwesenden schildert. Frau Zacharias entwirft einen umfangreichen Hilfebedarf Ismaels, für den auch eine Diagnose vorliege, die als „kinderpsy-psychiatrisch ähm paragraf fünf-unddreißig A is empfohlen worden“ (Z. 16 f.) konkretisiert wird. Dem Hilfebedarf Ismaels sei u. a. mit einer Schulbegleitung begegnet worden, die sich insbe-

6 Weitere Informationen zum Forschungsprojekt finden sich unter <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2238.php> und <https://www.qualifizierung-inklusion.de/project/rekonstruktionen-zur-fallkonstitution-sonder-und-sozialpaedagogischer-professioneller-in-inklusion-schulen/>. Methodologisch folgt das Projekt den rekonstruktionslogischen Verfahren einer Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (Standort Kassel) (vgl. Soeffner 2004) und der Objektiven Hermeneutik (Standort Frankfurt am Main) (vgl. Overmann 1993). Das Gespräch, auf das hier Bezug genommen wird, entstammt dem Kasseler Datenkorpus.

7 Alle Orts- und Personennamen sind anonymisiert.

8 Transkriptionskonventionen: Es erfolgt eine durchgehende Kleinschreibung (ausgenommen sind Eigennamen, Abkürzungen, Akronyme, Einzelbuchstaben); es erfolgt keine Interpunktion (ausgenommen sind offenkundige Fragen, die durch ein Fragezeichen in Klammern angezeigt werden). Kurze Einwürfe, die keinen Wechsel der Sprecher*innenrolle darstellen, werden kursiv in Klammern angezeigt: „(Herr H. mhm)“; ebenso werden signifikante Veränderungen der Sprechweise oder andere Artikulationen vermerkt, bspw. „(leise)“. Pausen werden mit ihrer Länge in Klammern angegeben: „(3)“; Pausen unter einer Sekunde: „(.)“.

sondere dadurch als gelingende Maßnahme gestaltet habe, dass die Schulbegleiterin bestimmte Merkmale aufgewiesen habe (Frau Zacharias: „Ismael hatte das glück dass er (.) eine schulbegleiterin hatte die sehr sehr konsequent war und sehr dicht am kind dran war (.) und die zügel sehr eng gehalten hat (.) damit klappte der schulalltag relativ gut“; Z. 19-21). Diese, in ihren Gelingensvoraussetzungen an die Person der Schulbegleiterin gekoppelte, relativ positive Fallbearbeitung sei durch den Wegzug der Mutter nach Hamburg, die Ismael und eines seiner Geschwister mitgenommen habe, abgebrochen worden. In Hamburg habe keine institutionalisierte Hilfe stattgefunden. Inzwischen lebten die Mutter und ihre zwei Kinder wieder vor Ort. Aus aktuellem Anlass – der Überlastungsanzeige einer Lehrerin – thematisiere Frau Zacharias diesen Fall nun in dieser Gesprächsrunde:

„vor zwei wochen hat die lehrerin gesagt äh ich hab hier n ganz komisches kind ich weiß nicht wie ich damit umgehen soll (.) danach hab ich in die akte geguckt und hab gesehen dass sie das gutachten geschrieben haben und deswegen würde ich mich jetzt gerne beraten lassen“ (Z. 68 ff.)

Gemeinsam skizzieren die Gesprächsbeteiligten durch das Einbringen von Informationen, durch Nachfragen und Korrekturen den ‚Fall‘ und dessen Verlauf; es wird also eine ‚Fallgeschichte‘ entworfen, in welche die verschiedenen Perspektiven der Gesprächsbeteiligten in sich gegenseitig ergänzender Form eingebracht werden. In diesem Prozess der gemeinschaftlichen Fallkonstitution scheint Konsens bezüglich grundlegender Handlungsoptionen und -notwendigkeiten zu bestehen bzw. hergestellt zu werden. Mehrere Gesprächsteilnehmer*innen – Frau Lambert, Frau Zacharias und Herr Reischmann – artikulieren ihre Übereinstimmung darüber, dass eine Regelbeschulung für Ismael nicht in Frage käme:

Frau Lambert: ich glaube wir sprechen schon lange nicht mehr von regelschule (Frau Zacharias: ja) und / äh /

Herr Reischmann: / das glaub ich auch / (Z. 146 ff.)

Ebenso wird festgehalten, dass eine Förderschule als alleinige Maßnahme nicht ausreichend sei (Frau Zacharias: „also mein (.) mein gefühl is so dass einfach alleine nur förderschule (Herr Reischmann: nö) nicht zielführend ist (Frau Lambert: ja)“; Z. 161 ff.), da „braucht s mehr“ (Herr Reischmann; Z. 164). Dieses ‚Mehr‘ scheint sich in Maßnahmen der Jugendhilfe zu finden (Frau Ammerberg: „hier wär s ja so dass das sowieso dann in der jugendhilfemaßnahme zusammenlaufen würde“; Z. 179 f.). Im Anschluss an die Frage von Herrn Hendriks, ob denn Ismaels Mutter „jetzt aktuell schon mal wieder kontakt zum ASD gesucht“ (Z. 189) habe, beschreibt die Förderschullehrerin Frau Lambert – nach einer kurzen Erwähnung eines Gesprächs „heute morgen um neun uhr“ (Frau Lambert;

Z. 192) im ASD, in dem es „um trennungsberatung (uv) und so was“ (Frau Lambert; Z. 193) gegangen sei – die Position, in der sie sich aktuell sieht:

„jetzt sind wir wieder in dem alten dilemma der hatte mal ein schulbegleitung sprich er hat fünfunddreißig A da is aber noch keine äh rückmeldung sozusagen erfolgt und (.) ähm jetzt (.) is hier dieser fall und (.) man spürt oder man merkt auch den (.) bedarf ich bin mir ziemlich sicher dass wir heute morgen auch dann (.) in dem gespräch noch mal deutlich geworden is (.)“ (Z. 193-197)

Mit „dem *alten* dilemma“ verweist Frau Lambert auf eine ‚klassische‘ Zwickmühlensituation, in der eine Entscheidung zwischen zwei Möglichkeiten getroffen werden muss, zugleich aber keine der möglichen Entscheidungen diejenige ist, die man vollumfänglich treffen möchte. Als gegenüberliegende Pole, innerhalb derer sich das Dilemma generiert, erscheinen einerseits die Diagnose der (drohenden) seelischen Behinderung nach § „fünfunddreißig A“ SGB VIII⁹, mit der eine „rückmeldung“ zusammenhängt, andererseits der mit Gegenwartsbezug versehene „fall“, der „jetzt (.) [...] hier [is]“ und einen „bedarf“ mitbringt, welchen man auf einer emotionalen Ebene „spürt“ und „merkt“. Frau Lambert umreißt also an dieser Stelle eine konflikthafte Situation, in der sie einen Handlungsdruck aufgrund eines spürbaren ‚Bedarfs‘ empfindet, zugleich jedoch durch die in ihrer Darstellung manifeste Tatsache der (persistierenden) Diagnostik und der damit verknüpften ausstehenden Reaktion („da is aber noch keine äh rückmeldung sozusagen erfolgt“) in ihrem Handlungsbedürfnis gehemmt zu werden scheint. Das „dilemma“ findet sich in der Gegenüberstellung ihres Bedürfnisses zu handeln auf der einen und der fehlenden organisationalen Handlungsgrundlage, d. h. der Notwendigkeit, abzuwarten, auf der anderen Seite.

Frau Lambert schließt ihren Redebeitrag an dieser Stelle mit der in der nun folgenden ausführlichen Rekonstruktion zentralen Formulierung:

„jetzt geht s halt dann wieder um die zuständigkeiten um zu gucken (.) wie kann die weiterarbeit gestaltet werden (Herr Hendriks: *mhm*) ne“ (Z. 198 f.)

Mit dem Wort „jetzt“ nimmt Frau Lambert eine Zäsur vor, die den vorhergehenden Gesprächsfluss abschließt und einen Themenwechsel oder zumindest eine Themenpräzisierung einleitet. Diese Zäsur wird mit einem Gegenwartsbezug – dem Jetzt – versehen: Im Folgenden geht es nicht (mehr) um eine Rekapitulation des Gewesenen, es geht nicht (mehr) um eine mehr oder weniger umfassende

9 Diese Diagnose wird linear auf eine bereits erfolgte Inanspruchnahme von „schulbegleitung“ zurückgeführt und als konsistentes und persistentes Personenattribut, als zu Ismael dauerhaft gehörendes Label, entworfen: „sprich er hat fünfunddreißig A“ (Z. 194).

Um- oder Beschreibung eines Falls, sondern um das, was „jetzt“ auf der Agenda steht bzw. im Nachfolgenden auf die Tagesordnung gesetzt wird. Mit dem Gesprächsfortschritt – „jetzt geht s“ – wird die temporäre Prozesshaftigkeit in der Gegenwart mit der Fokussierung auf einen konkreten (Zeit-)Punkt angehalten. Der folgende Inhalt wird auf diese Weise im Augenblicklichen verortet und damit von abstrakter Allgemeinheit gelöst, es wird also eine Präzisierung eingeleitet. Damit wird dem, was nun folgen wird, eine gewisse Relevanz verliehen: Der Formulierung „jetzt geht s“, die wie ein Startschuss wirkt („jetzt geht’s los“), muss etwas Bedeutendes folgen („jetzt geht’s ums Ganze“). Zugleich wohnt dem Satzbeginn „jetzt geht s“ eine aktivierende Komponente inne: Mit diesen Worten wird der Beginn einer Handlung thematisiert, an der sich die Angesprochenen beteiligen sollen, indem sie selbst mitmachen (bspw. bei einer Diskussion) oder ihre Aufmerksamkeit entsprechend ausrichten (bspw. als Zuschauer*in eines Wettbewerbs). Es wird in gewisser Weise ein Spannungsbogen eröffnet, indem das Augenmerk auf das gerichtet wird, was im konkreten Jetzt (los-)geht. Diese Gespanntheit entlädt sich allerdings direkt in der antiklimaktisch wirkenden Fortführung des Satzes: „jetzt geht s *halt dann wieder*“. Bereits mit dem Wort „halt“ findet eine Abschwächung und Entkräftung der Aktivierung indizierenden Einleitung statt, da mit diesem die Thematisierung einer offensichtlichen, unabänderlichen und zugleich in ihrer Unabänderlichkeit banalen Tatsache vorbereitet wird (bspw.: „Bei Regen wird man *halt* nass“). Zugleich gelangt in gewisser Weise eine Resignation zum Ausdruck, wobei diese insbesondere durch die Verbalisierung einer kreisförmig erscheinenden Zeitlichkeit – jetzt-dann-wieder – verstärkt wird. Frau Lambert verweist mit ihrer Formulierung auf immer wiederkehrende Umstände, die außerhalb ihrer eigenen Handlungs- und Strukturierungsmacht und darüber hinaus außerhalb der der weiteren Gesprächspartner*innen zu liegen scheinen. Ein damit verbundenes Gefühl des Ausgeliefertseins ist bereits in der passiven Formulierung des Satzbeginns angelegt: Nicht ‚ich‘ oder ‚wir‘ erscheinen als Akteur*innen, sondern ‚es („s“) geht‘. Das Thema, das an dieser Stelle des Gesprächs durch Frau Lambert eingeleitet wird, setzt sich quasi selbst auf die Agenda, bzw. kommt umständehalber regelhaft und wiederholt im zirkulären Ablauf von jetzt-dann-wieder vor.

Indem sie auf eine von ihr empfundene Unveränderlichkeit verweist und zugleich einen Startschuss im Jetzt gibt, vermittelt Frau Lambert *erstens* eine Ambivalenz – wie sie bereits über die Formulierung des ‚alten Dilemmas‘ eingeleitet wurde. *Zweitens* tritt eine pragmatische Haltung gegenüber dem nun Folgenden hervor – die Umstände sind „halt“ so und damit muss man umgehen. *Drittens* fordert Frau Lambert die adressierten Gesprächsteilnehmer*innen indirekt auf, sich dieser pragmatischen Haltung anzuschließen, da in ihrer Darstellung alle von diesen Umständen betroffen sind, demnach in einem Boot sitzen. Insofern scheint Frau Lambert die von ihr als dilemmatisch entworfene konflikthafte Situation zu bearbeiten, indem sie sich und ihre Gesprächspartner*innen auf das

fokussiert, was sie als bearbeitbar und bearbeitungsnotwendig entwirft; sie versucht, einen gemeinsamen Arbeitsinhalt und eine gemeinsame Arbeitshaltung herzustellen.

Der Bereich des aktuell Möglichen erscheint allerdings durchaus begrenzt. Frau Lambert konkretisiert, worauf aus ihrer Perspektive der Fokus der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit nun gerichtet ist:

„jetzt geht s halt dann wieder um die zuständigkeiten um zu gucken (.) wie kann die weiterarbeit gestaltet werden“ (Z. 198 f.)

Die Handlungsoption, die sie entwirft, beschränkt sich folglich auf das „gucken“, also auf den kurzen Blick darauf, wie „die weiterarbeit gestaltet werden“ könne.

In ihrer Formulierung lassen sich zwei Ebenen ablesen: Zunächst wird mit den „zuständigkeiten“ die *Ebene der institutionellen und organisationalen Strukturen* benannt. Anschließend wird die Gestaltung der Weiterarbeit und somit die handlungspraktische Ebene in Bezug auf Ismael angesprochen. Als das wiederkehrende und unbeeinflussbare, insofern leidige Thema, mit dem man sich aufgrund der Strukturzwänge beschäftigen muss – als das Handlungshemmnis, das sich in „dem alten dilemma“ manifestiert –, erscheinen die direkt an das vorher Gesagte anschließenden „zuständigkeiten“. Der Umgang mit ihnen wird zu einer eigenständigen Arbeitsaufgabe, die in dieser dilemmatischen Situation bearbeitet werden muss. Was mit diesen „zuständigkeiten“ zu tun sei – ob sie bspw. geklärt, ausgehandelt, ein- oder ausgehalten werden müssen – wird nicht konkretisiert, was den Eindruck einer strukturellen, entgegen einer handlungsorientierten Verortung, bei der konkrete Handlungsoptionen ausgelotet werden können, verstärkt. Berücksichtigt man, dass die Thematisierung der „zuständigkeiten“ durch die Formulierung „um zu gucken“ als Voraussetzung für die Bearbeitung der Frage, „wie kann die weiterarbeit gestaltet werden“, fungiert, ergeben sich die strukturellen Gegebenheiten, die in den „zuständigkeiten“ konkretisiert werden, als Rahmen für die Handlungsebene, auf welcher die „weiterarbeit gestaltet werden“ kann. Die Formulierung einer konkreten Frage – „um zu gucken (.) *wie kann die weiterarbeit gestaltet werden*“ – vermittelt eine Handlungsaufforderung und verstärkt dadurch den Kontrast zur als statisch entworfenen Strukturebene der „zuständigkeiten“.

Deutlich wird zudem eine gewisse Pluralität der (strukturellen) Bearbeitung des Falls: Frau Lambert spricht von „zuständigkeiten“ (die ohne einen Artikel, ‚die zuständigkeiten‘, unkonkret bleiben) und zeigt damit auf, dass der ‚Fall Ismael‘ der mehrgliedrigen Bearbeitung und so einer Aufgliederung in verschiedene (Teil-)Zuständigkeiten bedarf. Ob diese dann bei einer Institution, einer Person oder mehreren liegen, bleibt unklar. Generell ist mit dem Begriff der Zuständigkeit auf bestimmte Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche verwiesen, die einer Person oder Institution, die als zuständig erklärt wird, zugeschrieben wer-

den. Diese Person oder Institution ist durch diese Zuschreibung ermächtigt, zugleich aber auch verpflichtet, im Fall der Zuständigkeit entsprechend zu handeln. Diese Zuständigkeitszuschreibung beinhaltet also einerseits ein zuständig Machen, gleichzeitig wird aber auch die Grenze gezogen zu Personen und Institutionen, die als nicht zuständig gelten – und insofern eben nicht zum berechtigten Handeln ermächtigt bzw. verpflichtet werden. Diese Grenzen zeigen sich im Sprechakt von Frau Lambert, die sich in einem temporären Handlungsvakuum zu verorten scheint: Der „fall“ liegt „jetzt“ vor, sie „spürt“ und „merkt“ den „bedarf“, steht in den Startlöchern zur Fallbearbeitung („jetzt geht s“) – ist jedoch durch die bestehenden, als unabänderlich entworfenen Strukturen, die sich in den „zuständigkeiten“ manifestieren, in der aktuellen Situation zur Untätigkeit verdammt. Denn zumindest zum jetzigen Zeitpunkt wird nicht sie für die Fallbearbeitung zuständig gemacht und sie scheint sich auch nicht selbst zuständig machen zu können, während sie sich zugleich aufgrund der aktuellen Handlungssituation zuständig fühlt (und als Fallbegleiterin bzw. Ansprechpartnerin möglicherweise als zuständig adressiert wird). In ihrer (temporär) handlungssohnmächtigen Position versucht Frau Lambert, den Blick auf die „weiterarbeit“ als gestaltbaren Prozess zu richten: Mit diesem Begriff wird eine wie auch immer begründete Zäsur der bis dato erfolgten Arbeit vorausgesetzt. Anders formuliert: Es kann nur dann sinnvoll von *Weiterarbeit* gesprochen werden, wenn die Arbeit, die einer Weiterarbeit zwingend vorausgegangen sein muss, durch ein Ereignis beendet oder zumindest unterbrochen worden ist. Anzunehmen ist also, dass die Weiterarbeit, nach deren Gestaltung hier gefragt wird, an einen bereits geleisteten Prozess der Arbeit anschließt. Hier scheint eine durch die strukturellen Bedingungen erzwungene Pause auf, bedingt durch die aus der ungeklärten Zuständigkeitsfrage resultierende Notwendigkeit des Abwartens. Der Arbeitsprozess wurde unterbrochen und die beteiligten Akteur*innen – zumindest Frau Lambert – befinden sich in einer spannungsvollen Zwischensituation: Die Fallarbeit ist weder abschließend beendet, noch im Gang; die Zuständigkeit wird gefühlt, ihre Voraussetzungen sind aber (noch) nicht erfüllt.

3 Theoretisierende Vergewisserungen zum der Zuständigkeitsfrage immanenten Spannungspotential

In dem hier auszugsweise rekonstruierten Teamgespräch zwischen Förderschullehrkräften eines Beratungs- und Förderzentrums und einer Sozialpädagogin des Allgemeinen Sozialen Dienstes des Jugendamtes, in dem der ‚Fall Ismael‘ thematisiert und in diesem Sinn bearbeitet wird, materialisiert sich in den Ausführungen der am BFZ tätigen Förderschullehrerin Frau Lambert ein Spannungspotential, das sich anhand der Doppeldeutigkeit des Zuständigkeitsbegriffs erklären lässt. Dieses Spannungspotential entspinnt sich im komplexen Zusammenspiel

zwischen Struktur- und Handlungsebene¹⁰ und erweist sich im vorliegenden Fall der multiprofessionellen Zusammenarbeit *pädagogischer* Berufsgruppen als besonders wirkmächtig, da hier, wie einleitend angesprochen, die Zuständigkeitsfrage in spezifischer Weise virulent wird.

Gemäß Frau Lambert habe Ismael „fünfunddreißig A“ (Z. 195): Verwiesen ist mit dieser in ihrer Darstellung persistenten und explizit auf die rechtliche Ebene Bezug nehmenden Diagnose auf den § 35a des SGB VIII, mit dem die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte oder von einer solchen Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche geregelt wird. Mit dieser für Ismael gestellten Diagnose sei verbunden, dass noch „keine äh rückmeldung sozusagen erfolgt“ (Z. 195 f.) sei. Dieses Fehlen einer nicht weiter konkretisierten Rückmeldung scheint dazu zu führen, dass Frau Lambert bzw. das Beratungs- und Förderzentrum, in dem sie beschäftigt ist, bisher (noch) nicht von der entsprechenden Behörde¹¹ für die Fallbearbeitung verantwortlich gemacht wurde. Als mögliche Erklärung dafür können die rechtlichen Regelungen und damit verbundene Verwaltungsverfahren dienen, die insbesondere im Hinblick auf Eingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII – nicht zuletzt aufgrund des rechtlich verankerten zweigliedrigen Behinderungsbegriffs, der eine fachärztliche Begutachtung bezüglich der (drohenden) Behinderung sowie eine professionelle Beurteilung der Beeinträchtigung der Teilhabe vorsieht – als zeitlich aufwändig gelten.¹² Diese durchaus komplexen Verwaltungsverfahren scheinen hier, aus Sicht der Sonderpädagogin Frau Lambert, aufgrund (noch) ungeklärter institutioneller Zuständigkeiten die aus ihrer Perspektive als dringlich eingestufte praktische Bearbeitung des ‚Falls Ismael‘ zu verzögern bzw. zu verhindern. Bezüglich dieses Falls sieht bzw. spürt sie „den (.) bedarf“ (Z. 197) und stellt die Frage nach der Gestaltung der Weiterarbeit. Somit artikuliert sie ihr Bedürfnis, in dem Fall, für dessen Bearbeitung sie sich bzw. ihre Institution als verantwortlich wahrnimmt, handelnd tätig zu werden. Diesem Handlungsbedürfnis, das als Ausdruck eines „sich zuständig wähnen[s]“ (Pfadenhauer 2014, S. 164) verstanden werden kann, kann sie aufgrund der (inter-)institutionellen Ungeklärtheit der Zuständigkeiten für die konkrete Bearbeitung des Falls (noch) nicht nachkommen.

10 Die Strukturebene verstehen wir hier als Ebene der institutionellen, organisationalen und rechtlichen Zusammenhänge, die sich in der professionellen Handlungspraxis in der Arbeit mit Adressat*innen, d. h. auf der Handlungsebene, widerspiegeln und diese beeinflussen.

11 Die Verwaltungsstrukturen sind im Zusammenhang mit Eingliederungshilfe nach §35a SGB VIII heterogen, so dass unklar bleibt, von welcher Behörde hier eine Rückmeldung ausstehen könnte. Wahrscheinlich sind zum Zeitpunkt der Datenerhebung Jugend- oder Sozialamt (vgl. Molnar/Oehme 2021).

12 Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war die hier relevante dritte Reformstufe des BTHG, durch die auch eine Klärung zeitlicher Abläufe im Verfahren und in der interinstitutionellen Verzahnung umgesetzt werden soll (vgl. Schönecker et al. 2020, S. 282 f.), noch nicht in Kraft getreten.

Es zeigt sich hier demnach ein Spannungspotential, das der in (multi-)professionellen Handlungskontexten, aber auch in professionstheoretischen Auseinandersetzungen hochbedeutsamen Zuständigkeitsfrage (vgl. u. a. Sander 2009, S. 85; Abbott 1988, S. 34; im Überblick Thieme/Silkenbeumer 2017, S. 3 f.) immanent ist. Dieses Spannungspotential entspinnt sich zwischen der Struktur- und der Handlungsebene, d. h. konkret im komplexen Zusammenspiel rechtlicher, die Fallbearbeitung (nicht immer eindeutig) regulierender Vorgaben, damit verbundenen (inter-)institutionellen (Nicht-)Zuständigkeiten und subjektiven (Nicht-)Zuständigkeitsansprüchen der professionellen Akteur*innen.

Als Erklärungsfolie für dieses Spannungspotential kann die Doppeldeutigkeit des Zuständigkeitsbegriffs dienen: Zum einen ist mit ihm auf die Frage nach der eigenen Zuständigkeit „im Sinne von ‚sich zuständig wähenen‘ [verwiesen] [...]“. Dann geht es um die Wahrnehmung einer Handlungssituation als eine, die mich tangiert, die mich etwas angeht“ (Pfadenhauer 2014, S. 164). In (multi-)professionellen Handlungskontexten wird demnach die Verantwortlichkeit und damit verbunden vor allem die entsprechende Kompetenz, d. h., die „Befähigung und [auch] Bereitschaft“ (ebd.) auf Seiten der Professionellen zur gemeinsam mit den Adressat*innen zu leistenden Bearbeitung von Krisen, die die Adressat*innen betreffen bzw. ihnen zugeschrieben werden, thematisch.

Zum anderen, gegenüber einem solchen Verständnis von Zuständigkeit als subjektivem Anspruch der Professionellen, stellt sich die Zuständigkeitsfrage auch als Frage nach zugeschriebener Zuständigkeit (vgl. ebd.), die sich auf professioneller und zugleich aufgrund der Eingebundenheit professioneller Akteur*innen in rechtlich reglementierte Institutionen auch auf institutioneller Ebene stellt. So kennzeichneten sich in Institutionen eingebettete Professionen durch relativ klar abgegrenzte „Orientierungs- und Handlungsbereich[e], in welche[n] sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildete Berufsexperten gesellschaftlich lizenzierte Dienstleistungen für ihnen per gesellschaftlichem Mandat anbefohlene Klienten bzw. Abnehmer vollbringen“ (Schütze 1992, S. 135). Solche als Zuständigkeitsbereiche zu fassende „Orientierungs- und Handlungsbereich[e]“ (ebd.) liegen jedoch nicht einfach vor. Vielmehr müssten Professionen und nach Professionalisierung strebende Berufsgruppen eigene Zuständigkeiten kontinuierlich behaupten und auch durchsetzen (vgl. Abbott 1988, S. 34). Eine erfolgreiche Durchsetzung von Zuständigkeit ist jedoch nicht nur als auf Seiten der Profession zu bewältigende Herausforderung zu denken. Interaktionstheoretisch gefasst kann eine erfolgreiche Durchsetzung von Zuständigkeit nur dann gelingen, wenn Professionen in den „Arenen des Staates, der Öffentlichkeit und des Arbeitsplatzes“ (Nadai/Sommerfeld 2005, S. 192) auch die Zuständigkeit für die in ihrer Verantwortung liegende Bearbeitung spezifischer, ihre Adressat*innen betreffende Probleme *zugeschrieben* wird. Zuständigkeit in diesem Sinn wird also auch von professionsexternen Akteur*innen mit hergestellt, indem sie der Profession die Zuständigkeit im Sinn eines Mandats erteilen bzw. deren Zuständigkeit anerkennen.

Auf das aus dieser Doppeldeutigkeit des Zuständigkeitsbegriffs erwachsende und sich im empirischen Material zeigende Spannungspotential sind unterschiedliche Konstellationen als Antwort denkbar: So können sich einerseits Professionelle für die Bearbeitung bestimmter adressat*innenbezogener Probleme als „zuständig wännen“ (Pfadenhauer 2014, S. 164), während diesem subjektiven Anspruch auf eigene Zuständigkeit entweder durch die Zuschreibung von Zuständigkeit ‚von außen‘ ent- oder nicht entsprochen wird. Zum anderen können sich Professionelle als nichtzuständig für die Bearbeitung spezifischer adressat*innenbezogener Probleme wahrnehmen, während dieser Wahrnehmung durch die Zuschreibung von Zuständigkeit ‚von außen‘ ebenfalls ent- oder aber nicht entsprochen wird.

Im vorliegenden Fall artikuliert die Förderschullehrerin Melanie Lambert einen subjektiven Anspruch auf Zuständigkeit hinsichtlich der von ihr als dringend markierten Fallbearbeitung. Die Zuständigkeitszuschreibung durch die dafür autorisierte(n) Behörde(n) steht allerdings (noch) aus: Es ist bislang ungeklärt, ob bzw. dass das Beratungs- und Förderzentrum als Institution und somit in ihm tätige Professionelle für den ‚Fall Ismael‘ (teil-)zuständig sind. Unser empirisches Material verweist also auf eine Situation, in der die Zuständigkeits(er)klärung aussteht, der subjektive Anspruch Frau Lamberts auf Zuständigkeit somit auf institutioneller Ebene bislang weder eine Bestätigung noch eine Ablehnung erfahren hat. Es entsteht ein temporäres Handlungsvakuum: Resultat dieser spannungsvollen Zwischensituation ist eine Blockade in der Fallbearbeitung, die auf Seiten der Förderschullehrerin – und dies wird in ihrer Darstellung offensichtlich – als frustrierend, hinderlich und dem eigenen fachlichen Anspruch zuwiderlaufend empfunden wird.

Dieses Handlungsvakuum lässt sich auf die Ungeklärtheit der Zuständigkeitsfrage zurückführen, die im Hinblick auf die im ‚Fall Ismael‘ beteiligten pädagogischen Berufsgruppen deshalb besonders virulent erscheint, da sich ihre Aufgabenbereiche, rechtlich und organisational betrachtet, überlappen und ihre Adressat*innengruppen Überschneidungen aufweisen. Was solche ungeklärten Zuständigkeiten und damit verbundene potentielle ‚Löcher‘ in der Fallbearbeitung für die Adressat*innen bedeuten können, deutet sich im vorliegenden Material bestenfalls an. Genau dies – an anderem Ort – systematisch in den Blick zu nehmen, erscheint als unerlässlich, denn letztlich werden aus ungeklärten Zuständigkeiten resultierende Konsequenzen immer auf dem Rücken der Adressat*innen ausgetragen (bspw. Lüders 2019, S. 168; Meysen 2010, insb. S. 306 f.; Rohrman 2020, S. 37). Inwiefern die Veränderungen durch die Einführung der dritten Reformstufe des BTHG sowie die mit dem KJSG für das Jahr 2028 angestrebte Zusammenführung der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe dazu beitragen, dem Anspruch der Reformen entsprechend solche Versorgungslücken zu verhindern und Schnittstellenproblematiken zu verringern, muss weiter untersucht

werden. Gleichmaßen ist der Frage nachzugehen, inwiefern sich diese Veränderungen auf die Bearbeitung von Zuständigkeiten im multiprofessionellen Kooperationszusammenhang im schulischen Kontext – bspw. durch eine Vermeidung einer strukturell angelegten Handlungsblockade wie im hier betrachteten Material – auswirken.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The system of professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bergmann, Jörg (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: Bergmann, Jörg/Dausend-schön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, S. 17–33.
- Brändli, Sibylle/Lüthi, Barbara/Spuhler, Gregor (2009): „Fälle“ in der Geschichte von Medizin, Psychiatrie und Psychologie im 19. und 20. Jahrhundert. In: Brändli, Sibylle/Lüthi, Barbara/Spuhler, Gregor (Hrsg.): *Zum Fall machen, zum Fall werden. Wissensproduktion und Patientenerfahrung in Medizin und Psychiatrie des 19. und 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Campus, S. 8–29.
- Heimlich, Ulrich/Kiel, Ewald (Hrsg.) (2020): *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kunze, Katharina/Reinisch, Rosa (2019): Kooperation – (Macht)Mittel oder Möglichkeit? In: Baur, Christine/Krüger, Christine/Homuth, Franziska (Hrsg.): *Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt. Dokumentation der Fachtagung vom 07. Juni 2018*. Wolfenbüttel: Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaft – Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, S. 52–63.
- Loeken, Hiltrud (2000): *Erziehungshilfe in Kooperation. Professionelle und organisatorische Entwicklungen in einer kooperativen Einrichtung von Schule und Jugendhilfe*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Lüders, Christian (2019): Inklusion und „Große Lösung“ in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Westphal, Manuela/Wansing, Gudrun (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–184.
- Marr, Eva (2021): *Vorstellungen von einem guten Leben bei Heranwachsenden in mehrfach belasteten Lebenszusammenhängen. Eine multiperspektivische Fallstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meysen, Thomas (2010): Kinder- und Jugendhilfe und Schnittstellen: wenn das Recht Kinder, Jugendliche und ihre Familien (auf)teilt. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* 58, H. 3, S. 306–323.
- Molnar, Daniela/Oehme, Andreas (2021): Die Organisation der Kategorisierungsarbeit. In: Molnar, Daniela/Oehme, Andreas/Renker, Anna/Rohrmann, Albrecht (Hrsg.): *Kategorisierung als Organisationsarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 56–77.
- Nadai, Eva/Sommerfeld, Peter (2005): Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 181–205.
- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 106–189.
- Pfadenhauer, Michaela (2014): Professionalität als spezifische Kompetenzdarstellungskompetenz. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 162–183.
- Reiser, Helmut (2007): Integrierte schulische Erziehungshilfe. In: Reiser, Helmut/Willmann, Marc/Urban, Michael (Hrsg.): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen*

- in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 71–89.
- Rohrmann, Albrecht (2020): Zu Wechselwirkungen zwischen Menschen mit Behinderungen und Barrieren durch Eingliederungshilfe in der Schule. In: Behindertenpädagogik 59, H. 1, S. 29–46.
- Rohrmann, Albrecht/Oehme, Andreas (2021): Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. In: Molnar, Daniela/Oehme, Andreas/Renker, Anna/Rohrmann, Albrecht (Hrsg.): Kategorisierung als Organisationsarbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–22.
- Rohrmann, Eckhard (2006): Gesellschaftliche Konstruktionen von Anders-Sein in unterschiedlichen kulturhistorischen Kontexten. In: Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, S. 140–158.
- Sander, Kirsten (2009): Profession und Geschlecht im Krankenhaus. Soziale Praxis der Zusammenarbeit von Pflege und Medizin. Konstanz: UVK.
- Schönecker, Lydia/Eschelbach, Diana/Sitner, Anna/Schindler, Gila/Seltmann, David (2020): Örtliche Zuständigkeit für Leistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung. Plädoyer für die Verbindung von zügiger Leistungsgewährung (§ 14 SGB IX) UND Fallzuständigkeit am Lebensort der Familie (§§ 86 ff. SGB VIII). In: Das Jugendamt (JAmt) 94, H. 6, S. 282–286.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–170.
- Sidler, Nikolaus (1999): Problemsoziologie. Eine Einführung. Freiburg: Lambertus.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina (2019a): „Denn der Plan ist, dass Sarah mitgenommen wird“. Zur Fallkonstitution im interinstitutionellen Kooperationskontext ambulanter (sonderpädagogischer) schulischer Erziehungshilfe und Allgemeinem Sozialen Dienst. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 89–102.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina (2019b): Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo). In: Soziale Passagen. Journal für Theorie und Empirie Sozialer Arbeit 11, H. 1, S. 205–208.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Konstanz: UVK.
- Tervooren, Anja/Rabenstein, Kerstin/Gottuck, Susanne/Laubner, Marian (2018): Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin, S. 11–21.
- Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (2017): Herausforderungen Sozialer Arbeit in multi-professionellen Handlungskontexten. In: Dies. (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. 14. Sonderheft der Zeitschrift ‚neue praxis‘, S. 3–12.
- Urban, Michael (2007): Externe Unterstützungssysteme der schulischen Erziehungshilfe – ein Überblick. In: Reiser, Helmut/Willmann, Marc/Urban, Michael (Hrsg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 91–111.
- Vögler, Ulrike/Michna, Lea/Röhling, Sigrid/Schaubreitner, Katharina (2015): Die Rolle der sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren (BFZ) beim Weg zur inklusiven Schule – ein Praxisbeispiel aus Hessen. In: Krüger, Rainer/Mähler, Claudia (Hrsg.): Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten. Köln: Carl Link, S. 185–196.
- Weinbach, Hanna (2016): Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderungen. Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Willmann, Marc/Reiser, Helmut/Urban, Marc (2007): Typologisierung von sonderpädagogischer Beratung: Forschungsdokumentation zur DFG-Studie „Beratung zur Erziehungshilfe in der Schule (BES)“. In: Reiser, Helmut/Willmann, Marc/Urban, Michael (Hrsg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 343–358.

Teil 2
Zur (Ohn-)Macht
in multiprofessionellen
Kooperationen

Ringens um *fachliche Souveränität*?

Zur Frage von Handlungsmächtigkeit in den Grenzzonen der Kooperation

Susanne Maurer

Diesem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass Kooperation immer auch eine Herausforderung (für die Demonstration) von Expertise und (für die Begründung von) Zuständigkeit darstellt; hier werden nicht zuletzt bestimmte Grenzen abgesteckt, insofern betrachte ich *Kooperation* auch als eine Art *Grenzzone*. Konflikthafte Momente im Kooperationsgeschehen können demnach zum einen als *Grenz-Konflikte*, aber auch als ein Ringens um die (Wieder-)Gewinnung von *Souveränität* gelesen werden.

Im Themenzusammenhang dieses Bandes frage ich nach der (den) Möglichkeit(en) einer *souveränen* Gestaltung von – intra- oder interprofessioneller – Kooperation durch Akteur*innen Sozialer Arbeit. Die prinzipiell komplexe Auftragslage und Verortung Sozialer Arbeit (vgl. Kessl/Maurer 2010; 2022), ihr oftmals prekärer Status (vgl. Heite 2008), mit oft auch nur geringem institutionellem *Back-Up* (vgl. z. B. Marquard 2008), führen gerade im schulischen Kontext meist zu einer randständigen Position. Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit verfügen im Kontext von Schule jedenfalls nicht über so etwas wie *Territorial-Macht* – und daraus ergeben sich bestimmte Schwierigkeiten, aber auch spezifische Möglichkeiten.¹

Pädagogische Fachkräfte im Schnittfeld *Schule – Soziale Arbeit* haben unterschiedliche pädagogische Aufträge und fachliche Selbstverständnisse; sie arbeiten in verschiedenen Settings, die sich z. B. in Bezug auf ihre zeitliche und räumliche Strukturierung unterscheiden. Als Träger*innen unterschiedlicher Rollen – und als Adressat*innen unterschiedlicher Zuschreibungen im Hinblick auf *pädagogische Verantwortung* – verfügen sie auch über unterschiedliche strukturelle und symbolische Macht-Quellen. Insofern scheint es sinnvoll, *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* auch als ein *Machtgeschehen in spezifischen Kräftefeldern* wahrzunehmen und zu reflektieren, um so die je spezifischen Bedingungsgefüge,

1 Nicht von ungefähr hat sich die Denk-Figur von Sozialer Arbeit als ‚Grenzbearbeiterin‘ Anfang der 2000er Jahre u.a. in der Auseinandersetzung mit der Rolle Sozialer Arbeit im Kontext, Umfeld bzw. mit Bezug auf Schule entwickelt (vgl. Maurer 2018) – im Versuch, gerade aus der *randständigen Position* heraus eine spezifische *Zuständigkeit* und *Expertise* zu formulieren.

Möglichkeitsräume, Begrenzungen, aber auch Optionen fachlichen Handelns (u. a. empirisch-rekonstruktiv) auszumachen.

Ich möchte an dieser Stelle nur einige Hinweise dazu geben, welche Macht-Verständnisse in diesem Zusammenhang produktiv gemacht werden könn(t)en:

- Hilfreich ist z. B. die Vorstellung spezifischer *Felder* und *sozialer Räume*, in denen jeweils bestimmte Regeln zu beachten sind, aber auch der Bezug auf professions-, disziplin- und organisations-*spezifische* Habitus im Sinne Pierre Bourdieu (vgl. Schwingel 1993)²; wichtig erscheint mir hier insbesondere der Aspekt, dass Hierarchien und Macht-Asymmetrien immer auch symbolisch vermittelt sind.
- Mit Nancy Fraser (2003) wird deutlich, dass materielle und symbolische Reproduktion nicht getrennt voneinander zu sehen sind; so ermöglicht etwa ihre Perspektive einer *Politik der Bedürfnisinterpretation* das Zusammenspiel von einer (u. a. sozialpolitisch regulierten) Verteilung materieller Ressourcen mit bestimmten (soziokulturellen) Deutungen und konkreten – mehr oder weniger widerspenstigen – Praktiken, besser zu verstehen.
- Ein Denken in (sozialen) Figurationen mit Norbert Elias (vgl. Treibel 2008) ermöglicht es, individuelles wie kollektives Verhalten und Handeln – bezogen auf ein spezifisches soziales Gefüge in ihrem Zusammenhang zu sehen; mit Elias können z. B. Hierarchien von Zugehörigkeit auch in ihrer Dynamik gefasst werden; fragile Macht-Balancen und höchst unterschiedliche Macht-Quellen geraten in den Blick.
- Hannah Arendts Machtverständnis (vgl. Habermas 1976) erlaubt uns Macht auch als *gemeinsames Handeln* zu denken (ein Verweis auf die Bedeutung von *Kooperation* im Sinne eines *Zusammen-Wirkens*); das Politische erscheint hier auch als Beziehungsgeflecht, und die Frage von (z. B. professioneller) *Identität* wird immer auch verknüpft mit dem Bewusstsein der eigenen Begrenztheit.
- Michel Foucault's Beiträge (vgl. Sarasin 2013) zeigen Macht-Ordnungen im gesellschaftlich-historischen Kontext und in einer bestimmten (gesellschafts-)historischen Dynamik; wir erkennen damit die jeweils machtvoll wirksamen Diskurse und die diesen zugrundeliegenden (oder auch daraus entstehenden) Dispositive; Machtgeschehen zeigt sich hier nicht nur als ein Geschehen in spezifischen Kräftefeldern, sondern auch in seiner produktiven, etwas (neu) hervorbringenden Qualität.
- Mit Judith Butler kann der Zusammenhang von Sprache, Macht und Materialität gedacht werden. Ihre Beiträge verweisen – neben der Frage nach der

2 Aus pragmatischen Gründen verweise ich hier und im Folgenden überwiegend auf Sekundärliteratur.

Autorisation von Sprecher*innen-Positionen und der Frage nach den *inneren* Repräsentationen der Macht – nicht zuletzt auf die Dimension der Performativität selbst; und last but not least: mit Butler können Kategorien (re-)politisiert werden. Die (subversive) *Macht der Versammlung* wird bei ihr ebenso zum Thema wie die *Macht der unerhörten Rede* (vgl. Villa 2012).

Die hier nur kurz skizzierten Verständnisse von Macht bilden für mich eine Art Hintergrund-Spur, wenn es darum geht, nach der *Handlungsmächtigkeit* Sozialer Arbeit in den *Grenzzonen der Kooperation* zu fragen. Wie bereits angedeutet nutze ich dafür als Bezugspunkt die Vorstellung einer *fachlichen Souveränität* – was darunter zu verstehen wäre, wird in den folgenden Abschnitten reflektiert. Doch zuvor sei noch ein konkreter empirischer Bezug markiert, denn die hier formulierten Überlegungen gehen u. a. zurück auf eigene Studien (vgl. u. a. Bütow/Maurer 2011) zu einem anderen Schnittfeld – dem Schnittfeld zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie (vgl. dazu auch Fegert/Schrapper 2004; van Santen/Seckinger 2003). In diesem Zusammenhang haben wir das komplexe Geschehen in solchen – häufig asymmetrisch strukturierten – Kooperationsgefügen auch als *Grenzbearbeitung* gefasst und diesbezüglich unterschiedliche Modi rekonstruiert (Bütow 2012; Bütow/Gries 2013). Empirisch zeigte sich, was es konkret heißen kann, dass – wie eingangs konstatiert – *Kooperation* für alle beteiligten Akteur*innen, inklusive der beteiligten Organisationen, eine Herausforderung darstellt.

1 „Denn sie wissen (nicht), was sie tun ...“? – Überlegungen zum Verhältnis von *impliziter Fachlichkeit* und *fachlicher Souveränität*³

In den *Grenzzonen der Kooperation* stellt sich – neben der Frage: Wofür sind wir hier zuständig? – immer auch die Frage, wie die eigene fachliche Expertise beschrieben und zur Geltung gebracht werden kann. Der letztgenannte Aspekt verweist dabei auf ein bestimmtes Problem, das dem Feld Sozialer Arbeit (aber auch des pädagogischen Handelns insgesamt) in gewisser Weise inhärent ist. Ich bezeichne es hier als *implizite Fachlichkeit*, die in einem merkwürdigen – und zugleich bemerkenswerten – Verhältnis zu *fachlicher Souveränität* steht. Denn *implizite Fachlichkeit* könnte zum einen als Hindernis für *fachliche Souveränität*

3 Die hier formulierten Gedanken basieren zum einen auf einem Vortrag, den ich am 18. November 2020 im Rahmen einer (Online-)Veranstaltungsreihe zu „Sozialpädagogischer Fachlichkeit“ an der Universität Salzburg im Wintersemester 2020/21 gehalten habe, zum anderen auf einem gemeinsam mit Birgit Bütow verfassten Beitrag (vgl. Bütow/Maurer 2017).

aufgefasst werden, zum anderen aber auch gerade deren Ausdruck sein. (Dieser Zusammenhang wird in den folgenden Abschnitten noch weiter ausgelotet).

„Denn sie wissen nicht, was sie tun...“ – der deutsche⁴ Titel eines Klassikers der Filmgeschichte aus dem Jahr 1955 soll hier auf einen Aspekt hinweisen, der von Luhmann und Schorr (1982) einmal als ‚Technologiedefizit‘ bezeichnet worden ist, und dem im Laufe der Geschichte Sozialer Arbeit u. a. mit einem ausgeprägten *Methoden-Bewusstsein* und/oder auch mit dem Versuch der Definition fachlicher (Qualitäts-)Standards begegnet worden ist. Ich nutze diesen Titel hier, um die Frage (erneut) aufzuwerfen, inwiefern Fachkräfte in der Sozialen Arbeit immer wissen (können), dass sie *fachlich* handeln, wenn sie fachlich handeln.

Aktuelle empirische Forschung zu Qualität in der Kinder- und Jugendhilfe⁵, aber auch frühere Untersuchungen zu *Handlungskompetenz in der Jugendhilfe* (vgl. Flad/Schneider/Treptow 2008) geben Anlass zu der Vermutung, dass *gutes fachliches Handeln* sich nicht *nach Lehrbuch* oder *nach Plan* vollzieht (und sich auch nicht unbedingt auf bestimmte *Konzepte* beruft), sondern sich vielmehr aus einer komplexen Übersetzungsleistung (Maurer 2006) speist, die den Akteur*innen selbst aber nicht zwangsläufig bewusst sein muss – von ihnen so jedenfalls nicht immer klar artikuliert wird. Das kann in dem Moment zu einem Problem werden, in dem *professionelle Expertise* nur dann zugeschrieben wird, wenn sie sich selbstbewusst *in Szene setzt* und dafür auch eine *starke Sprache* nutzt. Auch vor diesem Hintergrund lese ich Versuche, *starke Begriffe* zur Kennzeichnung der eigenen Profession zu prägen (wie etwa den der *Menschenrechtsprofession* im Sinne von Silvia Staub-Bernasconi).

Mit Bezug auf *Handlungsmächtigkeit* wäre allerdings stets zu fragen: Welchen Hintergrund, welche Voraussetzungen und welche Rahmungen braucht es, wenn *möglichst gut*, (sowohl im Sinne der Adressat*innen wie auch der Aufgabenstellung) *möglichst vertretbar*, möglichst den Anliegen einer sich auch selbstkritisch verstehenden Sozialen Arbeit entsprechend, *fachlich* gehandelt werden soll?

Auf diese Weise wird die Frage nach (sozialpädagogischer) Fachlichkeit sozusagen *von innen her* – und bezogen auf den Gegenstand Sozialer Arbeit als einer Art *Binnenraum* – gestellt. In Bezug auf ein *Außen* im Kontext von system- und professions(gruppen)übergreifender Kooperation allerdings können fachliche Beiträge, die sich nicht deutlich als *wichtig*, *bedeutsam* und *unverwechselbar* zeigen – und sich damit auch (kooperations-)politisch zur Geltung bringen – ein Problem darstellen.

4 Der amerikanische Titel lautete „Rebel Without a Cause“; der Film gilt – neben dem zwei Jahre früher gedrehten „The Wild One“ (1953) – als eine der ersten filmischen Auseinandersetzungen mit dem Phänomen der ‚Halbstarke‘.

5 Vgl. z. B. die Promotionsforschung von Isabelle Dubois (München) unter dem Arbeitstitel „Momente des Gelingens in der sozialpädagogischen Familienhilfe“ (SPFH).

Das ließ sich nicht zuletzt im Rahmen des bereits erwähnten, zusammen mit Birgit Bütow durchgeführten DFG-Projekts beobachten, mit dem wir die Kooperationsanforderung im Sinne des §35a SGB VIII zum Anlass nahmen, um die *Legitimierung sozialpädagogischer Zuständigkeit in Spannungszonen der Kooperation* (vgl. Bütow/Maurer 2011; 2013) zu untersuchen. Hier stießen wir zum einen auf all die angedeuteten Probleme einer *impliziten Fachlichkeit*, aber auch auf durchaus *souveräne* Strategien, mit denen sich die Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe *ins Spiel* zu bringen vermochten.

Die empirischen Befunde aus diesem Projekt veranlassten uns erneut über die Frage nachzudenken, welches Selbstverständnis von *Fachlichkeit* im Feld Sozialer Arbeit eigentlich Sinn macht; welche Idee von Fachlichkeit *im Binnenraum Sozialer Arbeit* als *Leitorientierung* dienen könnte und welche Kennzeichnung sozialpädagogischer Fachlichkeit dabei auch *nach außen* kommuniziert werden kann.

1.1 Welche Fachlichkeit?

Empirisch kann untersucht werden, was Fachkräfte in den unterschiedlichen Feldern Sozialer Arbeit selbst unter *fachlichem Handeln* verstehen und wie sie dies fassen und beschreiben würden. Wie beurteilen sie selbst die Qualität ihres Handelns, und welche Kriterien entwickeln sie selbst dafür? Am Beispiel der Suchthilfe (vgl. Molnar 2019) ginge es dann wohl um die Frage von Niedrigschwelligkeit, von Zugang und Kontakt, von Beziehungsgestaltung, von verlässlichen Angeboten, von advokatorischem Arbeiten, aber auch um sehr konkrete Hilfestellungen im Alltag, um von da aus – gemeinsam mit den Adressat*innen – eventuell auch Alternativen zum gegenwärtigen Suchtverhalten zu entwickeln bzw. dieses *besser* oder *anders* zu rahmen.

Am Beispiel Sozialer Arbeit im schulischen Kontext könnten sich Fachkräfte etwa als Pädagog*innen *ohne Lehr-Auftrag* begreifen, die in den Übergängen zu den Lebenswelten der Schüler*innen agieren, die Räume des Nicht-Schulischen im Rahmen des Schulischen schaffen und als solche auch offenhalten.

Wenn *Fachlichkeit* von Berufsverbänden oder anderen Zusammenschlüssen her gefasst wird, begegnen uns zum einen die berufsethischen Kodizes auf nationaler oder auch transnationaler Ebene, die sehr weitreichende Forderungen und Qualitätsansprüche formulieren, an denen unser fachliches Handeln sich ausrichten soll. Normative Bezugspunkte wie (Soziale) Gerechtigkeit und Menschenwürde, Empowerment, die Ermöglichung von Teilhabechancen und die Unterstützung einer möglichst umfassenden Verwirklichung der eigenen Potenziale und Fähigkeiten (etwa im Sinne des Capability Approach) finden sich hier ebenso wie die Aufforderung der *Hilfe zur Lebensbewältigung* und der *Hilfe zur Selbsthilfe*. Sich auf entsprechende Verlautbarungen als (versuchte) kollektive

Selbst-Verortungen zu beziehen, kann durchaus hilfreich sein.⁶ Zugleich sind die genannten Leitorientierungen so weit gefasst, dass sich mit ihnen nicht so ohne Weiteres eine konkrete Zuständigkeit im Falle der professions(gruppen)übergreifenden Kooperation bestimmen lässt.

Im Kontext öffentlich-rechtlicher bzw. öffentlich-administrativer Beauftragung wird *Fachlichkeit* ebenfalls verhandelt – wenn es etwa um die sehr konkreten *Leistungsvereinbarungen* im Rahmen der Aufgabenteilung zwischen zuständigen Instanzen und Trägern der konkreten Arbeit vor Ort geht. Last but not least lassen sich Vorstellungen von einer fachlich *guten* oder *schlechten* Sozialen Arbeit auch bei noch anderen Akteur*innen (zumindest indirekt) erkennen – in (Stadt-)Parlamenten, Jugendhilfeausschüssen und in den lokalen, regionalen und überregionalen Öffentlichkeiten.⁷

Vorstellungen von *Fachlichkeit* in den Binnenräumen Sozialer Arbeit treffen also auf Vorstellungen *von außen* – das Verhältnis dieser Perspektiven ist dabei durchaus komplex und kompliziert, es stellt sich als *sich gegenseitig durchziehend* oder auch *überlagernd* dar.

Es bleibt die Frage, an was *Fachlichkeit* jeweils konkret festgemacht wird (und werden kann), und *wo sie sich versteckt*, wenn sie *nicht sofort* erkennbar, fassbar, beschreibbar und (be)sprechbar erscheint. Empirische Studien, aber auch Beobachtungen im Zuge kollegialen Austauschs, weisen darauf hin, dass die fachliche Expertise der Sozialen Arbeit sich oft *seltsam zurückhaltend* zeigt – dass sie relativ defensiv artikuliert wird und sich nicht lautstark zur Geltung bringt.⁸

Im bereits erwähnten Forschungsprojekt haben wir unter anderem diskutiert, inwiefern die eigene Fachlichkeit über Abgrenzungen identifiziert wird. Wird Fachlichkeit vor allem im Kontrast formuliert, über ein aktives Sich-Unterscheiden von anderen Professionen, anderen Disziplinen, anderen Systemen? Oder wird die eigene Arbeit eher *im Schatten* dieser *anderen Bezüge* verortet, gar deren Rationalität *unterworfen*? Hinsichtlich des von uns untersuchten Schnittfeldes von Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie konnten wir durchaus unterschiedliche *Modi der Grenzbearbeitung* (vgl. Bütow 2012; Bütow/Gries 2013) beobachten.

6 Zu denken ist hier auch an Initiativen, die versuchen, für die Soziale Arbeit eine Analogie zum hippokratischen Eid zu formulieren und zu etablieren.

7 Letzteres wird insbesondere dann virulent, wenn es zu ‚Skandalen‘ kommt, in die Soziale Arbeit in irgendeiner Weise verwickelt ist (vgl. z. B. Marquard 2013).

8 In ihrer 2021 eingereichten und verteidigten Dissertationsschrift „Auf der Suche nach dem ‚gemeinsamen Dritten‘ – Ermöglichungs- und Verhinderungsbedingungen von Solidarisierungsprozessen und widerständigen Praxen von Sozialarbeiter*innen und Erwerbslosen in Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung“ zeigt Wiebke Dierkes am Beispiel von Fachkräften, die im Umfeld des SGB II tätig sind, dass es hier auch eine Tendenz zur Selbstmarginalisierung gibt, die sich auf problematische Weise mit einem komplexen Dominanzverhalten gegenüber den Adressat*innen verschränkt.

Eine These des Projektes war, dass sozialpädagogische Fachlichkeit sich erst deutlicher *zeigen* kann, wenn sie eingefordert wird, sich herausgefordert sieht, vielleicht gerade auch: wenn sie infrage gestellt wird und *sich unter Beweis stellen* muss. Unsere Befunde wiesen tatsächlich in eine solche Richtung, und als verdichteten Gesamteindruck auf der Basis der von uns durchgeführten Gruppendiskussionen, Expert*inneninterviews und teilnehmenden Beobachtungen formulierten wir dann zugespitzt: *Fachlichkeit entsteht erst im Vollzug – und muss sich daher auch immer wieder aufs Neue zur Geltung bringen. Sie kann jedenfalls nicht einfach als selbstverständlich vorausgesetzt werden.* Im von uns untersuchten Feld mit Bezug auf den § 35a SGB VIII war *Fachlichkeit* tatsächlich meist implizit und nicht explizit im Spiel – wenn wir von den offiziellen, rechtlich und behördlich geregelten Zuständigkeiten als formalen Hinweisen einmal absehen.

Die Versuche der Selbstermächtigung auf Seiten der sozialpädagogischen Akteur*innen im Kooperationsgeschehen zeigten sich uns häufig als prekär. Zugleich gab es im Feld jedoch auch Akteur*innen (ganze Teams, Einrichtungen oder einzelne Funktionsträger*innen in Behörden), die wir als *fachlich souverän* wahrnahmen, und so versuchten wir zu rekonstruieren, was diese Souveränität eigentlich ermöglicht (vgl. dazu Bütow/Maurer 2017).

1.2 Welche Souveränität?

Im erwähnten Beitrag (vgl. Bütow/Maurer 2017) haben wir in Auseinandersetzung mit unseren empirischen Befunden versucht, sozialpädagogische Fachlichkeit in der Spannung zwischen *riskierter Souveränität* und der *Spezifik des sozialpädagogischen Moments* zu formulieren. Wichtige Bezugspunkte waren für uns dabei Reflexionen zum *Sozialpädagogischen Können*, wie sie insbesondere von Burkhard Müller (2012) und Reinhard Hörster (zuletzt 2021) vorgelegt worden sind, aber auch Überlegungen zum *pädagogischen Takt* (vgl. Muth 1967) und die Debatten um *riskierte Souveränität* in Bildungs- und Subjektphilosophie (vgl. Sattler 2009). Als Perspektive formulierten wir schließlich eine Möglichkeit fachlichen Handelns, das von einer *unangestregten Souveränität* zeugt. Der damit verbundene Gedankengang sei hier kurz referiert:

Schulz von Thun hat einmal in eine Souveränität erster und zweiter Ordnung unterschieden (vgl. Schulz von Thun et al. 2008). Greift man diese Unterscheidung für die Soziale Arbeit auf, dann würde *Souveränität erster Ordnung* bedeuten: *die Situation unter Kontrolle haben, Stärke zeigen*, ein zielgerichtetes, zielbewusstes und zielgerechtes Handeln nach rationalem Kalkül ebenso beherrschen wie eine exakte Fachsprache (wie sie beispielsweise in der Medizin Standard ist und dort oft auch als lebensentscheidend gilt; vgl. Friedland 2015). Dieser Begriff von Souveränität spielt auch im Professionsdiskurs eine gewisse Rolle, auch wenn er nicht immer so scharf formuliert wird. Er geht zurück auf Vorstellungen

einer politischen Souveränität im Sinne von Staatsgewalt, Herrschaft, Regierung oder auch der politischen Unabhängigkeit von Staaten – etwa in Prozessen der Dekolonisierung. Spannend für unsere eigenen Überlegungen war eher die von Schulz von Thun sogenannte *Souveränität zweiter Ordnung* – und dennoch können einige der genannten Aspekte einer Souveränität erster Ordnung nicht einfach übergangen werden, wenn es um eine *selbst-bewusste* sozialpädagogische Fachlichkeit geht.

Eine *Souveränität zweiter Ordnung* drückt sich – so Schulz von Thun – in der Berücksichtigung der konkreten einzelnen und jeweils besonderen Situation aus. Sie zeigt sich z. B. in der Einsicht in (eigene) Fehler und im Umgang damit; in der bewussten, differenzierten und akzeptierenden Auseinandersetzung mit Erfahrungen, auch: mit Erfahrungen des Scheiterns (vgl. dazu auch Hörster 2021). Sie zeigt sich insbesondere in der Wahrnehmung, Anerkennung und Berücksichtigung von Grenzen, und damit sind hier auch die eigenen fachlichen Grenzen gemeint. Die *Souveränität zweiter Ordnung* steht hier nicht zuletzt für die Glaubwürdigkeit im Handeln von Professionellen. Denn wenn wir uns selbst auch in unseren Grenzen und Begrenztheiten wahrnehmen, erkennen und anerkennen (vgl. dazu Kessl/Maurer 2022; Maurer 2017), und gerade von da aus versuchen eine möglichst gute Arbeit zu leisten, dann trägt das letztlich auch zu unserer Glaubwürdigkeit bei.

Bei unserem Versuch der Konzeptualisierung *fachlicher Souveränität* im Kontext Sozialer Arbeit stießen wir auch auf den Begriff der *unangestregten Souveränität*, wie ihn Etrillard (2014) entwickelt und formuliert hat. Auch hier werden Aspekte angesprochen, die wir mit *sozialpädagogischer Fachlichkeit* in Verbindung bringen: die Fähigkeit, auf komplexe Anforderungen adäquat reagieren zu können, sich der eigenen Verantwortung bewusst zu sein, bereit zu sein, sich auf Veränderungen einzulassen, entscheidungsfähig zu sein und (auch) selbstbestimmt zu handeln. Nicht zuletzt: in komplexen und auch herausfordernden Situationen kommunizieren zu können und sich dabei nicht auf eine Fachsprache zurückzuziehen (wie hinter ein Schutzschild, dass zur Abschottung führen kann), sondern sich um eine verbindende Sprache zu bemühen (was Fähigkeiten des Übersetzens miteinschließt) (vgl. Maurer 2006).

Interessant ist, dass die Charakterisierung sozialpädagogischer Fachlichkeit im Sinne einer *Souveränität zweiter Ordnung* (Schulz von Thun) oder einer *unangestregten Souveränität* (Etrillard) durchaus quer zu Status-Hierarchien liegt. Die beschriebenen Modi der Souveränität können auch bei jüngeren Kolleg*innen (oder bei Kolleg*innen mit weniger Entscheidungsbefugnissen) wahrgenommen werden – sie werden gefördert im Rahmen eines *guten Teams*, einer *guten Einrichtung* oder durch *gute Reflexion* bisheriger Erfahrungen.

2 (Nicht-)Offensive Fachliche Souveränität und Momente des Gelingens

Momente des Gelingens im sozialpädagogischen Handlungsvollzug mit Adressat*innen können sich – vielleicht gerade? – auch dann einstellen, wenn der eigene Expert*innenstatus bzw. die eigene fachliche Expertise nicht offensiv und demonstrativ zur Geltung gebracht wird/werden muss. Bezogen auf diese (sozial)pädagogische Erfahrung und Erkenntnis (siehe hierzu neben Hörster 2021; auch Frauenfortbildungsgruppe Tübingen 1993) erscheint das Phänomen der *defensiven* oder *impliziten* Fachlichkeit nochmals in einem anderen Licht. Als bewusst kultivierte *Haltung* im Binnenraum Sozialer Arbeit macht ein *dezenes* Vorgehen durchaus Sinn. Wenn wir allerdings aus dem Blick verlieren, weshalb wir so vorgehen, und wenn wir dieses Vorgehen *nach außen* nicht offensiver vertreten (und auch verteidigen) können, wird aus der Zurückhaltung tatsächlich leicht eine *Schwäche*. Dann wird verkannt, dass ein *Gelingen*, das durch *pädagogischen Takt* ermöglicht oder unterstützt wird, gleichwohl anspruchsvolle fachliche, institutionelle, situative und auch kontextuelle Voraussetzungen hat. Diese Voraussetzungen zu rekonstruieren und zu markieren ist seit vielen Jahren Gegenstand sozialpädagogischer Reflexion (Thiersch 2020; Treptow 2008; Heiner 2007).

Das bewusste Sich-Zurücknehmen, um in einer bestimmten Situation für andere etwas zu ermöglichen und zu unterstützen, ist gerahmt und fundiert durch eine ausgeprägte professionelle Selbstreflexion, basiert auf Erkenntnissen und Wissensbeständen und kann als Ausdruck oder Hinweis auf ein *souveränes Können* verstanden werden, das sich nicht demonstrativ in Szene setzen muss. Hier lässt sich auch eine Querverbindung herstellen zu den Reflexionen der Erziehungswissenschaftlerin Elisabeth Sattler (2009), die mit dem Begriff *riskierte Souveränität* den Versuch markiert, die Vorstellung eines *souveränen Subjekts* – auch eines souveränen Subjekts fachlichen Handelns (im hier formulierten Verständnis einer *Souveränität erster Ordnung*, die sich eher durch herrschaftliches Handeln demonstriert) – zu problematisieren und zu dekonstruieren.

Fachliche Souveränität ist also in zweifacher Weise im Spiel: Zum einen als Vermögen, die eigene Expert*innenrolle eher in den Hintergrund treten zu lassen, um damit in einer bestimmten Situation oder für andere etwas zu ermöglichen (das wäre die *riskierte Souveränität* im Sinne Sattlers). Es ließe sich hier auch davon sprechen, dass die fachliche Expertise dann zwar auch in eher *impliziter*, zugleich aber in durchaus bewusster und wirkungsvoller Weise zur Geltung gebracht wird. Beispiele für ein solches Handeln haben wir auch im Rahmen unseres Forschungsprojektes identifizieren können (vgl. Bütow/Maurer 2017).

Zum anderen gibt es nicht nur im multiprofessionellen Kooperationsgefüge (u. a. Bauer 2005), sondern auch in anderen *außenpolitischen* Situationen und Kontexten, Momente, in denen es von hoher Bedeutung ist, die eigene Fachlich-

keit explizit und offensiv zu artikulieren und zu behaupten. Dass sich dies nicht in einem immerwährenden *Kampf um Anerkennung* (Heite 2008) erschöpfen muss, dafür kann nicht zuletzt die besprochene *entspannt-souveräne Fachlichkeit* sorgen, die der *Souveränität zweiter Ordnung* entspricht.

3 Zur (Aus-)Bildung fachlicher Souveränität

Die Formulierung *(Aus-)Bildung* ist bewusst gewählt, denn eine *fachliche Souveränität zweiter Ordnung* lässt sich eben gerade nicht über ein eng geführtes Verständnis von (beruflicher) *Ausbildung* (aus)bilden. Es geht hier um komplexere (Selbst-)Bildungsprozesse, die auch etwas mit Gestaltungsfähigkeit zu tun haben. Was in diesem Zusammenhang ebenfalls wichtig erscheint, ist ein Zusammenhang von solidarischer Kollektivität; ich betone das, weil *Professionalität* häufig auch *individualisiert*, also zu sehr an das einzelne Individuum geknüpft wird und der dafür nötige – kollegiale, organisationale, institutionelle – *Zusammenhang* zu wenig Berücksichtigung erfährt. *Fachlichkeit* und *fachliche Souveränität* brauchen aber auch lernende und sich weiterbildende organisationale und gesellschaftliche Kontexte, sie sind auf die Aus- und Weiterbildung des Sozialen, auf die Ausprägung des Sozialen in der gesamten Gesellschaft angewiesen.

Fachkräfte in der Sozialen Arbeit tragen hier durchaus eine Mitverantwortung bzw. eine *Mitgestaltungsverantwortung* (vgl. Kessl 2020), aber auch das ist nicht allein eine *individuelle* Verantwortung, sondern eine Verantwortung im Zusammenhang des Feldes und Gesamtkomplexes *Soziale Arbeit im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement* insgesamt. Für ihre Arbeit in diesem Zusammenhang brauchen Fachkräfte gleichwohl auch als Individuen Courage. Ich meine damit dreierlei: fachliche Courage als Professionelle, um sich auf das Ungewisse, das Konflikthafte und die Dilemmata der Arbeit wirklich einlassen zu können, Zivilcourage als Staatsbürger*innen, um sich auch im politischen Gemeinwesen artikulieren zu können, und persönliche Courage, um sich in schwierigen Situationen auch einmal ‚gegen den Strom‘ positionieren zu können. Um diese *dreifache* Courage immer wieder aufs Neue entwickeln zu können, braucht es allerdings auch die solidarische, kollektive Ermutigung, wenn es darum geht, eine *möglichst gute Soziale Arbeit* zu leisten, diese (selbst-)kritisch weiterzuentwickeln und dafür in der Gesellschaft auch offensiv einzutreten. Den Bezug auf eine *möglichst gute Soziale Arbeit* sehe ich dabei wie eine Art *fortgesetztes Gespräch*, eine fortgesetzte Konversation über Auffassungen von – erhoffter, wünschenswerter, notwendiger – *Qualität* der eigenen Arbeit. Dieses Gespräch kann sich nicht (nur) auf einmal formulierte *Standards* beziehen, sondern muss immer wieder in ein konkretes Handeln im Alltag, mit den Adressat*innen, in ganz bestimmten Situationen übersetzt werden. Denn erst da zeigt sich, wie der fachliche Beitrag Sozialer Arbeit zur Geltung gebracht werden kann bzw. wie genau wir – im kollegia-

len Gefüge, auch in der grenzüberschreitenden Kooperation – daran arbeiten können und müssen. Eine *möglichst gute Arbeit* muss eben immer wieder auch gemeinsam hervorgebracht werden, sich zeigen und auch beweisen über die Zeit hinweg.

Das solidarische Moment bestünde dann darin, sich gegenseitig – gerade auch professions(gruppen)übergreifend – zuzutrauen und zuzugestehen, dass andere Kolleg*innen ebenfalls an der Gestaltung dieser *möglichst guten Arbeit* interessiert sind und diese mit ermöglichen (wollen/können) – wenn evtl. auch durch *ein anderes Handeln*, durch *eine andere Idee*, *ein anderes Konzept*. Voraussetzung dafür wäre allerdings, dass dies vor dem Hintergrund eines prinzipiell solidarischen Gefüges der Kooperation geschieht – auch unter bewusstem (und *gekonn-tem*) Einbezug der *Stimme der Adressat*innen* (vgl. Bitzan/Bolay 2017; Bitzan/Bolay/Thiersch 2006).

4 Resümee

Gerade in professions(gruppen)übergreifenden Kooperationsgefügen muss *fachliche Souveränität* (immer wieder) entwickelt und auch artikuliert werden. Spannungs- und Konflikt-Momente fordern sie besonders heraus, sie zeigt sich aber auch in den eher unspektakulären alltäglichen Praktiken. *Fachliche Souveränität* ist auf einen kollektiven Rahmen angewiesen (z. B. in Gestalt einer bestimmten *Ethik*, *Politik*, *Expertise*), der sich über eine (selbst-)kritische Traditionsbildung sowie über eine (selbst-)kritische Professionalität vermittelt (*Fachkultur*).

Souveränes fachliches Handeln zeigt sich zum einen darin zu *wissen, was man tut*, warum man es so tut und was jeweils die – professionellen, politischen und mit-menschlichen – Bezugspunkte dafür sind. Es zeigt sich zum anderen in *einer gewissen Handlungs-Sicherheit*, die aus (selbstkritisch) reflektierter Erfahrung und Expertise erwächst und die sich auch immer wieder irritieren lassen kann. Im Sinne der *Souveränität zweiter Ordnung* ist damit die Anforderung verbunden, sich nicht abzuschotten, offen zu bleiben, und sich dennoch nicht so leicht beirren zu lassen. Die *Souveränität erster Ordnung* wiederum könnte – gerade im Kontext von komplexen, tendenziell asymmetrischen Kooperationsgefügen – insofern hilfreich sein, als sie es erlaubt, sich der eigenen Aufgaben in diesem Gefüge bewusst zu sein, dann auch *selbst-bewusst* zu ihnen zu stehen, sich für die eigenen fachlichen Anliegen und Überzeugungen aktiv einzusetzen und diesbezüglich auch gegenüber möglichen Anfechtungen standzuhalten.

Literatur

- Bauer, Petra (2005): Institutionelle Netzwerke steuern und managen. Einführende Überlegungen. In: Bauer, Petra/Otto, Ulrich (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 11-54.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Theoretische Klärung und Handlungsorientierung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Bütow, Birgit (2012): Cooperation as Border-Work. The example of Social Work praxes between Youth Welfare Services and Youth Psychiatry in Germany (East/West). In: Social Work & Society No. 10, Issue 2. Quelle: <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/332/685> (Abfrage 18.12.2021).
- Bütow, Birgit/Gries, Eva-Maria (2013): Zur Bearbeitung von professionellen Grenzen in der Jugendhilfe – eine empirische Analyse von Gruppendiskussionen. In: Soziale Passagen 5, H. 2, S. 229-244.
- Bütow, Birgit/Maurer, Susanne (2011). Zur Legitimierung sozialpädagogischer Zuständigkeit in Spannungszonen der Kooperation – ein DFG-Projekt zur Analyse komplexer Prozesse im innerdeutschen Ost-West-Vergleich. In: Soziale Passagen 3, H. 2, S. 299–303.
- Bütow, Birgit/Maurer, Susanne (2013). Kontextuelle Herstellungsbedingungen von Partizipation im organisationalen Spannungsfeld von Sozialer Arbeit und Psychiatrie. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Fahrenwald, Claudia & Hildgard Macha (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263–272.
- Bütow, Birgit/Maurer, Susanne (2017): Implizite Fachlichkeit? Zwischen „riskierter Souveränität“ und der „Spezifik des sozialpädagogischen Moments“ in: neue praxis, Sonderheft 14, 2017, Lahnstein, S. 85-94.
- Etrillard, Stéphane (2014): Prinzip Souveränität. Als souveräne Persönlichkeit sicher entscheiden und handeln. Zürich: Midas Management Verlag.
- Fegert, Jörg M./Schrapper, Christian (Hrsg.) (2004): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim und München: Juventa.
- Flad, Carola/Schneider, Schneider/Treptow, Rainer (2008): Handlungskompetenz in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (1978). „Die Machtverhältnisse durchziehen das Körperinnere. Ein Gespräch mit Lucette Finas.“ In François Ewald (Hrsg.), Dispositive der Macht: Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Fraser, Nancy, 2003: Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frauenfortbildungsgruppe Tübingen (Hrsg.) (1995): „... daß eine anders ist und wie sie anders ist.“ Frauenbildung als Kontroverse. Tübingen: Selbstverlag.
- Friedland, Alexander (2015): Vorbemerkung. In: Charité Berlin (Hrsg.): Medizinische Fachsprache. Skript zum Kurs im Modellstudiengang Humanmedizin. Quelle: www.medizingeschichte.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/m_cc01/medizingeschichte/Lehre/Skript_Medizinische_Fachsprache_Modellstudiengang_Charit%C3%A9_Auflage_2_2015.pdf (Abfrage: 18.12.2021).
- Habermas, Jürgen (1976): Hannah Arendts Begriff der Macht. In: Merkur, Nr. 341, Oktober 1976. www.merkur-zeitschrift.de/juergen-habermas-hannah-arendts-begriff-von-macht/ (Abfrage: 18.12.2021).
- Heiner, Maja (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa.

- Hörster, Reinhard (2021): Sozialpädagogische Versuche verstehen. Zur Kasuistik und Praxeologie in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hörster, Reinhard/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2013): Grenzbjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörster, Reinhard/Müller, Burkhard (1992): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Weinheim, Berlin, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag.
- Kessl, Fabian (2020): Sozialpädagogische Fachlichkeit: Eine Frage der Rahmenbedingungen!? Vortrag am 20.10.2020 im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Sozialpädagogische Blicke“ im Wintersemester 2020/2021 an der Paris Lodron Universität Salzburg (Online). (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2022): Sozialpädagogische Grenzbearbeitung. Ein Denken in Verhältnissen. In: Humme, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Individuum und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer (im Erscheinen).
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS, S. 154-169.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marquard, Peter (2013): Einfluss der Medien auf die Aufarbeitung von Einzelfällen durch die Öffentliche Jugendhilfe. In: gilde rundbrief 2013/2, S. 5-11.
- Marquard, Peter (2008): Nie genug und immer zuviel. Anforderungen an Leistungen und Personal im ASD. In: Das Jugendamt – Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht, 2008, H. 11, S. 509-515.
- Maurer, Susanne (2006): Beratung als Übersetzung und Re-Artikulation von Erfahrung. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer, S. 23-33.
- Maurer, Susanne (2017): Die Perspektive der "Grenzbearbeitung" im Kontext des Nachdenkens über Verhältnisse und Verhalten. In: Anhorn, Roland/Schimpf, Elke/Stehr, Johannes/Rathgeb, Kerstin/Spindler, Susanne/Keim, Rolf (Hrsg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens, Wiesbaden, Springer VS, S. 113-126.
- Maurer, Susanne (2018): Grenzbearbeitung. Zum analytischen, methodologischen und kritischen Potenzial einer Denkfigur. In: Bütow, Birgit/Patry, Jean-Luc/Asleitner, Hermann (Hrsg.): Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20-33.
- Maurer, Susanne (2020): Was heißt fachliches Handeln? Vortrag am 18.11.2020 im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Sozialpädagogische Blicke“ im Wintersemester 2020/2021 an der Paris Lodron Universität Salzburg (Online).
- Molnar, Daniela (2019): Arbeitsanforderungen und -belastungen in Kontaktläden der niedrigschwelligen Drogenhilfe – eine Betrachtung von bayrischen und hessischen Kontaktläden. Marburg: Büchner.
- Müller, Burkhard (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 7. vollständig neu überarbeitete Auflage. Freiburg/Br.: Lambertus.
- Muth, Jakob (2019): Pädagogischer Takt – eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise. doi.org/10.7788/bue-1961-jg33 – (Abruf: 18.12.2021)
- Sarasin, Philipp (2013): Michel Foucault zur Einführung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Hamburg: Junius Verlag.
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studie zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann/Ruppel, Johannes/Stratmann, Roswitha (2008): Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schwinger, Markus (1993): Analytik der Kämpfe. Macht und Herrschaft in der Soziologie Bourdieus. Hamburg: Argument Verlag.
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Weinheim: Beltz Juventa.

- Treibel, Annette, (2008): Die Soziologie von Norbert Elias. Eine Einführung in ihre Geschichte, Systematik und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Treptow, Rainer (2008): Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. Bildung in der Heimerziehung. In: neue praxis 1/2008, 38. Jg., S. 7-24.
- 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: Deutsches Jugendinstitut.
- Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler: Eine Einführung. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Campus.

(Ohn-)Macht und (Un-)Gewissheit im pädagogischen Handeln

Zur Wirkmächtigkeit der Konstruktion von Dualismen
in der (Sozial-)Pädagogik

Christiane Faller

1 Zur Frage der (Ohn-)Macht

Ausgangspunkt dieses Artikels ist eine grundlegende Irritation: Die Beobachtung der beharrlichen Dichotomisierung von Deutungsmustern, die sich als Ausdrucksgestalten mannigfaltiger Machtformationen beschreiben lassen. Diese Irritation zeigt sich insbesondere im Hinblick auf jene Argumentationsfiguren, die auf die Erfahrung von fehlenden Handlungsroutrinen rekurren: Macht vs. Ohnmacht oder Sicherheit vs. Unsicherheit. Beiträge, die sich mit der Konstatierung und Bearbeitung potenzieller Machtasymmetrien auseinandersetzen und sich dabei der Konstruktion von Antagonismen bedienen, sind mannigfaltig. Sowohl in Hinblick auf die Entgegensetzung von Macht und Ohnmacht (vgl. u. a. Bohlen 2017; Sesink 2016; Langnickel 2020) als auch im Kontext von Unsicherheit (vgl. u. a. Dollinger et al. 2017; Preis 2013; Helsper 2008). Denn der Begriff der Macht ist gleichermaßen verheißungs- und unheilvoll. Er transportiert das Versprechen von Ermächtigung in potenziell unsicheren Handlungszusammenhängen und mahnt vor unheilvollen Verhältnissen des Machtüberhangs in Hilfebeziehungen und Abhängigkeitsverhältnissen. Dabei prägt der Begriff der Macht erziehungswissenschaftliche Debatten, ermöglicht theoretische Positionierungen und Abgrenzungen und eröffnet einen Assoziationsraum, in dem sich pädagogische Ermächtigungsphantasien und gleichsam die Konstatierung von Einflusslosigkeit kreuzen. Dementsprechend bildet die Machtförmigkeit pädagogischer Beziehungen den Ausgangspunkt zahlreicher empirischer und theoretischer Beiträge innerhalb des pädagogischen Forschungsfeldes, egal ob innerhalb sozialpädagogischer (vgl. u. a. Pankofer/Sagebiel 2015; Kraus/Krieger 2014), erziehungs- und bildungswissenschaftlicher (vgl. u. a. Ricken 2015) oder schulpädagogischer Forschung (u. a. Kleiner/Rose 2014).

Spätestens seit der deutschsprachigen Veröffentlichung der Schriften Foucaults zur „Geschichte der Gouvernementalität“ im Jahre 2004 bekommen sozialwissenschaftliche Analyseperspektiven, die unterschiedliche Macht-Wissens-Komplexe zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen machen, immer

mehr Gewicht (Lemke 2008). Diese zunehmende Popularität schlägt sich letztlich auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung nieder. Insbesondere eine zunehmende Bedeutung Gouvernementalitätstheoretischer und -analytischer Perspektiven im Feld der sozialen Arbeit (Weber/Maurer 2006) und innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um die Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung (Ricken/Casale/Thompson 2015; Bormann/Truschkat 2016) kann für die letzten beiden Jahrzehnte konstatiert werden.

Selbst dieser kursorische Blick über machtanalytische Zugänge erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit überwiegend post-strukturalistischer Perspektive vermag zu zeigen, dass mittlerweile ein Verständnis von Machtverhältnissen als dynamische Beziehungsgeflechte die Diskussion um pädagogische Beziehungen dominiert. Die Vorstellung statischer Hierarchieverhältnisse geraten demgegenüber scheinbar in das Hintertreffen. Einseitige Gegenüberstellungen der mächtigen Pädagog*innen und der machtlosen Kinder/Jugendlichen wirken demgegenüber unterkomplex und unangemessen. Trotzdem reproduziert sich der Geltungsanspruch eines der Macht vorgängigen Subjekts, zumindest immanent innerhalb zentraler Argumentationsmuster des Diskurses. Die Gegenüberstellung der antagonistischen Pole von Macht und Ohnmacht erweist sich dabei als symptomatisch für den in die Bipolarität eingeschriebenen Ermächtigungsimperativ von Machtasymmetrien. Der Ausgleich von Asymmetrien wird so zum Selbstzweck pädagogischen Handelns, verbunden mit der Zuschreibung einer Notwendigkeit zur Akkumulation von Machtressourcen durch die Subjekte selbst.

Im Rahmen dieses Beitrags soll die Polarisierung von Machtverhältnissen als Spezifik des Sprechens über pädagogisches Tun rekonstruiert und davon ausgehend Gegenstand einer machtanalytischen Problematisierung werden. Dafür wird argumentiert, dass die Dichotomisierung von Macht und Ohnmacht das Subjekt sowohl als Effekt produktiver Macht, aber zugleich auch als Agent*in denkt, diese Verhältnisse überwinden zu können. Dieser immanente Widerspruch ist nicht aufzulösen und geht mit zwei Prämissen einher, die im Folgenden ausgeführt werden sollen. Zunächst wird im zweiten Kapitel das generelle pädagogische Unbehagen in Bezug auf den Machtbegriff erläutert, welches sich entlang der Gegenüberstellung von Macht und Ohnmacht entfaltet. Das dritte Kapitel widmet sich der dem pädagogischen Handeln eingeschriebene Illusio der Gestaltbarkeit. Auch hier entfaltet sich eine wirkmächtige Gegenüberstellung. Die Problematisierung der Kontingenz des pädagogischen Handelns – welche aus Streben nach Orientierung hinsichtlich von Ungewissheit geprägten Verhältnissen resultiert – manifestiert sich ebenfalls entlang einer Polarisierung, der von Gewissheit und Ungewissheit. Abschließend werden beide Polarisierungen – (Ohn-)Macht und (Un-)Gewissheit – als essenzielle Leitmotive der pädagogischen Diskussion hinsichtlich ihrer immanenten Wirkungen analysiert und dis-

kutiert. Die Auseinandersetzung mit der Dichotomisierung als Argumentationsfigur macht es sich zum Ziel, deren immanente Wirkung auszuweisen. Durch die kategoriale Gegenüberstellung pädagogischer Schlüsselbegriffe hindurch wird der Idee der Steigerung von Machtpotenzialen fortwährend Geltung verliehen. Sie ist eingeschrieben in die Konstruktion von Dualismen.

2 Die appellative Kraft des Ringens um Macht

Durch die Entgegensetzung von Macht und Ohnmacht werden Machtbeziehungen in ein Verhältnis der Polarität zueinander gesetzt und zu einem Problem eines unausgeglichene Kräfteverhältnisses erklärt. Der Begriff der Macht wird zur Referenz und durch die Einklammerung des Präfixes „Ohn“ auch gleichzeitig zur Erwidern auf eine vorerst unbestimmte und implizite Problematisierung. Die Frage nach Macht assoziiert nahezu unwillkürlich die Frage nach der Legitimität von Machtverhältnissen, wenn die pädagogischen Verhältnisse durch ein Aktivierungsimperativ gekennzeichnet sind.

„Die Legitimation Sozialer Arbeit in einer ihrer Programmatik nach demokratischen, der Struktur nach kapitalistischen Gesellschaft besteht in letzter Instanz in der Beantwortung der Frage, inwiefern und auf welche Weise es ihr gelingt, denjenigen, die ihre Dienstleistungen in Anspruch nehmen, Angebote zu machen, mittels derer es ihnen möglich wird, als Bürger des Gemeinwesens auf dieses politisch einzuwirken und auf diese Weise auf ihre Lebensumstände Einfluss zu nehmen (Schaarschuch 2008, S. 197).

Insbesondere pädagogische Beziehungen können kaum anders als Bestandteil von den umfangreichen Macht-Wissens Komplexen verstanden werden. Sie sind schon in ihrer Grundkonstitution hierarchisch organisiert und auf die Überwindung eines Mangels ausgerichtet: Der Überwindung eines Mangels bspw. an Bildung, Partizipationsfähigkeit oder – wie in dem Zitat angedeutet – Qualitäten der Lebensführung. Ungleichheitsverhältnisse werden darin als grundsätzlich legitimierungsbedürftig ausgewiesen. Der Problemhorizont, der hier eröffnet wird, vereindeutigt sich dementsprechend im weitesten Sinne auf Aspekte der Ent- und Ermächtigung in pädagogischen Kontexten. Pädagogische Verhältnisse als solche und auch „die Soziale Arbeit als Humanwissenschaft [ist] nicht nur an der Formierung moderner Subjektivierungsweisen, sondern auch gegenwärtig an deren Transformierung beteiligt“ (Bühmann 2007, S. 59) und somit immer eingebunden in Machtbeziehungen. Worauf verweist also die Problematisierung von Macht, welche zunächst ja auch völlig unproblematisch bspw. mit Bezug auf Norbert Elias als Struktureigentümlichkeit menschlicher Interaktionen (vgl. Elias 1971, S. 97) verstanden werden kann oder mit Foucault gesprochen als Regierungskunst (vgl. Foucault 1987), die nicht durch Formen repressiver Überwältigung und der oppositionellen Gegenüberstellung von Macht und Freiheit

verstanden werden muss? Die Macht als solche zu dämonisieren verkennt ihre Omnipräsenz und verkürzt gegenwärtige Machtfiguration auf Hierarchieverhältnisse.

Die Unterscheidung von Macht und Ohnmacht evoziert somit allein durch die Gegenüberstellung die Vorstellung direkter Formen der Einflussnahme solcher Art, die auf einen Ausgleich gerichtet sind. Die Identifikation eines Zustands der Ohnmacht überführt Machtfragen unweigerlich in Verteilungsfragen, Macht wird somit zur Ressource. Die daraus abgeleitete Notwendigkeit der Ermächtigung Einzelner oder Personengruppen stellt diese den Machtverhältnissen jedoch gegenüber und befördert performativ subjektive Verarbeitungsstrategien zur Behebung des erklärten Mangels. So antizipiert der Deutungsraum von Macht also notwendigerweise eine Defizitunterstellung bzw. einen vorausgesetzten Mangel an Macht auf Seiten der Subjekte. Die erwartungsgemäße dichotome Entgegensetzung von Macht und Ohnmacht bleibt nicht folgenlos, in sie sind inhärent schon die Ermächtigungsappelle eingeschrieben. Ungeachtet dessen, wie weit die ursprüngliche Entgegensetzung auch ausdifferenziert wird. Denn selbstverständlich besitzt auch der Antagonismus dynamische Momente. Beispielsweise bei Kleve: „Denn sobald die Ohnmächtigen die Sanktionen vorziehen würden, die bei Nichterfüllung der machstrukturierten Handlungserwartung eintreten, kann sich die Macht/Ohnmacht-Asymmetrie umdrehen: Die bisher Ohnmächtigen werden mächtig und die bisher Mächtigen ohnmächtig“ (Kleve 2014, S. 338). Mit Verweis auf Luhmann wird hier Macht als Kommunikationsmedium verstanden, welches somit von den Personen entkoppelt und in Form einer „Struktur der Kommunikation“ (ebd.) wirkmächtig wird. Trotz dieser machttheoretisch informierten und differenzierten Darstellung von Machtasymmetrien bleibt das Grundproblem bestehen. Machtfragen werden transformiert zu Verteilungsproblemen einer Ressource – in diesem Fall die kommunikativ hergestellte „Ordnungsmacht“ (ebd.) der sozialen Arbeit. An dieser Stelle soll lediglich ein theorieimmanentes Problem veranschaulicht werden, welches sich grundsätzlich zeigt, wenn Machtverhältnisse durch komplementäre Entgegensetzungen zu bestimmen versucht werden. Machttheorien sind immer voraussetzungsvoll, dieser Umstand ist nicht aufzulösen. Eine schlichte Gegenüberstellung von Macht und Ohnmacht verkennt allerdings die Dynamik von Machtverhältnissen. Die Idee eines wechselseitigen Zusammenhangs imaginiert ein Ordnungsschema mit aufeinander bezogenen Mengenverhältnissen von viel zu wenig. Was fortbesteht, ist ein einfacher Dualismus. Ungeklärt bleibt in diesem Zusammenhang allerdings, was die Attraktivität der Konstruktion von Dualismen ausmacht, welche solcherart voraussetzungsvolle Implikationen transportiert.

Zunächst nährt das Sprechen von Ohnmacht die Aussicht auf eine mögliche Überwindung derselben. Die Beschreibung eines Bedingungsgefüges von Macht und Ohnmacht evoziert ein Verständnis von zu vermeidenden Abhängigkeiten und demgegenüber wünschenswerten Ermächtigungen. Ohnmacht als solche

muss zwingend als ein Zustand gelesen werden, der einen größtmöglichen Verlust an Handlungsfähigkeit bedeutet. Die grundlegende Abwesenheit von Zutrauen in die eigene Gestaltungsfähigkeit kann insofern nur als Ausnahmezustand verstanden werden. In dieser Zuspitzung kann ein Zustand, der von Ohnmächtigkeit geprägt ist, allenfalls als temporäres Phänomen verstanden werden oder zieht psychologisch gesehen zumindest Kompensationshandlungen nach sich. Ausnahmezustände gilt es zu überwinden, ganz gleich, wer sich innerhalb eines solchen befindet, Klient*innen, Schüler*innen, Pädagog*innen oder Lehrer*innen. Die Form der Dramatisierung verdeutlicht das dahinterliegende Postulat: Die Notwendigkeit der Identifikation und Bearbeitung des Bedingungsgefüges von Ohnmacht in pädagogischen Kontexten und komplementär dazu die Notwendigkeit der Ermächtigung der in Ohnmachtszuständen befindlichen Akteure. Zur Geltung kommt das pädagogische Versprechen auf Kompensation und Ermächtigung.

Ähnlich beschreibt es auch Kessl in Hinblick auf die Konstruktion eines Komplementärs innerhalb von Macht: „Doch genau diese machttheoretische Vorstellung einer Dualität von Macht und Unterdrückung dominiert erziehungswissenschaftliche Debatten. Grund für diese Haltung scheint die pädagogische Hoffnung einer möglichen Freisetzung der Einzelnen (Subjekte) als Ergebnis gelungener pädagogischer Interventionen.“ (Kessl 2006, S. 68). Auch wenn hier Unterdrückung und nicht Ohnmacht als Gegenspieler von Macht beschrieben wird, sind beide als Zustände zu verstehen, die durch die Abwesenheit von Handlungsfähigkeit gekennzeichnet sind. Diese Gegenüberstellung von Macht und Ohnmacht respektive Unterdrückung bringt augenscheinlich den Kern des pädagogischen Unbehagens zum Ausdruck. Macht wird zur Ausdrucksgestalt einer Repression, die notwendigerweise der pädagogischen Leitidee von Autonomie entgegenläuft. Die Konstruktion komplementärer Gegensätze vereinseitigt nicht nur die konträren Pole des Kontinuums zum Ideal der Autonomie gegenüber dem Makel der Allmacht, sondern es werden auch die Grenzbereiche dazwischen vereindeutigt. Die Beschreibung der Grenzbereiche gibt darüber Aufschluss, was als legitimes Machtverhältnis gedacht werden kann – nämlich alles, was sich innerhalb der Grenzbereiche befindet. Die illegitimen Grenzbereiche zeichnen sich durch ihre Überspitzung aus, sie sind die Zustände, die es zu vermeiden gilt. Während Ohnmacht als ein vollständiges Ausgeliefertsein erscheint, markiert die Allmacht als uneingeschränkte, nahezu göttliche Macht das andere problematisierte Ende des Kontinuums. An dieser Stelle verbleibt allerdings der Verweis auf die Macht an sich. Dadurch rücken Machtverhältnisse in Gänze in den Grenzbereich des Kontinuums. So gerät die Macht als solche unter Verdacht.

Die dichotome Entgegensetzung von Macht und Ohnmacht gibt Einblick in ein tief verwurzeltens pädagogisches Unbehagen in Hinblick auf die mannigfaltigen Verflechtungen der eigenen Praxis in vielgestaltige Macht- und Herrschafts-

komplexe. So eröffnet sich ein Ordnungsmuster, welches das pädagogische Selbstverständnis und die institutionellen Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis reifiziert. Das pädagogische Feld ist immer schon machtvoll durchsetzt und kann in Hinblick auf Praktiken der Ermächtigung und der Entmächtigung in Augenschein genommen werden. Das Ringen um Macht intendiert dabei immer auch das Versprechen von Ermächtigung und verweist gleichsam auf die Wirkmächtigkeit strategisch produktiver Machtmechanismen. Der Verdienst einer Machtanalyse jenseits dualistischer Vereindeutigungen ist letztlich die Einsicht darin, dass es so etwas wie Ohnmacht und auch Allmacht gar nicht geben kann. Der vielfach rezitierte Vorwurf an Foucault, sein Machtbegriff sei allumfassend und lasse daher auch an Aussagekraft vermissen, lässt sich auch umkehren. Der Mensch ist immer einbezogen in Machtverhältnisse. Absolute Ohnmacht oder Machtlosigkeit ist schlichtweg nicht denkbar. Woraus resultiert dann das rekonstruierte Unbehagen in Hinblick auf den Machtbegriff? Die Auseinandersetzung mit Fragen der Macht – das gilt insbesondere für das pädagogische Feld – offenbart auch immer die dahinter liegenden Ambitionen. Es tritt der Wunsch zu Tage, Machtbeziehungen intentional kanalisieren zu können – eine Vorstellung, die notwendigerweise unterkomplex verbleiben muss, wenn man die Relationalität von machtvollen Kräfteverhältnissen analytisch berücksichtigt. Aber letzten Endes resultieren das Gefühl von Ohnmacht und vielleicht auch die Sehnsucht nach Allmacht, ja daraus, dass innerhalb pädagogischer Praxis die strategische Regulierung der Möglichkeitsräume Anderer strukturell misslingen muss. Der Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, das eigene Handeln als intentional steuerbar wahrnehmen zu müssen – vom Bedürfnis nach Autonomie oder auch dem eigenen Professionsverständnis her bestimmt – und der Unmöglichkeit des vollumfänglichen intentionalen Handelns an sich ist nicht aufzulösen. Der konsistente Verweis auf Zustände der Ohnmacht lanciert ein weiteres zentrales Argumentationsmuster pädagogischer Diskussion: die Reklamation einer strukturell bedingten Kontingenz des pädagogischen Handelns. Dabei kann die daraus resultierende Ungewissheit einen ähnlichen Stellenwert beanspruchen wie die Dichotomisierung der Macht. Ein Begriff, welchem Polarisierungspotenzial zugeschrieben werden kann und gleichzeitig ein Emanzipationsversprechen mit sich trägt.

3 Zwischen der Furcht vor Ungewissheit und der Sehnsucht nach Gewissheit – Die Suche nach dem pädagogischen Selbstverständnis

Es finden sich innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses mannigfaltige Beiträge, die sich mit Kontingenz des pädagogischen Handelns auseinandersetzen und die strukturell bedingte Unsicherheit des pädagogischen Handelns in

den Kontext machtanalytischer Perspektiven setzt (vgl. u. a. Schäfer 2018; Kade 2015; Kirschner 2013). Insbesondere der Professionalisierungsdiskurs ist geprägt durch die Konstatierung der Kontingenz pädagogischen Handelns und einer unmöglichen Standardisierbarkeit desselben. Fest verankert in der schulpädagogischen Diskussion wird die Ungewissheit des pädagogischen Handelns in Hinblick auf die Notwendigkeit seiner Professionalisierung besprochen (vgl. Paseka/Keller-Schneider/Combe 2017) und eröffnet ein weites Feld tradierter wechselseitiger Bezugnahmen, die diskursprägend sind. Doch auch in den allgemeinen und sozialpädagogischen Debatten sind die Ideen von Ungewissheit im pädagogischen Handeln und Professionalisierungsbedürftigkeit eine zentrale Argumentationsfigur in beruflichen Feldern pädagogischer Arbeit (vgl. u. a. Oevermann 1996; Helsper 2003; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Der Blick in ein prominentes Handbuch der Sozialen Arbeit illustriert den Begründungszusammenhang:

„Im Zentrum professionellen Handelns steht also nicht das wissenschaftliche Wissen als solches, sondern die Fähigkeit der diskursiven Auslegung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten und Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen. Für unser Verständnis von wissenschaftlicher Theorie bedeutet dieses, dass Theorie nicht in der Praxis zur Anwendung kommt, sondern unterschiedliche Handlungs- und Wissensstrukturen relationiert werden durch den reflexiven Professionellen: Dieser reflektiert situativ seine Berufserfahrungen und die zu bearbeitenden Problemlagen und Unsicherheiten in der Kommunikation mit seinen AdressatInnen unter Nutzung einer multiplen Wissensbasis“ (Dewe/Otto 2012, S. 213).

Die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Einflussnahme begründet sich aus einem Verständnis heraus, dass Praxis einer Eigenlogik folgt. Dieser Logik zur Folge gehen theoretisches und praktisches Wissen nicht vollständig ineinander auf und sind daher auf eine spezifische Qualität der Auseinandersetzung angewiesen: der Reflexion.

Die unterschiedlichen Zugänge eint, – auch wenn diese Zusammenschau gewungenermaßen simplifiziert, – dass durch die Identifikation einer spezifischen Qualität des reflexiven pädagogischen Handelns hindurch gleichzeitig die Illusion der Gestaltbarkeit aufrechterhalten wird. Voraussetzung für eine solche Determination von struktureller Ungewissheit als Problemzusammenhang ist die Konstruktion eines wünschenswerten Komplementärs – die Gewissheit oder zumindest die Ordnung. Die Gewissheit entlastet in diesem Sinne von der bedrohlich anmutenden Ungewissheit. Was aber macht pädagogisch gesehen die Herausforderung von Ungewissheit aus?

Zunächst einmal wird Ungewissheit durch eine solche Einordnung erst zu einer bearbeitbaren Gegebenheit. Der undurchsichtige Raum von Möglichkeiten

bekommt oberflächlich Gestalt und seine Veridiktion¹ transportiert gleichzeitig die Aufforderung einer Einschränkung der Optionen. Sicherheit verweist dementsprechend auf die Voraussetzung von Ordnung. Die Auseinandersetzung mit den Bedingungen einer unsicherheitsverursachenden Komplexität der Gesellschaft und deren Auswirkung auf gesellschaftliche Teilbereiche wie Wirtschaft, Familie, Massenmedien und eben Bildung leitet unweigerlich zur Systemtheorie Luhmanns über und deren zentralem Begriff: Kontingenz. Mit Kontingenz bezeichnet Luhmann die Vielfältigkeit möglicher Handlungsoptionen. „Kontingenz ist etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist“ (Luhmann 1984, S. 152). Und erst in dieser Unbestimmtheit und Vielfältigkeit liegt das Potenzial zur Veränderung sozialer Systeme. Die Welt, die uns umgibt, ist nicht unvermeidlich dergestalt, wie sie sich den Menschen offenbart und immer mehr als der Versuch ihrer Beschreibung auszudrücken vermag. Was aber, wenn man Luhmann in seiner strukturtheoretischen Charakterisierung, die auch das gesellschaftliche Erziehungssystem betrifft, folgt? Die Arbeit an einer Reduzierung der Komplexität ließe sich mit einer Sisyphusarbeit gleichsetzen:

„Aus dem Kappen von determinierenden Umwelteinflüssen und aus der Kombination von operativer Schließung und Selbstreferenz entsteht intern ein immenser Überschuss [*sic*] an Möglichkeiten für weitere Operationen, der für das System selbst unkalkulierbar ist. [...] Das System ist daher für sich selbst intransparent. Es operiert in einem Raum selbsterzeugter Ungewißheit [*sic*]. Die pervasive Ungewißheit [*sic*], zu meist markiert als Zukunft, ist also eine Eigenleistung des Systems“ (Luhmann 2002, S. 14).

Auch das Erziehungssystem ist demnach konstitutiv durch seine Ergebnisoffenheit gekennzeichnet und aus sich heraus – also selbstreferentiell – Produzent von Ungewissheit. Sich dieser Kontingenz entgegenstellen zu wollen, kann die Fraglichkeit deshalb nie aufheben. Das Handeln an sich, ob pädagogisches oder allgemein soziales Handeln, ist durch die erforderliche Selektion aus unzählbaren Alternativen gekennzeichnet. Und die Alternativen können bekannt sein, der Großteil ist es aber genau nicht. Hieraus erklären sich Variationen und gesellschaftlicher Wandel, genauso wie Unvorhergesehenes, Überraschendes und Zweifel. Umso bemerkenswerter ist der dem Erziehungssystem immanente Wunsch, Ungewissheiten entgegenwirken zu können. Ungewissheit als solche ist

1 Mit Veridiktion bezeichnet Foucault den Akt, durch den sich die Wahrheit zeigt und dass in Form der „Gesamtheit der Regeln, die in Bezug auf einen gegebenen Diskurs die Bestimmungen dessen gestalten, welches die Aussagen sind, die darin als wahr oder falsch charakterisiert werden können“ (Foucault 2004b, S. 60)

insofern keine Bedrohung, sondern bedingungslose Eigenschaft aller Sozialsysteme.

Ungewissheit bildet den Gegensatz zu einer Ordnung, die Handlungssicherheit und Orientierung zu stiften vermag. Die erziehungswissenschaftliche Diskussion bedient sich der Ungewissheit als Kategorie, um die spezifischen Konstitutionsbedingungen pädagogischen Handelns herauszuarbeiten und demgemäß die Besonderheit der pädagogischen Handlungsform zu charakterisieren. Dabei wird Ungewissheit als eine Folge von Komplexitätssteigerungen und der zunehmenden Veränderung pädagogischer Praxen und Ordnungen identifiziert, die mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft einhergeht (vgl. Idel/Schütz 2017, S. 158). Die Erfordernisse einer Professionalisierung des Berufsfeldes wird aus dem Anspruch des angemessenen Umgangs mit dieser Komplexitätssteigerung abgeleitet. Die fortschreitende und als notwendig wahrgenommene Entwicklung pädagogischer Institutionen mache es unabdingbar, „dass die Charakteristik der Arbeit des Professionellen nicht in der Realisierung vorgefundener approbierter Lösungen liegt, sondern geradezu in der Disposition für die kooperative Lösung unvorhersehbarer Problem- und Krisenlagen“ (Bastian/Combe/Reh 2002, S. 420). Der Umgang mit Unvorhergesehenem und die Bewältigung von Zuständen mit ergebnisoffenem Ausgang werden insofern zum Wesenskern des pädagogischen Handelns erhoben. Zur Professionalisierung gehöre auf Seiten der Professionalisierten der gezielte Einsatz von Erfahrungswissen, welches erst im Gegensatz zu eingeübten Handlungsrouniten den Umgang mit unbekanntem Anforderungen und situationsbezogenem Agieren ermöglicht (vgl. Hellrung 2018, S. 204). Was durch die Rekonstruktion dieses Anspruches zu Tage tritt, ist die machtvolle Unterscheidungstechnik des Diskurszusammenhangs – welche auf spezifische Weise Wissensordnungen konstituiert und so Subjektivierungsmuster reproduziert. Vermittelt über die Beschwörung von Verhältnissen der Unzulänglichkeit wird die konzeptionelle Ausgestaltung von Bearbeitungsstrategien und Methodiken notwendig, mit denen versucht wird, das Problem von Kontingenz zu bearbeiten. Die Logik der Argumentationsfigur – Ungewissheit als ein zu bearbeitendes Problem – ist notwendigerweise eine defizitäre. Erziehungswissenschaften und die pädagogische Praxis werden dazu aufgefordert, sich in ein reflexives Selbstverhältnis zu begeben und der strukturell verankerten Ungewissheit regulativ entgegenzuwirken. Menschliche Interaktion ist von Differenzenerfahrungen geprägt und kann somit den Zweifel an etablierten Deutungsmustern katalysieren. Im Sinne der Wiederherstellung einer erfahrbaren Ordnung wird das Wegarbeiten der Differenz zum Programm: „Menschen neigen dazu, die Differenz, die sie sich selbst und anderen sind, als Opposition zu interpretieren und sie als Hierarchie in eine Ordnung aufzuheben, die auf Einheit und Identität basiert, mindestens aber zukünftig in Identität überführt werden kann“ (Ricken 1999, S. 14). Die enge Verknüpfung der Diskussion um eine Professi-

onalisierung pädagogischer Berufe mit der Kategorie der Ungewissheit lässt sich nicht allein mit dem Verweis der zu bearbeitenden Kluft zwischen routinierter Handlungssicherheit und gebotener Offenheit für mögliche Bildungsprozessen erklären. Vielmehr gerät durch die Kategorie der Ungewissheit eine grundlegende Unvereinbarkeit in den Fokus. Die Unvereinbarkeit zwischen der notwendigen Überzeugung in die Wirkmächtigkeit des eigenen Handelns und der Einsicht in die Beschränkungen, die sich aus den Manifestationen der Konstitutionsverhältnisse gesellschaftlicher Ordnung ergeben. Überzeugung und Einsicht sind nicht miteinander zu versöhnen. Um arbeitsfähig zu sein, bedarf es der Überzeugung in die subjektive Handlungsautonomie, auch wenn die theoretische Einsicht in die Relationalität von Fremd- und Selbstverhältnisse dem entgegensteht. An dieser Stelle kann die Theorie keine Antwort auf ein subjektives Handlungsproblem liefern. Vor diesem Hintergrund muss Ungewissheit als der Normalfall pädagogischen Handelns verstanden werden und nicht als zu bearbeitende Auffälligkeit. Der Stellenwert von Ungewissheit innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion begründet sich demgegenüber aus dem spezifischen Selbstverständnis öffentlich organisierter Bildung und ihrer Institutionalisierungen. Der gesellschaftliche Stellenwert der Pädagogik konstituiert durch die Idee der Gestaltbarkeit des Menschen hindurch. Erziehung und Bildung werden als Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und gesellschaftlicher Potenz als fundamental vorausgesetzt. Nicht zuletzt kommt dieser Anspruch auch in dem Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zum Ausdruck. Trotz der wissenschaftstheoretisch notwendig gewordenen Differenzierung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft entlang der imaginären Grenze von Praxis und Theorie bzw. Präskription und Deskription ist das gesamte Feld durch eine eigentümliche Normativität gekennzeichnet. Sollensvorstellungen gegenüber pädagogischer Praxis finden sich nicht ausschließlich im pädagogischen Selbstverständnis. Auch die Erziehungswissenschaft als Disziplin operiert zwangsläufig an den Grenzen der Präskription. Allein wenn sie die Gegenstandsbereiche auswählt, die es zu untersuchen gilt, gehen nicht selten Misslingensvorstellungen pädagogischer Praxis in die Begründung der Fokussierung einher.

„Die Erziehungswirklichkeit wird folglich als ein innovationsbedürftiges Objekt der Forschung angesehen und vor diesem Hintergrund wird ihr die Wissenschaft als Autorität gegenübergestellt, welche dem Wissen der Profession gegenüber eine pädagogische Position einnimmt: Das Wissen der Profession gilt nicht einfach nur als anderes Wissen, sondern als ein defizitäres Wissen, das durch das Wissen der Disziplin erweitert, berichtigt und überwunden werden muss“ (Balzer/Bellmann 2019, S. 29).

Der Disziplin als solcher ist insofern der Wunsch zur stetigen Verbesserung immanent und damit gleichermaßen der Glaube an die eigene Wirkmächtigkeit.

Die Gefahr der Schmähung des pädagogischen Egos in Hinblick auf verbreitete Machbarkeitsphantasien hat schon Wernet (2018) beschrieben in Hinblick auf das Kränkungspotenzial erziehungswissenschaftlicher Analysen:

„Es besteht nicht nur in der Kränkung durch die Einsicht in die Limitiertheit rationaler und auch normativer Einwirkungen auf die pädagogische Handlungspraxis. Es besteht auch in der ausgesprochen irritierenden Einsicht, dass es u. U. gerade die lauterer pädagogischen Motive sein können, die eine Handlungspraxis initiieren und unterstützen, die mit diesen Motiven nur vordergründig vereinbar ist. Sie sind dazu in der Lage, eine Wirklichkeit hervorzubringen und zu legitimieren, die tatsächlich in Opposition zu diesen Motiven steht“ (Wernet 2018, S. 136 f.)

Auf die Kategorie der Ungewissheit bezogen, lässt der Hinweis auf die Gefahr der Enttäuschung charakteristischer Machbarkeitsphantasien durch die Einsicht in die Kontingenz des Erziehungssystems die Vehemenz erklären, mit der an der Bearbeitung struktureller Ungewissheit gearbeitet wird. Ungewissheit als solche stellt die zentrale Prämisse pädagogischen Handelns infrage: Die Strahlkraft normativer Glaubenssätze pädagogischer Diskurse. Der Absage an die Machbarkeit wird durch die Stabilisierung möglicher Ungewissheiten entgegengearbeitet. Nicht Akzeptanz der eigenen Limitierung, sondern Erhöhung des eigenen Berufsstandes steht dabei im Vordergrund.

4 Schluss

Die Welt in Dualismen zu begreifen hat Tradition. Die Gegenüberstellung von Gegensätzen schafft zunächst Ordnung in unübersichtlichen und komplexen Zusammenhängen. Um ein Spannungsfeld zu bestimmen, werden Beziehungspolaritäten geschaffen und zu einer Einheit zusammengeführt: These & Antithese, Leben & Tod oder Gut & Böse. Der Gegenstand konstituiert sich insofern durch die Bestimmung seiner Randbereiche. Daraus erklärt sich der Impuls, sich der Konstruktion von Dualismen zu bedienen, um sich komplexen Gegenstandsbereichen anzunähern, wie bspw. Machtverhältnissen in pädagogischen Beziehungen. Allerdings ist die Schaffung von Polaritäten nicht voraussetzungslos, sondern bildet auf spezifische Weise ein Ordnungsmuster. Eine Gegenüberstellung evoziert die Assoziation eines Negativs, in diesem Fall also Ohnmacht und Ungewissheit. Die Einsicht in die Beschränkung der subjektiven Handlungsmacht bleibt nicht rein deskriptiv, sie geht einher mit der Idee von Ermächtigung und des Ausbaus von Machtpotenzialen. Das pädagogische Unbehagen in Anbetracht von Zuständen, die dem Glauben in die eigene Potenz zuwiderlaufen,

kommt so zum Vorschein. Durch die Entgegensetzung hindurch offenbart sich die Wirkmächtigkeit des pädagogischen Ermächtigungsimperativs. Insofern ist die Dichotomisierung selbst präskriptiv. Es kommen in ihr die Geltungsansprüche der pädagogischen Disziplin zum Vorschein.

Die Einsicht in die Produktivität und Omnipräsenz von Machtverhältnissen muss nicht mit der Schimäre von Machtlosigkeit und einer Einschränkung der disziplinären Geltungsansprüche einhergehen. Die Betonung der Dynamik von Machtverhältnissen und die Eingebundenheit der eigenen Disziplin in Machtstrukturen entfaltet nur dann ihr analytisches Potenzial, wenn sie über die Konstruktion einfacher Dualismen hinausweist. In Hinblick auf die performative Wirkmächtigkeit diskursiver Zusammenhänge ist der Stellenwert von Argumentationsfiguren – wie die Schaffung von Dualismen – in Hinblick auf die Hervorbringung ihres Gegenstandes zentral. Sie konstituieren einen Wirklichkeitsbereich. Die Beschwörung einer dualistischen Ordnung erweitert jedoch keinen Handlungsspielraum, sondern reproduziert immanente normative Geltungsansprüche. Die Kenntnis dessen kann das Unbehagen in Bezug auf die Macht zu verabschieden lehren und sie zunächst schlicht als relationales Bedingungsgefüge jeglicher sozialen Interaktion verstehen.

Literatur

- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. In: Meseth Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-47.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H. 3, S. 417-435.
- Bohlen, Stephanie (2017): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Zum professionellen Umgang mit Macht und Ohnmacht. In: Soziale Arbeit 66, H. 7, S. 256-262.
- Bormann, Inka/Truschkat, Inga (2016): Diskursstudien in der Erziehungswissenschaft. Zum Verhältnis von Subjektivierung und ‚Formatierung‘ eines Denkkollektivs. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 185-194.
- Bührmann, Andrea (2007): Soziale Arbeit und die (Trans-)Formierung moderner Subjektivierungsweisen. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Fank/Steher, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 59-74.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske u. Budrich.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197-217.
- Dollinger, Bernd/Bock, Karin/Böllert, Karin/Braches-Chyrek, Rita/Heite, Catrin/Kessl, Fabian/Thole, Werner/Ziegler, Holger (Hrsg.) (2017): Editorial „Sicherheit“. Soziale Passagen 9, H. 2, 205–211.
- Elias, Norbert (1971): Was ist Soziologie. Weinheim: Juventa.

- Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubertus/Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 243-261.
- Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesungen am Collège de France 1977/78. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978/79. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Hellrung, Miriam (2018): Lernen durch Erfahrung. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-206.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 162-168.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2017): Wandel von pädagogischer Professionalität und Lernkultur an Ganztagschulen. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-162.
- Kade, Jochen (2015): Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen in der Erziehungswissenschaft. In: Wehling, Peter (Hrsg.): Vom Nutzen des Nichtwissens. Interdisziplinäre Perspektiven und Deutungen. Bielefeld: transcript, S. 143-170.
- Kessl, Fabian (2006): Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-75.
- Kirschner, Christian (2013): Kontingenz als Bildungsgelegenheit. Kritische politische Bildungspraxis im Lichte ungewisser Grundlagen. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 154-161.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (2014): (Re-) Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Kleve, Heiko (2014): Soziale Arbeit zwischen Macht und Ohnmacht. System- und ambivalenztheoretische Betrachtungen. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): Macht in der sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs Verlag, S. 327-325.
- Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Macht in der sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs Verlag.
- Langnickel, Robert (2020): Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts: Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 2, H. 2, S. 80-91.
- Lemke, Thomas (2008): Gouvernementalität und Biopolitik. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (2017): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Preis, Wolfgang (2013): Professionelles Handeln unter den Bedingungen der Ungewissheit? In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-196.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-58.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pankofer, Juliane/Sagebiel, Sabine (2015): Soziale Arbeit und Machttheorien: Reflexionen und Handlungsansätze. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schaarschuch, Andreas (2008): „Vom Adressaten zum "Nutzer" von Dienstleistungen“. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-204.
- Schäfer, Alfred (2018): Kontingenz und Souveränität. Annäherungen an das Pädagogische. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, H. 1, S. 113-132.
- Sesink, Werner (2016): Heydorn versus Adorno: Macht und/oder Ohnmacht der Bildung. Eine fiktive Kontroverse zwischen Kritischer Bildungstheorie und Kritischer Theorie. In: Ragutt, Frank/Kaiser, Franz (Hrsg.): Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 89-108.
- Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2018): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag, S. 125-139.

Hegemonialisierung von Lehrkräften in Kooperation mit weiteren pädagogischen Akteur*innen in ganztagsschulischen Organisationen

Jennifer Buchna und Pia Rother

Der Fokus dieses Sammelbandes *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* ist eng mit der Ganztags schuldebatte verknüpft. In diesem Zusammenhang ist Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteur*innengruppen in und außerhalb von Schule und zwischen schulischen und weiteren – vor allem (sozial-)pädagogischen – Organisationen ein viel diskutiertes Phänomen, welches aus unterschiedlichen Perspektiven empirisch eingefangen und theoretisch gerahmt wird. In diesem Beitrag widmen wir uns der innerschulischen Kooperation von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur*innen in Ganztags schulen aus einer innerhalb der Ganztags- und Kooperationsdebatte bisher wenig beachteten hegemonie-theoretischen Perspektive. Nach einem Blick in die aktuelle Studienlage zu den innerorganisationalen Kooperationsverhältnissen in Ganztags schulen (1) rücken wir ein empirisches Beispiel aus einem abgeschlossenen Forschungsprojekt ins Zentrum (2), um dieses im Kontext der weiteren Studienergebnisse im Anschluss an eine theoretische Skizzierung (3) hegemonietheoretisch zu wenden (4).

1 Status quo der Kooperationsverhältnisse von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur*innen in Ganztags schulen

Spätestens seit dem Ausbau von Ganztags schulen sind neben Lehrkräften auch weitere pädagogische Akteur*innen regulär in schulischen Organisationen tätig. Diese Gruppen arbeiten in sogenannten multiprofessionellen Kooperationen zusammen und sind inzwischen ein zentraler Teil alltäglicher Praxis in Ganztags schulen. Der Status quo der empirischen Erkenntnisse zu den Kooperationsverhältnissen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur*innen wird im Folgenden entlang der *Professions-* und *Organisationsebene* systematisiert.¹

1 Die Ebenen von Profession und Organisation greifen ineinander (vgl. Cloos 2014), weshalb die hier vorgenommene Differenzierung als analytische Trennung zu verstehen ist.

Mit Blick auf die *Ebene der Profession* ist voranzustellen, dass in Ganztagschulen neben Lehrkräften und (sozial-)pädagogischen Fachkräften eine hohe Anzahl an Akteur*innen ohne genuin pädagogische Ausbildung tätig ist. Diese Gruppe (sozial-)pädagogischer Fachkräfte und (sozial-)pädagogisch Tätiger mit und ohne Qualifikation subsumieren wir als *weitere pädagogische Akteur*innen* (zur Zusammensetzung und den Tätigkeitsfeldern vgl. Coelen/Rother 2014; Kielblock/Gaiser 2017; Tillmann 2020). Die heterogene Zusammensetzung jener Gruppe wird häufig problematisiert. Vor allem könne nicht von einer bestimmten pädagogisch einschlägigen Professionalität dieser Gruppe gesprochen werden, sondern vielmehr von einer „Tendenz zur Laisierung“ (Rother et al. 2021a, S. 210; Steiner 2013).

Diese Komplexität in der Kooperation zwischen unterschiedlichen Professionen und womöglich nicht einschlägig pädagogisch qualifizierten Akteur*innen in Ganztagschulen hat auch Auswirkungen auf deren Kooperationsverhältnisse: Bereits vor einem Jahrzehnt zeigten Speck et al. (vgl. 2011, S. 77 f.) für die inner-schulische Kooperation eine weitgehende „Koexistenz schulischer und außerschulischer Berufskulturen“ (ebd., S. 78) von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur*innen auf. Die Kooperationspraxis dieser beiden Berufsgruppen ist von einem koordinierenden Nebeneinander und von organisatorischen Absprachen geprägt, statt bspw. durch einen Austausch über inhaltliche Fragen. Neuere Forschungen verweisen zudem auf einen unterschiedlichen Status der Berufsgruppen (vgl. Rehm 2018, S. 296 f.), der vor allem mit einem „wahrgenommenen Kompetenzgefälle“ (ebd., S. 297) zusammenhängt, das mit einer „ungleichen Anerkennungsstruktur“ (ebd.) einhergeht und Statusdifferenzen reproduziert. Diese zeigen sich in einer Unterordnung der weiteren pädagogischen Akteur*innen, die vorwiegend aus außerschulischen Handlungsfeldern kommen, unter die „Leitprofession“ (Breuer 2015, S. 115) der Lehrkräfte (vgl. Bebek/Idel i.D.; Rother 2019; Rehm 2018, S. 296 f.; Buchna et al. 2016; Böttcher/Maykus 2014; Boer 2012; Olk/Speck/Stimpel 2011).

Auf der Professionsebene sind durch das Interagieren von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur*innen darüber hinaus auch divergierende Deutungen und Sichtweisen in Bezug auf pädagogische Fragestellungen und Zielsetzungen wahrscheinlich (vgl. Coelen 2020, S. 1289 ff.) und stützen dieses ungleiche Kooperationsverhältnis. Auch wird in den meisten Fällen die Kooperation eher als Ausgleich von Defiziten der schulinternen Organisation und als Entlastung der Lehrkräfte gesehen (vgl. Rehm 2018, S. 296), denen bspw. die weiteren pädagogischen Akteur*innen zuarbeiten sollen (für außerschulische Kooperation vgl. Rother 2019).

Auf der *Organisationsebene* können zudem praktische Herausforderungen im Kooperationsverhältnis durch die dargestellte Einbindung der weiteren pädagogischen Akteur*innen in die organisationalen Strukturen von Ganztagschulen begründet liegen. Zum Beispiel sind die Tätigkeitsfelder meist über den Tag

verteilt und zudem oftmals zeitlich versetzt (vgl. Rehm 2018, S. 305): So sind die Lehrkräfte vornehmlich am Vormittag im Unterricht tätig und *übergeben* die Schüler*innen den weiteren pädagogischen Akteur*innen, welche – insbesondere in additiv organisierten Ganztagschulen – vor allem am Nachmittag tätig sind. Die Zuständigkeiten von Lehrkräften belaufen sich hauptsächlich auf unterrichtliche oder damit verbundene Kontexte, wie Unterrichtsgestaltung und die Planung des Einsatzes der Lehrkräfte. Die weiteren pädagogischen Akteur*innen hingegen sind eher für die außerunterrichtlichen Nachmittagsangebote zuständig. Somit unterliegen die weiteren pädagogischen Akteur*innen „deutlich der schulischen Zeittaktung“ (Rother et al. 2021a, S. 220).

Die Tätigkeitfelder sind jedoch nicht in allen Organisationen klar abgegrenzt (vgl. Chiapparini/Thieme/Sauerwein 2020; Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018), was das Aushandeln von Zuständigkeiten (vgl. Thieme 2021, S. 159; Kunze 2016, S. 274) zur Folge hat. Häufig erfolgt die Ausdifferenzierung von Zuständigkeiten aufgabengebunden (vgl. Thieme 2021, S. 158 ff.; Idel/Schütz 2018, S. 158; Bauer 2018; Breuer/Reh 2012) und kann eine Verantwortungs- oder Zuständigkeitsdiffusion (vgl. Kunze 2016) beinhalten. Demzufolge führt Kooperation zu zusätzlichen innerorganisationalen Kommunikationsaufgaben (vgl. Breuer/Idel/Schütz 2019, S. 312).

Den Aushandlungen von Aufgaben und Zuständigkeiten sind machtvolle Bewertungsprozesse der jeweiligen Gruppen immanent. In diesem Zusammenhang konnte bspw. das JenUs-Projekt zeigen, dass die weiteren pädagogischen Akteur*innen eher am Maßstab des „reibungslose[n] Funktionierens“ (Rother et al. 2021a, S. 213) gemessen werden und je nach Modus der Problembearbeitung dann ggf. auch Kooperationsverhältnisse mit außerschulischen Trägern nicht weitergeführt werden, woran sich eine „prekäre organisationale Mitgliedschaft“ (ebd.; s.a. Bebek/Idel i.D.) veranschaulicht.

Auf Grundlage dieser dargestellten empirischen Erkenntnisse kann begründet davon ausgegangen werden, dass die Ausgestaltung der innerschulischen Kooperationsverhältnisse insgesamt der Prämisse der *Ablaufsicherung* (vgl. Rother et al. 2021) organisationaler Prozesse entlang einer schulischen statt einer „sozialpädagogischen Ordnung“ (Graßhoff et al. 2019, S. 195) verschrieben ist (s.a. Altermann et al. 2018, S. 23 ff.; Rother et al. 2021; Rehm 2018, S. 48 ff., S. 296; Rother 2019, S. 249 ff.). In diesem Zusammenhang zeichnet sich ein (re-)produziertes hierarchisches Verhältnis der Professionsgruppen als konstitutives Element von ganztagsschulischen Organisationskulturen ab, was wir im Folgenden anhand eines empirischen Beispiels näher verdeutlichen.

2 Die Herstellung hierarchischer Kooperation – ein empirisches Beispiel

Mit einigen Ergebnissen, die wir im Rahmen des DFG-Projekts ‚*Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure* (Topos-Studie) gewinnen konnten, schließen wir an obige Erkenntnisse an und erweitern diese um die bisher im empirischen Kontext weitgehend unbeantwortete Frage, *wie* – also auf welche Art und Weise – das hierarchische Kooperationsverhältnis in den untersuchten Ganztagschulen auf Akteur*innenebene hergestellt bzw. reproduziert wird. Diese Ergebnisse haben wir bereits zusammen mit Bernd Dollinger und Thomas Coelen detailliert dargestellt (vgl. Buchna et al. 2016) und geben zur Vorbereitung für die hegemonietheoretische Wendung im Folgenden einen kurzen Überblick über das Forschungsdesign und die zentralen Ergebnisse zum Thema Kooperation.

Das Sample der Topos-Studie besteht aus sechs ganztägigen und zwei halbtägigen Grundschulen, die neben der Organisationsform in Bezug auf ihre soziale Lage maximalkontrastiv differenziert wurden. Neben Interviews mit den Schulleitungen und den Ganztagskoordinationen bilden Gruppendiskussionen mit verschiedenen pädagogischen Akteur*innen, die gemäß den Prinzipien der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2010) analysiert wurden, den Kern der Untersuchungen. Die Gruppendiskussionen wurden in zwei Phasen durchgeführt. In der ersten Phase fanden die Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur*innen in den einzelnen Organisationen gesondert je Akteur*innengruppe statt (homogene Gruppendiskussion). In der zweiten Phase haben in den Organisationen, in denen sowohl Lehrkräfte als auch weitere pädagogische Akteur*innen tätig sind, beide Gruppen erneut miteinander diskutiert (heterogene Gruppendiskussion). Mit diesem Design war es möglich, sowohl Interaktionen innerhalb der jeweiligen Akteur*innengruppen als auch zwischen diesen abbilden zu können.

Das Thema Kooperation zeichnete sich sowohl in den akteur*innenhomogenen als auch -heterogenen Gruppendiskussionen als besonders relevant ab. Die diesbezügliche rekonstruktive Analyse zeigte, dass sich die verschiedenen pädagogischen Akteur*innengruppen zueinander hierarchisch innerhalb der jeweiligen Organisation positionieren und diese Hierarchie von beiden Gruppen auf der impliziten und expliziten Ebene als Normalität (re-)produziert wird, was wir als „normalisierte Hierarchie“ (Buchna et al. 2016) bezeichnet haben.

Deutlich wird dies zum einen auf der Ebene der Interaktionen innerhalb der heterogenen Gruppendiskussionen. So werden die weiteren pädagogischen Akteur*innen beispielsweise häufig von den Lehrkräften unterbrochen. Die weiteren pädagogischen Akteur*innen lassen dies in den meisten Fällen passiv geschehen. Versuche, sich das Wort zurückzuerobern, sind äußerst selten. Auch werden die Aussagen der weiteren pädagogischen Akteur*innen durch die Sicht-

weisen der Lehrkräfte überlagert und Äußerungen der weiteren pädagogischen Akteur*innen direkt oder indirekt umgedeutet. Widerspruch zeichnet sich nur äußerst selten ab und bleibt in den meisten Fällen von der anderen Gruppe ungeteilt. Das heißt, auch für Konklusionen innerhalb der heterogenen Gruppendiskussionen ist die Hierarchie konstitutiv.

Die Hierarchie wird zum anderen auf der thematischen Ebene deutlich, z. B. in Bezug auf die Raumvergabe. So sind es die weiteren pädagogischen Akteur*innen, die die Raumnutzung bei den Lehrkräften erfragen bzw. Räume von den Lehrkräften zugewiesen oder aberkannt bekommen. Insgesamt orientieren sich schulinterne Entscheidungen, wie bspw. auch die Organisation der Essenssituation im Nachmittagsbereich, an den Wünschen und Vorstellungen der Lehrkräfte und werden deutlich der Durchführbarkeit des Unterrichts untergeordnet, was nicht nur seitens der Lehrkräfte, sondern dazu homolog seitens der weiteren pädagogischen Akteur*innen proklamiert wird. Des Weiteren kommen, sowohl in den homogenen als auch heterogenen Diskussionen, häufiger Gesprächssequenzen zustande, wo auf der Vorder- oder Hinterbühne verhandelt wird, wer die *richtigen* Pädagog*innen seien. Es dominiert die höhere Bewertung der pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte – auch hier sind sich beide Akteur*innengruppen einig.

Kritik an den Verhaltensweisen der anderen Gruppe wird selten und wenn, dann in den homogenen Gruppendiskussionen expliziert. Insgesamt werden eher die Bedingungen der Zusammenarbeit hinterfragt, wie bspw. die Kommunikation miteinander, während die hierarchische Anordnung, also die Statuspositionen innerhalb der Organisation, in allen Gruppendiskussionen unhinterfragt bleibt (im Näheren vgl. dazu Buchna et al. 2016, S. 287 ff.).

Dieses Ergebnis einer normalisierten Hierarchie möchten wir – vor dem Hintergrund der in Abschnitt 1 präsentierten Erkenntnisse – im abschließenden Kapitel (4) hegemonietheoretisch fundieren und einordnen. Um den Mehrwert dieser Perspektive verdeutlichen zu können, skizzieren wir zunächst die wesentlichen theoretischen Hintergründe. Dazu wird der Ansatz von Antonio Gramsci den poststrukturalistischen Anschlüssen von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe gegenübergestellt (3).

3 Hegemonietheoretische Skizze

Laut Antonio Gramsci ist unter (kultureller) Hegemonie die Produktion zustimmungsfähiger Ideen zu verstehen. Dazu muss sich die herrschende Gruppe mit den Interessen der untergeordneten Gruppe abstimmen und einen Konsens erarbeiten. Innerhalb dieses Konsenses ist es notwendig, Zugeständnisse an die anderen sozialen Gruppen zu machen, ohne jedoch die Interessen der herrschenden Gruppe aus den Augen zu verlieren, um den Status als hegemoniale Gruppe

aufrechtzuerhalten. Die herrschende Gruppe muss die Konsensfindung also so gestalten, dass ihre Interessen als allgemeine Interessen angesehen, gesellschaftlich umgesetzt und gelebt werden. Innerhalb der beschriebenen machtvollen sozialen Prozesse nehmen für Gramsci sogenannte *hegemoniale Apparate* eine zentrale Stellung ein, wozu er u.a. Erziehungs- und Bildungssysteme zählt und somit neben Medien und Kirchen auch Schulen als für hegemoniale Prozesse wesentliche soziale Institutionen ins Zentrum der Betrachtung rückt (vgl. Gramsci 1991-2002, insb. Heft 6 u. 7).

Aus der Perspektive von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe zeichnet sich eine kulturelle Hegemonie ab, wenn ein Diskurs sedimentiert wird, das heißt, wenn ein Diskurs für gewisse Zeit dominiert und keine Alternativen zulässig erscheinen. Die Hegemonialisierung eines Diskurses ist somit immer mit der Marginalisierung von alternativen sozialen Wirklichkeitskonstruktionen verbunden, die für den hegemonialen Diskurs jedoch wesentlich sind, um als solcher – als negativer oder positiver Spiegel des alternativen Diskurses – zu erscheinen. Die Widersprüche sind außerhalb des Hegemonialen, aber – da es laut den Autor*innen kein Außerhalb von Diskursen gibt – den Diskursen immanent und werden demnach auch durch hegemonialisierende Prozesse nicht aus den Diskursen eliminiert. Die Widersprüche verlieren auch nicht per se an Macht, sondern können die kulturelle Hegemonie stets herausfordern, da sie zu Brüchen und Ambivalenzen innerhalb der hegemonialen Diskurse führen können. Diskurse und somit Hegemonien sind aus dieser Perspektive folglich keine fixen Entitäten, sondern kontingent. Welche Widersprüche und Gegensätze zu einer Reartikulation und demnach Veränderung des hegemonialen Diskurses führen können, steht jedoch nicht fest, sondern ist in die Logik der machtvollen diskursiven Prozesse eingeschrieben.

Die Diskurse sind gemäß dieser poststrukturalistischen Position ebenfalls die Prozesse, durch welche Identitäten und soziale Ordnungen – eingebunden in die antagonistischen Strukturen des Diskurses – über Differenzierungsprozesse hergestellt werden. Das heißt, auch Identitäten und soziale Ordnungen sind nicht objektiv gegeben, sondern sozial konstruiert und entsprechend der Logik der Diskurse instabil. Eine Stabilisierung sozialer Ordnungen wird über die Hegemonialisierung bestimmter Identitäten bzw. von Identitätskollektiven erreicht. Entsprechend sind hegemoniale Subjektpositionen nicht wie bei Gramsci prä-existent, sondern werden innerhalb der sozialen Ordnungsfunktionen des Diskurses erst zu solchen erhoben. Auch werden hegemoniale Prozesse im Unterschied zu Gramsci nicht auf Seiten der Herrschenden gesteuert, sondern seitens aller in den Diskurs eingebetteter Subjekte – entsprechend ihrer durch diskursive Prozesse (aktuell) etablierten Positionen innerhalb der sozialen Ordnung – (re-)produziert. Hegemonialisierungen erfolgen jedoch gemäß der Kontingenz der (hegemonialen) Diskurse zunächst temporär und zeitigen somit einen prekären Status. Folglich sind Identitäten und soziale Ordnungen wie auch kulturelle He-

gemonien – anders als bei Gramsci – diskursiv potentiell veränderbar (vgl. insb. Laclau 2000; Laclau/Mouffe 1985). Diese poststrukturalistische Sichtweise ermöglicht es, die Kooperationsverhältnisse von unterschiedlichen Akteur*innen-Gruppen in Ganztagschulen als diskursiv hergestellte soziale Ordnungen von in diesem Zusammenhang hegemonialisierten Identitätskollektiven zu begreifen, was wir im Folgenden mit einem reflexiven Rekurs auf Gramsci im Kontext der dargestellten Empirie näher in den Blick nehmen.

4 Hegemonietheoretische Wendung kooperativer Praxis in Ganztagschulen und Ausblick

Die dargestellten empirischen Erkenntnisse in den ersten beiden Abschnitten haben verdeutlicht, dass innerorganisationale Kooperationen von vielfältigen Herausforderungen geprägt sind und in einem machtvollen hierarchischen Verhältnis zwischen den pädagogischen Akteur*innengruppen verlaufen. Aus hegemonietheoretischer Perspektive lässt sich in diesem Zusammenhang eine Hegemonialisierung der Lehrkräfte bei gleichzeitiger Unterordnung der weiteren pädagogischen Akteur*innen innerhalb vielschichtiger und ineinander verwobener organisationaler und professionsbezogener Prozesse konstatieren:

Mit Gramsci könnte darauf verwiesen werden, dass es den Lehrkräften gelungen ist, die ganztagsschulischen Organisationen moralisch und intellektuell zu führen und somit die organisationale Konsensfindung an schulischen Interessen auszurichten, worauf die Ausführungen in Abschnitt 1 verweisen. Mit den Ergebnissen des Topos-Projekts konnte jedoch aufgezeigt werden, dass es nicht allein die Lehrkräfte sind, die ihre Hegemonialstellung regulieren bzw. (re-)produzieren und Akzeptanz für ihre Sichtweisen bzw. ihre hegemoniale Position schaffen. Denn begreift man die Gruppendiskussionen als Abbild der organisationalen Diskurse, sind es auch die weiteren pädagogischen Akteur*innen, die die Hegemonialisierung der Lehrkräfte resp. ihre eigene Unterordnung *gemeinsam* bzw. in Kooperation mit den Lehrkräften diskursiv herstellen, normalisieren und nicht hinterfragen. Mit dieser Betrachtung innerschulischer Kooperationsverhältnisse entlang der hegemonie- resp. diskurstheoretischen Perspektive nach Laclau und Mouffe kommen somit neben den Lehrkräften auch die weiteren pädagogischen Akteur*innen als machtvoll handelnde Subjekte innerhalb der Herstellung und Aufrechterhaltung der schulischen sozialen Ordnung und demnach der innerorganisationalen Hierarchie in den Blick.

Mit dem Zugang von Laclau und Mouffe lässt sich darüber hinaus darauf verweisen, dass es – wenn auch wenige – Widersprüche zwischen den Aussagen und Orientierungen von Lehrkräften und den weiteren pädagogischen Akteur*innen innerhalb der Gruppendiskussionen gibt. Diese fordern den hegemonialen Diskurs zwar heraus, dominieren diesen jedoch nicht und führen demnach nicht zu

einer Destabilisierung des hegemonialen Verhältnisses bzw. der Hegemonialstellung der Lehrkräfte. Auf das, was passieren müsste, damit diese Brüche das Potential für einen Wandel transportieren, verweisen die empirischen Erkenntnisse nicht in ausreichendem Maße und Angaben dazu würden in normativ-programmatische Implikationen münden. Deutlich machen möchten wir mit der im Ganztags- und auch Kooperationsdiskurs bisher wenig beachteten hegemonie-theoretischen poststrukturalistischen Perspektive vielmehr, dass Kooperationsverhältnisse in Ganztagschulen und diesbezügliche Machtpositionen in (ganztags-)schulischen Organisationen nicht als einseitige, fixe und prädiskursive Entitäten zu begreifen sind, sondern als von allen beteiligten Akteur*innen² innerhalb komplexer Strukturen kooperativ-diskursiv hergestellte und verhandelte Prozesse.³

Literatur

- Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Münster.
- Bauer, Petra (2018): Organisationale Rahmungen multiprofessioneller Zusammenarbeit. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 80–100.
- Bebek, Carolin/Idel, Till-Sebastian (i.D.): Pädagogische Laien als Akteure der Organisation Ganztagschule. Ethnographische Beobachtungen aus dem Forschungsprojekt JenUs. In: Holtappels, Heinz-Günter/McElvany, Nele/Lossen, Karin/Osadik, Frederik/Männel, Michael (Hrsg.): IFS-Bildungsdialog 2020. Münster u.a.: Waxmann.
- Boer, Heike de (2012): Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation. „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“. In: Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und Empirische Befunde (Schule und Gesellschaft). Wiesbaden: VS Verlag, S. 91–104.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Budrich.
- Böttcher, Wolfgang/Maykus, Stephan (2014): Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge sein in der Ganztagschule. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2014. Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 88–101.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Anne/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2019): Professionsentwicklung im Ganztage. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformation von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–323.
- Breuer, Anne/Reh, Sabine (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, Stephan Gerhard/Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): Ko-

-
- 2 Unter die beteiligten Akteur*innen fassen wir neben den im Beitrag exemplarisch dargestellten innerorganisationalen hinaus auch jene Akteur*innen, die die Organisationen umgeben und mit diesen wiederum in Interaktion stehen (z.B. aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft).
 - 3 Zur methodologischen Diskussion in Bezug auf die Herstellung von Kooperation s. a. Rother et al. (2021).

- operation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, S. 185–201.
- 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: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 36, H. 3, S. 281–297.
- Chiapparini, Emanuela/Thieme, Nina/Sauerwein, Markus N. (2020): Tagesschulen in der Schweiz – ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* 25.19, H. 1, S. 157–173.
- Cloos, Peter (2014): Organisation, Profession und die Herstellung von Differenz. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: Transcript, S. 257–271.
- Coelen, Thomas (2020): Kommunale Jugendbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1287–1297.
- Coelen, Thomas/Rother, Pia (2014): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagssschulen. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): *Die Ganztagssschule. Eine Einführung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 111–126.
- Gramsci, Antonio (1991-2002): *Gefängnishefte*. Herausgegeben von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug. Hamburg: Argument Verlag.
- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Bebek, Carolin/Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2019): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagssschulen. In: *Neue Praxis* 49, H. 2, S. 181–197.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagssschulen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.
- Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M. (2017): Professionenvielfalt an Ganztagssschulen. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): *Junge Geflüchtete in der Ganztagssschule. Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 113–123.
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 261–277.
- Laclau, Ernesto (2000): Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics. In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (Hrsg.): *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*. London: Verso, S. 44–89.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985): *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagssschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft: Ganztagssschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* 15, S. 63–80.
- Rehm, Isolde (2018): *Von der Halbtags- zur Ganztagssschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Beltz Juventa.
- Rother, Pia/Bebek, Carolin/Haude, Christin/Idel, Till-Sebastian/Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (2021): Ganztags-Settings als Arenen „multiprofessioneller“ Diskurse und Praktiken. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabriele/Hinze, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.): *Kooperation – Koordination –*

- Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-) professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–226.
- Rother, Pia/Petersen, Dorthe/Meyer, Karina/Willems, Ariane S./Buchna, Jennifer/Koch, Tillmann/Demmer, Christine (2021): Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander? Methodologische Überlegungen zur Kooperation verschiedener Akteur*innengruppen im Handlungsfeld (Ganztags-)Schule. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabriele/Hinze, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–90.
- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2018): Teil- oder Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitskonfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, Lukas Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 130–157.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69–84.
- Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. In: Bildungsforschung 10, H. 1, S. 64–90.
- Thieme, Nina (2021): Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 152–166.
- Tillmann, Katja (2020): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1379–1396.

Zur Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext inklusiver Bildung

Professionelle Ausgestaltung von Kooperation in pandemischen Zeiten

Martina Richter und Katharina Sufryd

1 Inklusion und Kooperation – neue Dynamiken in Erziehung und Bildung

Jugendhilfe und Schule gehören zum Bildungs- und Erziehungssystem der wohl-
fahrtsstaatlichen Ordnung im bundesdeutschen Kontext. Gemeinsam stehen
diese beiden pädagogischen Institutionen für ein Arrangement öffentlicher Er-
ziehung und Bildung, wenngleich in unterschiedlicher Gewichtung und struktu-
reller Ausformung. Beide Instanzen stehen in einem gesellschaftlichen Auftrag
und leisten einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung des Aufwachsens von Kin-
dern (vgl. Kessl/Richter 2021).

Im Hinblick auf die gesamtgesellschaftliche Rolle pädagogischer Profession-
en lässt sich eine intensive Auseinandersetzung um Fragen von Inklusion be-
obachten. Aktualisiert hat sich diese Debatte auch durch neuere Erkenntnisse ei-
ner erziehungswissenschaftlichen Forschung im Kontext von Inklusion und
Differenz, die unverkennbar zeigt, dass Bildungsinstitutionen beständig Orte der
Re-Produktion sozialer Unterschiede und Ungleichheiten sind (vgl. z. B. Ter-
vooren/Pfaff 2017; Machold/Wienand 2021). Angesichts der gesellschaftlichen
Aufgabe von Jugendhilfe und Schule, Kindern soziale Teilhabe zu ermöglichen,
verweisen die genannten Ergebnisse auch deutlich auf einen konstitutiven Wi-
derspruch, nämlich auf die Diskrepanz zwischen einem inklusiven Anspruch
und einer Ungleichheit reproduzierenden Praxis. Nichtsdestotrotz werden Ju-
gendhilfe und Schule als zentrale Achse der Realisierung eines inklusiven Bil-
dungsanspruchs verhandelt. Dabei stellt sich die Frage, wie das widersprüchliche
Verhältnis eines Selektions-Inklusionsauftrags zu bearbeiten wäre.

Mit einer zunehmenden Institutionalisierung von Inklusion, die sich gerade
auch durch ihre menschenrechtliche Festschreibung in der UN-Behinderten-
rechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2006 ausweisen lässt, stellt sich die grund-
sätzliche Frage, inwiefern sich mit dem Inklusionsauftrag, Bildung und Teilhabe
für Kinder zu gewährleisten, kooperative Gestaltungsformen in den Interaktio-
nen von Jugendhilfe und Schule entwickelt haben. Eine Analyse dieser koopera-

tiven Gestaltungsformen vermag auch in Erfahrung zu bringen, in welcher Weise Jugendhilfe und Schule in die ungleichheitsreproduzierende Ordnung eingeladen sind und welche neuen professionellen Erfordernisse sich für die Ausgestaltung öffentlich verantworteter Erziehung und Bildung stellen.

Dabei kommt den Institutionen und ihren pädagogischen Akteur*innen in Bezug auf die soziale Positionierung von Kindern im Kontext inklusiver Bildung eine zentrale Rolle in einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion zu, während die Perspektive der Adressat*innen im Vergleich eine deutlich geringere Aufmerksamkeit erfährt. Dieses Desiderat führt uns dazu, nicht lediglich den Fokus auf die professionellen Akteur*innen zu legen, sondern auch auf die Art und Weise der Hervorbringung der beteiligten Kinder sowie deren Eltern unter dieser inklusiven Rahmung der pädagogischen Institutionen zu achten. Dementsprechend bearbeiten wir in diesem Beitrag die übergeordnete Frage, wie aus der Perspektive einer Lehrkraft, unter Verweis auf die Kooperation mit Schulsozialarbeit, Kinder und deren Eltern adressiert werden.

Dieser Frage folgend werden in diesem Beitrag erste Befunde einer Ethnographie zum Kooperationsgeschehen von Jugendhilfe und Schule im Feld inklusiver Bildung aufgezeigt. Dabei beziehen wir uns auf ein an der Universität Duisburg-Essen angesiedeltes Forschungsprojekt zu *Kinder als Akteur*innen von Inklusion*¹.

Kooperation als Arrangement zur Herstellung inklusiver Bildung

Bildung und pädagogische Institutionen gelten inzwischen als konstitutiv für das Aufwachsen von Kindern in der bundesdeutschen Gesellschaft (vgl. z. B. Tervooren 2010; Bühler-Niederberger 2020). Der Zugang zu Bildung steht prinzipiell für die Eröffnung sozialer Teilhabe und für Inklusion. Letztere wurde wie bereits angedeutet 2006 im Zuge der Verabschiedung der UN-BRK rechtlich verankert. Qua föderal- und kommunalpolitischer Organisation bleibt der Überblick über die Bildungslandschaft in puncto Inklusion jedoch undurchsichtig. Aufgrund einer stark variierenden Ausgestaltung von Inklusion in den einzelnen Ländern, Kommunen, Bezirken und Schulen erweist sich ihre Realisierung vielerorts als uneindeutig (vgl. z. B. Hazibar/Mecheril 2013). Es zeigt sich, dass sich Inklusion nicht ohne Weiteres umsetzen lässt, sondern sich in der Verhandlung der unterschiedlichen Akteur*innen vollzieht (vgl. Budde & Bittner 2018). Darin involviert sind sowohl die professionellen Fachkräfte von Jugendhilfe und Schule so-

1 Dieses laufende Forschungsprojekt ist eingebettet in das Graduiertenkolleg zu querschnittlichen Fragen der Lehrer*innenbildung an der Universität Duisburg-Essen. Zu dem Projektteam gehören aktuell Sandra Brakop, Martina Richter und Katharina Sufryd.

wie Medizin, aber prinzipiell auch die Interessensverbände von Eltern und Selbstvertretungsorganisationen (vgl. z. B. More 2021). Inklusive Bildungsarrangements erweisen sich vor dem Hintergrund vielfältiger Akteur*innen insofern als ein politisches Feld im Kontext gesellschaftlicher Macht- bzw. Kräfteverhältnisse (vgl. Budde/Bittner 2018), in dem sich – wie sich in unserem vorliegenden Material zeigen lässt – unterschiedliche Handlungsweisen der Beteiligten aufzeigen lassen und Wirkmächtigkeit entfalten können.

Im Hinblick auf eine Verhältnisbestimmung zwischen den beiden Organisationsformen Jugendhilfe und Schule als Instanzen öffentlicher Bildung und Erziehung, deutet sich in einigen Studien zu den entstandenen Kooperationsformen das Ringen um die professionelle Deutungshoheit und die Handlungsfähigkeit einzelner Akteur*innen an (vgl. z. B. Reinecke-Terner 2016; Kloha 2018; Rother 2019; Gosse 2020). Damit einher gehen Auseinandersetzungen um Verschiebungen im traditionellen Verhältnis von Jugendhilfe und Schule, die unter der Perspektive einer zunehmenden *Scolarisation der Jugendhilfe* bei gleichzeitiger *Sozialpädagogisierung von Schule* diskutiert werden. Letztere – die *Sozialpädagogisierung von Schule* – wird vor allem auch als *Öffnung von Schule* verhandelt (vgl. z. B. Helsper 2001; Holtappels 2004; Kessel/Richter 2021; Graßhoff/Sauerwein 2022).

Die *Sozialpädagogisierung von Schule* wird dabei auch als Perspektive diskutiert, die eine adressat*innenbezogene Orientierung an lebensweltlichen Bezügen von Kindern und ihren Eltern im schulischen Setting umfasst. Im Zuge dieser Lebensweltorientierung erfahren gerade auch Eltern als nicht-professionelle Akteur*innen in dieser institutionalisierten Beziehung aus Jugendhilfe und Schule eine neue Aufmerksamkeit (vgl. Richter et al. 2020). Was lange Zeit im Zuge von Elternarbeit als konzeptioneller Rahmen für ein Zusammenwirken mit Eltern verhandelt wurde, wird in jüngerer Zeit unter einer thematischen Perspektive von *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* diskutiert, was sich als Paradigmenwechsel im Verhältnis von Eltern und pädagogischen Institutionen bzw. Lehr- und Fachkräften deuten lässt (vgl. Bauer/Brunner 2006; Betz 2015). Nicht ausschließlich, aber insbesondere in Bezug auf Inklusion wird die Ausweitung einer *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* mit Eltern als unabdingbar ausgewiesen, zum Beispiel in der Gestaltung von bildungsbiographischen Übergängen (vgl. Hartmann/Lichtblau 2017). Diese Betrachtungsweise deckt sich mit einem unserer zentralen Befunde aus dem Interviewmaterial des oben genannten Forschungsprojektes, wonach in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowohl für die sozialpädagogische Handlungspraxis als auch für den schulischen Bildungsauftrag Eltern als eine wesentliche Ressource in den Blick kommen. Die Perspektive von Eltern und Kindern gewinnt dabei, vor allem aus professioneller Sicht, d.h. entlang institutioneller Logiken und Deutungshorizonte, an Reichweite.

2 Inklusion aus der Beobachtungsperspektive einer schulischen Akteur*in

Das vorliegende empirische Material bietet einen ersten Einblick in die institutionelle Praxis im Kontext von Inklusion. Es handelt sich um ein Interview mit einer Lehrkraft, die in einer Grundschule *Gemeinsamen Lernens*² verortet ist. Die Erhebung des Interviews fand in den Anfängen der Corona-Pandemie statt und veranlasste die Interviewpartner*in auf unseren Anreiz hin, ihr Sprechen über das pädagogische Praxisfeld im Rückgriff auf die Schulschließungen im März und April 2020 zu stellen.

Die Materialanalyse³ bezieht sich in diesem Beitrag auf drei ausgewählte Interviewausschnitte. Im Fokus dieser Analyse stehen zunächst die Kinder und Eltern und dann im Weiteren das professionelle Kooperationsgeschehen. Das Homeschooling und auch die Notbetreuung einer Grundschule des *Gemeinsamen Lernens* werden dabei als Maßnahmen im Zuge der Corona-Pandemie thematisiert. Zur Konkretisierung unserer analytischen Herangehensweise tragen wir zwei Fragen an diese ausgewählten Sequenzen heran: Wie werden Kinder und auch Eltern, in einem als inklusiv ausgewiesenen Setting, im Sprechen hervorgebracht und wie gestaltet sich im Corona-Alltag das kooperative Geschehen von Jugendhilfe und Schule aus Sicht der pädagogischen Akteur*in?

In dem nachfolgenden Materialausschnitt ist es auffällig, dass und wie sich im *Gemeinsamen Lernen* eine Adressierung und Differenzierung von Kindern, aber auch von ihren Eltern vollzieht. Rekonstruiert werden kann im Folgenden, dass die Differenz zu den imaginierten Regelschulkindern dadurch gekennzeichnet wird, dass im inklusiven Unterricht ein spezifischer und damit auch als abweichend deklarer Lehrmodus erforderlich würde. Signifikant erscheint der subjektivierende Effekt, der diese Unterscheidung für die beteiligten Kinder nach sich zieht. Im Datenmaterial wird ersichtlich, dass die Kinder auch im *Gemeinsamen Lernen* – wenngleich *nur* auf der Ebene des individuellen Lernens und der individuellen Förderung – voneinander unterschieden und positioniert werden.

Auf die Nachfrage hin, welche Herausforderungen sich im Bildungsarrangement des *gemeinsamen Lernens* zum Zeitpunkt der Schulschließungen gestellt haben, werden die Inklusionsbemühungen im Kontext eines heterogenen schulischen Settings von der Lehrkraft durch ein exklusives Lehr- und Lernangebot ausgezeichnet.

2 Schule des *Gemeinsamen Lernens* fasst ein Modell inklusiver Bildung wie es in NRW derzeit realisiert wird.

3 Bei der Analyse der qualitativen Interviews folgen wir dem Forschungsparadigma der Grounded Theory (vgl. Charmaz 2012).

B: Die / da war es halt schwierig, da weil oft auch zuhause nicht die Gegebenheiten da sind dann, **um die Kinder zu unterstützen**, grade, **wenn eine geistige Entwicklungsstörung vorlag**, wo ja viel handlungsaktiv erfolgt und eigentlich die Aufgaben nicht nur mit Arbeitsblättern und und mit schriftlich erfolgenden und **viel handlungsaktiv** stellte das vor großen Herausforderungen. Wir haben dann das versucht halt **mit Ausschneidebilder, mit Legebildern, mit regelmäßigem Kontakt mit den Eltern und Erklärungen** auch für die Eltern zu schaffen und das hat je nachdem besser oder schlechter geklappt. Auch **je nachdem, wie die Elternhäuser** (..) bereit waren oder vor allen Dingen aber auch selber es geschafft haben, obwohl die Motivation da war, die Kinder zu unterstützen in dem Bereich. #00:06:01-5#

In den Inklusionsbemühungen, die von der Lehrkraft artikuliert werden, wird – legitimiert durch die Corona-Pandemie – die Vermittlung von Lernaufgaben an die Eltern übertragen. Die Lehrpraxis im *Gemeinsamen Lernen*, die einen handlungsaktiven Unterricht für Kinder mit Förderbedarf einerseits und einen selbstständigen Unterricht für Kinder ohne Förderbedarf andererseits vorsieht, verlagert sich im Zuge des Homeschooling deutlich in das privat-familiale Setting des Kindes. Im Zuge dessen werden demnach gerade auch die Eltern adressiert.

Dem Eindruck der Lehrkraft nach haben sich Eltern unterschiedlich motiviert und fähig gezeigt, ihrem Kind in angemessener Weise Unterstützung und Fürsorge zukommen zu lassen. Wichtig ist zu bemerken, dass diese Herstellung von *Kindern mit Unterstützungsbedarf* gerade auch im Rekurs auf die Elternhäuser mit einer herkunftsbezogenen Differenzmarkierung verbunden ist, „weil oft auch zuhause nicht die Gegebenheiten da sind dann, um die Kinder zu unterstützen“. Anhand dieser Sequenz zeigt sich, dass die schulischen Akteur*innen nicht nur an der Herstellung *zieldifferenter* Kinder, sondern auch an der Zuschreibung *zieldifferenter* Eltern beteiligt sind. Im Zuge von Inklusionsbemühungen werden also nicht nur Kinder als Adressat*innen von unterschiedlichen Bildungsangeboten hervorgebracht, sondern auch die Eltern.

Vor dem Hintergrund der Schulschließungen wird im Interviewgespräch besonders die Arbeit mit den Eltern als Schlüsselement einer weithin gelingenden schulischen Praxis betont. Die Erfahrung der Lehrkraft verdeutlicht, wie die Corona-Schutzmaßnahmen in die institutionelle Praxis der Schule integriert werden. Im Zuge der Corona-Pandemie und der Schließung von Schulen – bis auf eine so genannte Notbetreuung – stehen Lehrkräfte vor der Anforderung, ein Lernen zu Hause, d.h. Distanzlernen, zu ermöglichen. Dabei werden von Seiten der professionellen Akteur*innen ihre Handlungsabläufe auf die Arbeit mit den Eltern verlagert.

Mit dem Blick ins Elternhaus scheint die allgemeine Lehrpraxis – Übung, Prüfung und Bewertung von Kindern – an den Eltern ausgerichtet bzw. auch an sie übertragen zu werden. In fragmentierter Arbeitsweise werden den Eltern Aufgaben vermittelt, Handlungsanleitungen gegeben und Übungen zugestellt. Eltern

werden mit „Arbeitsblättern“, „Ausschneidebilder[n]“, „Legebildern“, „Erklärungen“ konfrontiert. Zusammengefasst: Eltern müssen in Leistung treten. Deutlich wird dieser Eindruck auch in einer weiteren Sequenz.

B: Ja also ich hab dann grade **mit den Eltern, wo es (.) die es dann betrifft**, dann haben wir versucht das zu lösen über (.) Sachen, **die sie ausschneiden konnten. Hilfsmaterialien, die sie selber ausschneiden sollten und dann nutzen**. Das das haben wir übers Telefon versucht zu erklären. Jetzt haben wir bei uns dazu auch noch die Schwierigkeit, das wir bei den Kindern, die das benötigen, oft sind **Sprachschwierigkeiten bei den Eltern** haben. Das haben wir dann (unv.) Übersetzerin noch versucht, die dann dort angerufen hat. Das ist hat zum Teil gelungen, aber bei manchen ist es gut gelungen und bei anderen gar nicht. Also da ist das, was (unv.) **der Spannweiten**. Das kommt dann da so ein bisschen auf **das Verständnis der Eltern** dann an auf die Motivation dann sicherlich auch. Und da haben wir wirklich Eltern, die das super gemacht haben, die dann auch Bilder gezeigt haben. Wir haben dann auch (...) oder kleine Videos gemacht haben und das geschickt haben. Und (.) **andere die haben kamen mit dem gleichen Material, was wir eigentlich haben, wieder und da wurde nichts ausgeschnitten, obwohl immer über die Übersetzerin Kontakt gesucht wurde**. #00:17:29-4#

Die Ausgestaltung von *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* mit den Eltern zeigt sich in dieser zweiten Sequenz als eine zentrale Praxis von Schule. Anders als der Begriff der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* suggeriert, lässt sie sich keineswegs umstandslos als eine Interaktion außerhalb hierarchischer Verhältnisse ausweisen, da sie schlussendlich innerhalb eines schulischen Leistungsparadigmas vollzogen wird.

Erkennbar wird an dieser Stelle auch, dass die Eltern an der pandemiebedingten Neugestaltung des schulischen Bildungsarrangements teilnehmen, indem sie angehalten sind, den Lernort Schule nach Hause zu verlagern und der schulischen Akteur*innen Einblicke in das Private zu gewähren, in dem in einer intensiven Bezugnahme Eltern in ihren Möglichkeiten der Unterstützung einer schulischen Praxis sichtbar(er) werden. Wichtiger Bestandteil an diesem spezifischen Arrangement scheint zu sein, sich als bereitwillig Lernende zu zeigen.

Das bietet einigen Eltern auch die Möglichkeit, die antizipierte Differenz zu unterlaufen. Ins richtige Licht rücken können Eltern ihre Kinder, in dem sie sowohl ihre Anteilnahme an der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* mit den Lehrkräften als auch ihre Erziehungs- und Bildungsleistung demonstrieren. Dieser Anforderung kommen manche Eltern nach, in dem sie mit dem Kind die Übungen praktizieren und sie vermitteln dabei, dass sie nicht nur bereitwillig Lernende, sondern auch kompetent Erziehende sind. Die Videos, die sie im Zuge der Übung aufzeichnen und an Lehrer*innen verschicken, machen das Private sichtbar, lassen zugleich auch die Vermutung einer Inszenierung *guter Eltern-*

schaft zu. Sichtbar wird hier, dass die Eltern teilweise dazu in der Lage sind, die antizipierten Erwartungsanforderungen von schulischer Seite aufzugreifen. Indem Eltern an dieser schulischen Prüfung teilnehmen, wird die Unterwerfung, die mit dem Regelwerk der Anerkennung⁴ konform geht, affirmiert.

Empirisch können wir insofern im Anschluss an die Debatten um eine Bedeutungszunahme einer Adressierung von Eltern zeigen, dass gerade während des Distanzlernens, Eltern in ihrer Erziehungs- und Leistungsfähigkeit in besonderer Weise angesprochen werden. Das bedeutet dann auch, Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner*innen in Verantwortung zu rufen und unterschiedliche Bildungsforderungen an sie zu stellen. Zu problematisieren ist dabei, dass diese *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* von herkunftsspezifischen Deutungsmustern der pädagogischen Akteur*innen getragen sind. Adressierungen dieser Art stabilisieren die strukturelle Hierarchisierung von Differenz. Dieses Phänomen ist insgesamt keineswegs neu, wird jedoch im Zuge der Pandemie besonders sichtbar. Darauf werden wir im Weiteren zurückkommen und in den Kontext eines kooperativen Gefüges aus Jugendhilfe und Schule stellen.

3 Verschiebungen in der Kooperation aus Jugendhilfe und Schule im Horizont von Inklusion

Eine weitere Verschiebung der professionellen Handlungsfelder taucht auch unter dem Erlass der Notbetreuung auf. Auf die Frage nach der Gewährleistung von Betreuung und Fürsorge der Kinder während der Schulschließungen, ruft die schulische Akteur*in das Konzept der Notbetreuung auf. Bemerkenswert ist, wie sich das Verhältnis von Schule und in diesem Fall öffentlicher Jugendhilfe (Jugendamt) darstellt, da die Schule deutlich in ihrem Kontakt zu den Familien adressiert wird. Dabei wird von der Lehrkraft die Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeiter*innen der Schule hervorgehoben, wenngleich deutlich weniger mit einem eigenen professionellen Handlungsprofil, sondern im Einklang mit den Lehrer*innen.

B: Ja wir haben **das Glück bei uns an der Schule**, dass wir drei Sozialarbeiter haben, die in unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten **bei uns in der Schule arbeiten** und **da den Kontakt auch viel gehalten haben** oder **beziehungsweise beratend für die Lehrer auch tätig waren**. Also wir haben oft auch **Eltern, die sich da an uns wenden und Fragen zu haben, wo wir das dann vermitteln können**. Und andererseits wur-

4 Die Erziehungswissenschaftler*in Merle Hummrich verweist in ihren Analysen darauf, dass mit der Prüfungsteilnahme nicht allein die Möglichkeit verbunden ist, „als Individuum anerkannt zu werden, sondern [...] auch mit der Unterwerfung unter anerken- nungsfähige Regeln einher[geht] [...]“ (2017, S. 475).

den wir auch **vom Jugendamt nochmal angehalten zu prüfen**, welche Kinder zum Beispiel aufgrund **der familiären Situation** trotzdem zur Schule kommen sollten in die **Notbetreuung**, obwohl (.) obwohl **rein rechtlich kein Anspruch** gewesen wäre. Das waren so die Sachen, die wir da auf jeden Fall aufrechterhalten konnten.
#00:21:04-7#

In Bezug auf die Geschehnisse im Zuge der Pandemie betont die Lehrkraft das Zusammenwirken mit Schulsozialarbeiter*innen der Schule und Fachkräften des kommunalen Jugendamtes. Sie verdeutlicht in ihrem Sprechen, dass diese Kooperationen sich als relativ krisenfest zeigen und zum integralen Bestandteil der schulischen Praxis zählen. Explizit gemacht wird zugleich, dass es sich bei der Integration von Schulsozialarbeit um eine für Schule außergewöhnliche Organisation handelt. „[...] *das Glück*“ an dieser Schule über weiteres Personal verfügen zu können, wird im Interview wiederholt in Beziehung zu den lokalräumlichen Bedingungen der Schule gestellt.

Die sich im Krisenmodus einer Pandemie abspielenden Abläufe zwischen Jugendhilfe und Schule werden von der schulischen Akteur*in als organisatorische Leistung, die in der Arbeitsaufteilung und Flexibilität begründet liegt, aufgerufen. Angesichts der Schwierigkeit durch die Schulschließung, dennoch die Betreuung und Fürsorge der Kinder möglichst umfänglich zu gewährleisten, wird die so organisierte bereits krisenerprobte Zusammenarbeit als Stärke des schulischen Standorts ausgewiesen. Erkennbar sind außerdem die durch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule entstandenen kürzeren Wege von Interventionsmaßnahmen.

Vordergründig wird also die geglückte Kooperation entlang der personellen Ressourcen und Arbeitsteilung festgemacht: Drei Schulsozialarbeiter*innen sind dort mit spezifischen Arbeitsschwerpunkten tätig. Die personelle Ausstattung der Schule wird mit der besonderen Voraussetzung, die diese mitbringt, begründet. Hier deutet sich die Tendenz einer Angliederung des sozialpädagogischen Feldes an das schulische Feld an. Wobei sich im Zuge der Notbetreuung das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit auf Beratungsangebote für die Lehrkräfte in Bezug auf die Elternarbeit konzentriert. Wenngleich die schulische Akteur*in im Gespräch auch auf die unterstützende Funktion der Schulsozialarbeit in der Vermittlung zwischen Lehrkräften und Eltern hinweist, scheint der Kontakt zu Eltern und Kindern in erster Linie durch die Lehrkräfte aufrechterhalten zu werden.

Die Darstellung, unter welchen Vorzeichen die Notbetreuung als Handlungskonzept in die schulische Praxis umgesetzt werden konnte, macht deutlich, dass es auch zur schulischen Praxis gehört, eine potenzielle Kindeswohlgefährdung sowie familiäre Gewaltverhältnisse im Blick zu behalten und ggf. Fälle an das Jugendamt zu vermitteln. Im Material lässt sich beobachten, dass die sozialpädagogische Praxis der Gefährdungseinschätzung zu einem wesentlichen Bestandteil auch unter neuem Gewand in der Notbetreuung praktiziert wird.

Möglicherweise wird gerade jetzt – im Kontext des Corona Alltags – noch deutlicher, dass unter dem Vorzeichen inklusiver Bemühungen zum einen die Unterschiede in der Schüler*innenschaft und Elternschaft relevant gesetzt werden und zum anderen, dass die gemeinsame Handlungspraxis von Jugendhilfe und Schule sowohl im Zuge des Homeschooling als auch in Form der Notbetreuung diese Differenzmarkierungen eher befördert. Offensichtlich erweist sich die Kooperation als ein Rahmen, in dem Deutungshorizonte geteilt werden und zur Entwicklung einer professionellen Expertise beitragen können, wobei diese in der Gefahr steht, Zuschreibungen elterlicher Zuständigkeit zur dominanten Praxis werden zu lassen. Die Bezugnahme von Schule auf Familie wird bestätigt bzw. eher noch ausgeweitet. Schulsozialarbeit scheint hier Schule sogar als Legitimationsinstanz zu dienen, um Eltern in ihrer individuellen Erziehungs- und Leistungsfähigkeit zu adressieren.

In der Materialschau entfaltet sich, wie die Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus der Perspektive der schulischen Akteur*in wahrgenommen wird. Deutlich wird, dass und wie Schule als kooperatives Bildungssetting im Handlungsfeld konzipiert wird, das neben einer Vermittlung didaktisch aufbereiteter Inhalte auch lebensweltliche Bezüge herstellt. Diese Bezugnahme wird fachlich in Politik und Fachpraxis gefordert, um Schule explizit als *Lebensort* und nicht allein als *Lernort* von Kindern zu fassen und auch pädagogisch zu gestalten. Dabei ist jedoch zugleich zu beobachten, wie sich eine Institutionalisierung von Lebenswelt vollzieht, die zugleich Einblicke in eine familiäre Privatheit und auch einen Zugriff eröffnet und deren Konsequenzen (zu) wenig reflektiert werden.

4 Inklusive Verhältnisse: Kooperation als Umgang mit Heterogenität

Für den Fokus des Beitrags ist es nicht unerheblich, dass Kooperation im Horizont von Inklusion bereits empirisch als spezifische kollaborative Bearbeitung von Heterogenität diskutiert wird (vgl. z. B. Budde et al 2019). Dabei geht es vor allem auch um die Frage von Zuständigkeiten und Aufgabenkoordination, die in dem pädagogischen Handlungsdilemma von Schule verhaftet bleiben, nämlich dem Widerspruch gegenüber dem Auftrag der individuellen Förderung und der (vorgeliehenen) Homogenität der Schüler*innenschaft. Inklusion gibt der Kooperation aus Jugendhilfe und Schule also noch einmal einen spezifischen Horizont und nimmt strukturierenden Einfluss auf die Gestaltungsformen der gemeinsamen pädagogischen Praxis. Das führt aber auch zu Momenten der Entsicherung beider Professionsfelder, etwa mit Blick auf das Selbstverständnis von Lehrkräften und auf deren Deutungshoheit und Einflussnahme.

Die von Seiten der Lehrkraft beschriebene Krisensituation im Zuge der Pandemie stellt sich zwar vordergründig in Bezug auf die Corona bedingten Schul-

schließungen dar, wird aber zugleich als eine latente Krise hervorgehoben, die sich den schulischen Akteur*innen im Umgang mit der Heterogenität ihrer Schüler*innenschaft und den Eltern kontinuierlich stelle und als Grenze schulischer Handlungsfähigkeit markiert werden könne. Das verweist darauf, dass die schulischen Akteur*innen Zustände der Unsicherheit ihrer professionellen Praxis erleben und diese als Dauerkrise ihres pädagogischen Handlungsfeldes identifizieren. Das Bemühen um eine Institutionalisierung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule steht damit auch im Zeichen einer Bearbeitung individueller An- bzw. auch Überforderung angesichts einer tendenziellen Vereinzelung der agierenden Lehrkräfte im schulischen Setting.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass mit den Corona-Schutzmaßnahmen zu den Arbeitsprozessen der schulischen und sozialpädagogischen Akteur*innen, zum einen die Orientierung an der Lebenswelt des Kindes und zum anderen die Gestaltung von *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* mit den Eltern gehören. Gerade Elternschaft kommt maßgeblich unter einer Perspektive in den Blick, wie kindliche Förderung organisiert und realisiert wird und wie sie zugleich auch spezifischen schulischen Logiken entspricht. Familie wird damit noch einmal mehr als Ort schulischen Lernens adressiert, was gerade auch im Zuge von Corona und der Anforderung von Homeschooling eine deutliche Dynamik erfahren hat. Eltern werden zu Lernenden und diese Praxis der Adressierung von Eltern als Lernende verleiht der pädagogischen Praxis offensichtlich an Substanz: Sinnhaftigkeit, Legitimität und Kompetenz⁵ können wiederholt hergestellt werden.

Analytisch zeigt sich zudem, dass sich sowohl Schule als auch Jugendhilfe vor dem Horizont einer homogen imaginierten Schüler*innenschaft offensichtlich an einer Vorstellung von Heterogenität beteiligen, mit der eine ungleichheitsreproduzierende Praxis eher begünstigt als kritisch-reflexiv befragt wird. Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche und sozialpädagogische Diskurse lassen sich in diesem Zusammenhang herstellen, in denen Kooperation kritisch gewendet und vor allem auch als Bemühung konturiert wird, eine Harmonisierung von Prozessen in Jugendhilfe und Schule hervorzubringen (Otto & Ziegler 2020, S. 276). Die Harmonisierungstendenzen scheinen in der Regel insofern erfolgreich zu sein, als dass entsprechende kooperative Entscheidungsfindungen, trotz nicht selten konfligierender Perspektiven, zu konsensuellen Lösungen tendieren, wie auch andere Studien im Bereich der Kinder- und Jugendhilfeforschung aufzeigen können (dazu z. B. Düring 2011; Hitzler 2012).

5 Im Sinne eines ethnomethodologischen Verständnisses sozialer Praktiken, bezieht sich das soziale Handeln auf die *accountability* allgemeiner Diskurse (vgl. Schäfer 2016). Diese geteilten Deutungshorizonte stellen das Gerüst für ein sinnvolles, legitimes und kompetentes Handeln auf der individuellen Bedeutungsebene dar (vgl. Gosse 2020).

Relevant ist hierbei die stetige Konstruktion von Normalität, die als Abwehr einer faktischen Diversität fungiert und augenscheinlich eine Re-Stabilisierung der Bildungsinstitution bewirkt. Funktional ist dabei auch der weitere Ausbau kooperativer Strukturen in den (Bildungs-)Institutionen zwischen den sozialpädagogischen, sonderpädagogischen, medizinischen und schulpädagogischen Professionen und Disziplinen. Sichtbar wird dies auch darin, dass das Unterstützungssystem nicht nur für die Nutzer*innen inklusiver Bildungsangebote im *Gemeinsamem Lernen* nützlich ist, sondern des Öfteren auch zur Ressourcensicherung und Institutionalisierung von Kooperationen herangezogen wird.

In unseren Analysen deutet sich an, dass sich Kooperation tendenziell als Geschehen erweist, in dem Versuche der Vereindeutigung vollzogen werden, die die Adressat*innen entlang von unhinterfragten Differenzmarkierungen subsumieren, so dass eine (Re-)Produktion im Sinne einer Festschreibung von Unterscheidungen (als Eigenschaften) realisiert wird. In den empirischen Befunden deutet sich insofern auch ein Umgang mit Heterogenität an, wonach Unterschiede als *normal* in einem inklusiv ausgewiesenen schulischen Setting anerkannt werden. Heterogenität jedoch als Normalfall (Leiprecht/Lutz 2003) zu übersetzen, führt zugleich zu einer Dethematisierung und Verschleierung von strukturell angelegten Ungleichheiten (Mecheril/Vorriink 2014).

Erkennbar mündet die faktische Konfrontation mit Mehrdeutigkeiten zu einem Praktikenkomplex aus Normalisierungsbestrebungen und Individualisierungstendenzen, denen gruppenspezifische Zuschreibungsprozesse und herkunftsbezogene Differenzmarkierungen zugrunde liegen (vgl. hierzu auch Kollender 2020). Heterogenität scheint dann als Legitimationsfolie für verschiedene Handlungsanforderungen gelesen werden zu können und dabei auch zum Beispiel für Praktiken der Kontrolle – also Prüfung und Bewertung oder Beurteilung der Leistungsfähigkeit (vgl. Rabenstein et al. 2013), aber auch für ein Überprüfen von Erziehungsfähigkeit der Adressat*innen (vgl. Bauer et al. 2015).

Problematisch ist, dass diese Kooperationszusammenhänge mit der Relevanzsetzung von *zielgleichen* und *zieldifferenten* Kindern arbeiten und „[...] Abweichungen von der schulischen Leistungsordnung nicht nur attestieren, sondern auch als *familiale Defizite* erklären. Diese *familialen Defizite* werden über soziale Differenzkategorien naturalisiert und führen so im Endeffekt zur Verstärkung von Bildungsungleichheit“ (Hervorheb. im Original, Budde/Bittner 2018, S. 229).

Schüler*innen wird ihre sozio-ökonomische Situation zum Nachteil gereicht, „aufgrund ihrer je vorfindbaren familiären, sprachlichen etc. Sozialisation“ (Mecheril 2020, S. 29), anstatt strukturelle Ordnungen zu problematisieren. „‘Verantwortlich‘ sind mithin nicht die Schüler*innen und ihre sozialen Kontexte an sich (wie es zuweilen etwa durch diagnostische Ansätze nahegelegt wird), sondern Resonanzverhältnisse zwischen familialen Ressourcen und schulischen Anforderungen (die es zu diagnostizieren gelte)“ (ebd.). Letztlich kann aufgezeigt werden, wie in der Produktion von *differenten* Kindern und *differenten* Eltern ein Wider-

spruch zu dem angestrebten Ziel – mehr Inklusion im Erziehungs- und Bildungssystem – entsteht (vgl. ebd.) und sich die pädagogischen Akteur*innen nach wie vor an dem Mythos der Homogenität ihrer Schüler*innenschaft in einem Handlungsdilemma wiederfinden. Die Einordnung entlang des Parameters *Leistung* ermöglicht es dahingehend, die Sinnhaftigkeit des hierarchischen Systems wiederholt herzustellen und plausibel machen zu können (vgl. Machold/Wienand 2021).

Literatur

- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Sting, Stephan/Ummel, Hannes/Wiezorek, Christine (2015): Familienbilder und Bilder ‚guter‘ Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. Neue Praxis, Sonderheft 12, S. 25-37.
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (2006): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Gütersloh: Bertelsmann. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSU/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf (zuletzt abgerufen am 26.08.2021)
- Budde, Jürgen/Bittner, M. (2018): Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-243.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/ Demmer, Christine/Gasterstädt, Julia/ Heinrich, Martin/ Lübeck, Anika/Riffler, Georg/ Rohrmann, Albrecht/Strecker, Alica/Urban, Michael/ Weinbach, Hanna (2019): Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung –Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. QfI – Qualifizierung für Inklusion, 1(1), doi: 10.21248/QfI.15
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure, Handlungsräume. Weinheim: Beltz Juventa.
- Charmaz, Kathy (2012): Constructing Grounded Theory. L.A., London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.: Sage.
- Düring, Diana (2011): Kooperation als gelebte Praxis. Steuerungshandeln in Sozialraumteams der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gosse, Katharina (2020): Pädagogisch betreut. Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (2022): Schule und Sozialpädagogik. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/ Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-15.
- Hartmann, Magdalena/Lichtblau, Michael (2017): Keine Inklusion ohne Kooperation. Kooperative Gestaltung des Übergangs von Familienzentren und Schulen der Stadt Hannover im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes. In: Lütje-Klose, Birgit/Boger, Mai-Anh/Hopmann, Benedikt/Neumann, Philipp (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 178-186.
- Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. Zeitschrift für Inklusion, (1). Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23> (zuletzt abgerufen am 26.08.2021).
- Helsper, Werner (2001): Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: Becker, Peter/Schirp, Jochem (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum, S. 20-45.

- Hitzler, Sarah (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtapps, Heinz-Günter (2004): Schule und Sozialpädagogik. Chancen, Formen und Probleme der Kooperation. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 495-512.
- Hummrich, Merle (2017): Soziale Ungleichheit, Migration und Bildung. In: Baader, Meike S./Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 471-494.
- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2021): Zur Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an die Perspektiven einer (De-)Institutionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 41. Jg., H. 1, S. 10-22.
- Kloha, Johannes (2018): Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit. Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann. S. 115-128.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Weinheim: Beltz, Juventa.
- Mecheril, Paul (2020): Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Grünheid, Irina/Anna Nikolenko, Anna/Schmidt, Bozzi: Bildung – für alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier, S. 28-34. Online abrufbar unter <https://www.pokubi-sachsen.de/media/49/Dossier.pdf> (zuletzt abgerufen am 26.08.2021).
- Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J. (2014): Heterogenität – Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts, Paderborn: Schöningh, S. 87-114.
- More, Rahel (2021): Disability, Elternschaft und Soziale Arbeit. Zur Bedeutung von Zuschreibungen, Fremdwahrnehmungen und Selbstverständnissen für Eltern mit Lernschwierigkeiten. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2020): Kooperationsdiskurse in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Liel, Katrin/Rademacher, Anna Lena (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Prävention – quo vadis Kinder- und Jugendhilfe? Eine Bilanz 10 Jahre nach dem 13. Kinder- und Jugendbericht. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 268–282.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), 5 (59), S. 668–689.
- Reinecke-Terner, Anja (2016): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Martina/Kloss, Daniela/Andresen, Sabine (2020): Eltern. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-45.
- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): Praxistheorie: Ein Soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Tervooren, Anja/Pfaff, Nicole (2017): Inklusion und Differenz. In: Sturm, Tanja/ Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 31-44.
- Tervooren, Anja (2010): Bildung in der frühen Kindheit. In: Liesner, Andrea/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 179-191.

Teil 3

Zur (De-)Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen

Professionalität im Zeitalter der Singularisierung und Entgrenzung disziplinärer und beruflicher Zuständigkeiten

Julian Sehmer, Svenja Marks und Werner Thole

1 Einleitung

Das Sprechen über Professionalisierung und Beschwörungen von Krisen und Unzulänglichkeiten sozialpädagogischer Professionalität begleiten kontinuierlich die Fachdiskurse der Sozialen Arbeit mindestens seit Beginn ihrer Akademisierung (vgl. u. a. Salomon 1927; Otto/Utermann 1971; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Thole/Küster-Schapfl 1997; Becker-Lenz et al. 2013; Küster/Schoneville 2012; Thole 2020). Rückblickend, insbesondere die Entwicklungen in den letzten 40 Jahren erinnernd, lassen sich ab Beginn des 21. Jahrhunderts die Logiken wie auch Widersprüche professionellen Handelns durch die weitere Ausformulierung der verschiedenen professionstheoretischen Ansätze erstmals deutlicher herausarbeiten. Diese haben das Nachdenken, das empirische wie theoretische und nicht zuletzt praktische Austarieren und Sondieren von Professionalität bis heute angeregt und konturiert. So lassen sich unterschiedliche – mehr oder weniger stark an den klassischen Professionstheorien orientierte – wissenschaftliche wie auch handlungspraktische Entwürfe erkennen, die das zu bestimmen versuchen, was unter sozialpädagogischer Professionalität verstanden werden kann und wie Handeln von Fachkräften modelliert sein sollte, um dieses als professionell markieren zu können. Soziale Arbeit scheint – wie auch andere pädagogische Handlungsfelder – vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen und organisatorischen Strukturiertheit dabei stets mehr oder weniger deutlich in Widersprüche, Paradoxien und Antinomien eingebettet zu sein (vgl. übersichtlich Helsper 2016; Helsper 2021), die das professionelle Handeln der Fachkräfte herausfordern und konturieren. Sozialpädagogisches Handeln scheint von widerstreitenden Handlungsaufforderungen geprägt, die sich aus den institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, dem Anspruch der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, aus (Macht-)Asymmetrien, aus Ungewissheiten sowie über die immer wieder herzustellenden komplexen Beziehungen, die mit Vertrauensfragen in der Balance von Nähe und Distanz verbunden sind, ergeben, wie auch vor dem Hintergrund der Ansprüche auf Gleichheit und Gerechtigkeit, Integrität und Authentizität.

Im vorliegenden Beitrag wird gefragt, welche Funktion der klassischen Pro-

fessionstheorien in Bezug auf die empirische Aufklärung der professionellen Praxis noch wahrnehmen können. Ausgehend von der Analyse empirischen Materials wird die These vertreten, dass Professionstheorien zwar einerseits hilfreiche normative Folien bieten können, vor deren Hintergrund professionelle Praktiken jeweils unterschiedlich bewertet und eingeordnet werden können. Andererseits kann ein Bezug auf diese jedoch auch problematisch sein, zumal dann, wenn ihre Entstehungskontexte ausgeblendet und sie als ahistorische und universelle Folien zur Erklärung von pädagogischen und sozialpädagogischen Handlungspraktiken zitiert werden. Insbesondere, wenn professionstheoretische Entwürfe für die Konstruktion von Forschungsfragen als Modelle für die Charakterisierung einer funktionierenden Praxis herangezogen werden, können sie die bloße Iteration bereits bekannter Defizitdiagnosen befördern. Die Logiken des Feldes könnten dann unerkant und unaufgeschlüsselt bleiben. Demgegenüber plädiert der Beitrag auf Basis empirischer Arbeiten für einen reflexiven Umgang mit Professionstheorien und deren fortwährende gesellschaftsanalytische Revision respektive Transformation. Um dies zu plausibilisieren, wird zunächst an die für Soziale Arbeit als wesentlich erachteten Professionstheorien erinnert, auch, da durch sie Entwürfe bereitgestellt werden, wann und wie sozialpädagogisches Handeln als professionell analysiert und ausgewiesen werden kann (1). Argumentativ wird so die Rekonstruktion einer sozialpädagogischen Fallberatung vorbereitet. Über die Rekonstruktion wird auf Begrenzungen und Standardisierungen von Analysen hingewiesen, die sich eng auf die über die Professionstheorien gegebenen Diskursrahmen beziehen (2). Mit Bezug auf neuere gesellschaftliche Analysen wird anschließend verdeutlicht, wie diese zu einer Erweiterung von professionstheoretischen Betrachtungen beitragen (3) und dazu anregen können, Professionalität und Professionalisierung im Zeitalter der Singularisierung und Entgrenzung disziplinärer und beruflicher Zuständigkeiten immer auch gesellschaftstheoretisch zu reflektieren (4).¹

2 Professionstheoretische Vergegenwärtigungen

Die Frage danach, welche beruflichen Praktiken als professionell gelten können respektive welches Handeln von Professionalität geprägt ist, stellt sich mit Blick auf die vorliegenden Professionstheorien zunächst komplexer als Frage danach, ob das gesamte berufliche Handlungssystem einschließlich seiner strukturellen

1 Für die kritische Durchsicht der ersten Fassung dieses Beitrages möchten wir uns bei Nina Thieme, Daniela Molnar und Benedikt Hopmann herzlich bedanken. Ihre Hinweise motivierten uns, die Argumentation begrifflich und insbesondere in Bezug auf die Idee, dass Profession, Professionalität und Prozesse der Professionalisierung nicht ohne gesellschaftliche Kontextualisierungen diskutiert werden können, zu schärfen.

Rahmungen dem entspricht, was dann ‚Profession‘ genannt wird. Dabei werden je nach professionstheoretischem Ansatz unterschiedliche Kriterien für Professionen und daraus abgeleitet Professionalität formuliert.

Der professionstheoretische Diskurs in der Sozialen Arbeit nimmt seinen Ausgangspunkt in der anglo-amerikanischen, später auch deutschen Professionssoziologie (vgl. z. B. Parsons 1965; Hesse 1968; Daheim 1992), auf deren Basis für die Soziale Arbeit zunächst konstatiert wird, dass sie nicht die typischen Attribute der klassischen Professionen erfülle. Es fehle den sozialpädagogischen Berufstätigen an konsensual geteilten wissenschaftlichen Wissensbeständen sowie an habituell und strukturell verankerten, berufsspezifischen Integrationsprozessen, die, etwa in Form von Selbstvertretungen, -aufsicht und -kontrolle, die berufliche Autonomie im Feld der Professionen gewährleisten (vgl. u. a. Thole 2020). Einerseits, so wird ausgeführt (vgl. u. a. Wilensky/Lebaux 1965), strebe die Soziale Arbeit danach, die an sie herangetragenen Aufgaben über einzelne Fälle und Felder unter Rückgriff auf wissenschaftlich ausgewiesene Methoden zu bearbeiten und zu bewältigen. Andererseits wisse sie jedoch um den Umstand, dass sie im Kern nur scheitern könne, weil Lösungen nur durch die Sozialpolitik und nicht durch die Praxis der Sozialen Arbeit zu erreichen seien. Würde sie die Annahme, lediglich Sozialpolitik könnte die an die Soziale Arbeit adressierten Aufgaben lösen, akzeptieren, würde sie ihre eigenständige professionelle Berechtigung ebenso verlieren wie wenn sie dem Anspruch nachgeben würde, verfügbares, wissenschaftliches Wissen in der Praxis lediglich umsetzen zu müssen – denn: „Die Neigung jeder Wissenschaft, Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten zu suchen, würde den wissenschaftlich ausgebildeten Sozialarbeiter die Behauptung der Individualität der Fälle und die Notwendigkeit der Forderung der ‚Hilfe von Mensch zu Mensch‘ bezweifeln lassen. (...) Die eine Tendenz treibt die Sozialarbeit dazu, ihre Methoden wissenschaftlich zu fundieren. Die andere Tendenz treibt die Sozialarbeit dazu, ihren Handlungsbereich möglichst zu erhalten und zu vergrößern“ (Peters 1971, S. 109 f.)².

2 Möglicherweise kann in dieser Problemmarkierung ein Motiv für die Schwierigkeit identifiziert werden, Sozialer Arbeit den Status einer Profession zuzugestehen. Während der strukturtheoretische Ansatz davon ausgeht, dass Soziale Arbeit professionalisierungsbedürftig sei, schlägt Fritz Schütze (1992) den Begriff der „bescheidenen Profession“ für die Soziale Arbeit vor, um sie zwar von den ‚alten‘ Professionen abzugrenzen, ihr jedoch zugleich zu bescheinigen, dass es ihr durchaus gelingen könne, die an sie adressierten Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Auch machttheoretische, wissenssoziologische und partiell auch merkmalsbezogene Professionstheorien zeigen Unsicherheit bezüglich der Bestimmung der Sozialen Arbeit als eigenständige, entwickelte Profession. Inwiefern Soziale Arbeit ein Technologiedefizit aufweist, ob und – wenn ja – wie die Relationierung von Wissen und Können bewältigt werden kann oder ob sozialpädagogisches Handeln einen forschungsbasierten oder praxisbezogenen Habitus von den beruflich Handelnden erfordert, sind weitere Kernfragen, die in den unterschiedlichen professionstheoretischen Bestim-

Hingewiesen wird, wie schon erwähnt, unabhängig vom theoretischen Kontext auf verschiedene Antinomien und Paradoxien, die die Handlungspraxis und die sozialpädagogischen Praktiken durchziehen und die sich einerseits aus der antagonistischen Kluft zwischen „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ und andererseits aus den widersprüchlichen Anforderungen von „universalistisch-rollenförmigen und diffusen Beziehungslogiken“ (Helsper 2016, S. 54 f.) ergeben. In hieran anschließenden Analysen wird die Professionalität der Sozialen Arbeit als eine charakterisiert, die, wie schon angedeutet, durch Widersprüche, Paradoxien und Antinomien bestimmt wird. Aus machttheoretischer Perspektive (vgl. Daheim 1973) gelänge es der Sozialen Arbeit nicht durchgängig, die eigene Autonomie beruflichen Handelns auf der Basis vermarktbarer Expertise und erfolgreicher Marktkontrolle zu behaupten und sie verweile auch deswegen in einer abhängigen oder sekundären Stellung zu den klassischen Professionen. Über an Niklas Luhmann (1996) und Rudolf Stichweh (1996) angelehnte, systemtheoretische Professionsansätze lässt sich argumentieren, dass Soziale Arbeit keine spezifischen gesellschaftlichen Aufgaben ausbilde, also keine eigenständige berufliche Lizenz und kein Mandat innehat, sondern an der Erhaltung anderer Systeme – etwa an der oben erwähnten Sozialpolitik, am Gesundheits- oder Bildungssystem – mitwirke und das Handeln damit als berufsförmig, nicht jedoch als professionell anzusehen sei. Widersprüche und Paradoxien auf der Ebene des praktischen Handelns in der Sozialen Arbeit thematisieren sowohl der strukturtheoretische Professionsansatz Ulrich Oevermanns (1996) als auch der symbolisch-interaktionistische Professionsansatz Fritz Schützes (1996).

Aus einer strukturtheoretischen Perspektive sind Professionen als gesellschaftlich institutionalisierte Krisenbewältigungsinstanzen konstituiert. Fachkräfte der Sozialen Arbeit wären als Angehörige einer Profession – sofern man, anders als Ulrich Oevermann, der Sozialen Arbeit diesen Status zugesteht – damit gefordert, eine stellvertretende Deutung von Krisen auf Basis eines explizit methodisierten Wissens und letztendlich eine Krisenlösung im Sinne der (Wieder-)Herstellung der Autonomie der Lebenspraxis der Adressat*innen zu erbringen (vgl. Oevermann 2013, S. 119). Wesentlich seien dabei die Herstellung eines Arbeitsbündnisses und eine Interventionspraxis, welche die „realistische Einschätzung der Autonomie-Möglichkeiten des Klienten und deren Mobilisierung zur Selbsthilfe im Auge haben“ (Oevermann 2013, S. 137) und so zu den verbliebenen Ressourcen ergänzende externe Abstützungen bereitstellen. Da die Finanzierung der Sozialen Arbeit überwiegend staatlich respektive behördlich organisiert ist, sei die Etablierung eines autonom auszuhandelnden Arbeitsbündnisses jedoch durch staatliche Kontrollen und sozialstaatliche Politiken verunmöglicht.

mungsversuchen erörtert und herangezogen werden, den Status Profession der Sozialen Arbeit nicht ohne relativierende Anmerkungen zuzuweisen.

Das interaktionistische Modell verdeutlicht, wie Soziale Arbeit in vielfältige Paradoxien eingebunden ist und Fachkräfte dadurch mindestens mit den Problemen „(a) der sich widerstreitenden Impulse bei der Herstellung seiner Konstitutionsvoraussetzungen im Arbeitsbogen, (b) der Unvereinbarkeiten der Orientierungsanforderungen, die mit der Konstitution der grundlegenden sozialen Rahmungen des professionellen Handelns verbunden sind, sowie (c) der Inkompatibilität zwischen der Steuerungslogik des professionellen Handelns und derjenigen der soziobiographischen Prozeßstrukturen, in welche die Klienten (und natürlich auch die Professionellen) verwickelt sind, zu kämpfen“ (Schütze 2000, S. 65) haben.

Mit Blick auf diese, sicherlich weiterhin bedeutsamen Professionstheorien, die erwähnten Herausforderungen und Antinomien, aus denen jeweils unterschiedliche Impulse folgen, was unter Professionalität verstanden werden kann, bleibt zu bedenken, dass sie Abstraktionen von Strukturen, Merkmalen und Beobachtungen darstellen, die auf theoretischen und empirischen Analysen basieren oder mittels komparativer Beobachtungen verschiedener sozialpädagogischer Arbeitsbereiche oder Professionen, also in Differenz zu anderen Berufen, gewonnen wurden.³ Insbesondere mittels professionsvergleichender Studien können die jeweiligen Eigenheiten und spezifischen Antworten auf vergleichbare strukturelle Probleme deutlicher versteh- und analysierbar werden. Allerdings lässt sich inzwischen teilweise eine Verselbstständigung der unterschiedlichen Ansätze erkennen, die mit Ausblendungen des empirischen, gesellschaftlich-historischen Kontextes und Wissens einhergehen, aus dem sie entwickelt wurden, also unter Ausblendung der historisch-gesellschaftlichen Situierung. Ausgeblendet wurde beziehungsweise wird teilweise, dass die Befunde und Modelle Ergebnis von zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt realisierten Forschungskontexten sind und diese sich aus der Beobachtung der zeitgebundenen gesellschaftlichen und beruflichen Bedingungen und Dynamiken entwickelten. Partiiell werden die Befunde und Ansätze nicht mehr durchgehend als an diesen historischen Kontext geknüpft referiert, sondern als tendenziell universelle, ahistorische und ideelle Vorstellungen funktionierender Professionalität (vgl. u. a. Thole/Küster-Schapfl 1997; Nagel 1997; Becker-Lenz et al. 2011).

Diese universelle Verselbstständigung wird dann problematisch, wenn die Befunde, Studien und konzipierten Professionstheorien und darüber operationalisierten Vorstellungen von Professionalität nicht mehr nur nachgängig genutzt werden, um aktuell untersuchte berufliche Praktiken weiter aufzuschlüsseln. Also dann, wenn die vorliegenden theoretischen Vorannahmen stattdessen die Konstruktion von Forschungsfragen eng steuern oder die neu gewonnenen

3 Die weiteren Ausführungen folgen Überlegungen und Analysen, die umfanglich im laufenden Dissertationsvorhaben von Julian Sehmer entfaltet werden.

empirischen Erkenntnisse lediglich subsumtionslogisch mittels der vorliegenden, als mächtig adressierten Theorien gelesen und eingeordnet werden, um so konkrete Vorstellungen zu generieren, wie Fachkräfte gegenwärtig zu handeln haben, um als professionell bezeichnet werden zu können. Der unmittelbare Bezug auf als universell etikettierte Theorien kann dazu animieren, die empirisch beobachteten Praktiken nur noch bedingt aufzuschlüsseln oder beispielsweise vorschnell als defizitär abzuwerten, weil die vorgefundenen Praktiken unmittelbar mit den normativen Professionalisierungsstandards abgeglichen werden. In Bezug auf die Soziale Arbeit kann es beispielsweise schon in der Anlage von Studien eine verlockende Annahme sein, „darüber zu spekulieren, wie ein guter Kinderschutz oder eine erfolgreiche Kinder- und Jugendarbeit zu gestalten ist, also implizit oder explizit normativ-gerahmte Konzeptionen heranzuziehen, nicht nur um Fragestellungen zu entwickeln, sondern auch Ergebnisse über das Wissen von diesen Konzeptionen zu rahmen“ (Retkowski/Schäuble/Thole 2012, S. 137). Sicherlich spricht nichts dagegen, bestimmte theoretische Annahmen von Professionalität – wie sie Professions- respektive Professionalitätstheorien bereitstellen – zur Reflexion und Einordnung zu nutzen. Allerdings ist als problematisch anzusehen, diese als universelle und absolute Konzeptionen gelingender Praxis unmittelbar mit den vorgefundenen Praktiken der Praxis abzugleichen oder die empirischen Beobachtungen diesen lediglich zuzuordnen. Werden professionstheoretische Ansätze in diesem Sinne genutzt, lässt sich mit Pierre Bourdieu (2015) ein Trugschluss ausmachen, „der darin besteht, [...] der Praxis das Modell zugrunde zu legen, das man zu ihrer Erklärung erst konstruieren muß“ (Bourdieu 2015, S. 148).

Unbestritten ist, dass die vorliegenden Professionstheorien durchaus fruchtbar für die Erforschung, Diskussion, nachgehende Einordnung und möglicherweise auch Beurteilung von Praxis und Praktiken sein können. Sie sollten aber nicht die empirischen Zugriffe dergestalt präformieren, dass diese nur noch in Bezug auf ihre Abweichung vom beschriebenen Ideal analysiert und beschrieben werden. Vor dem Hintergrund der Erinnerung an den historisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext und mit Blick auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse des 21. Jahrhunderts scheinen aktuell zum einen Revisionen und Reaktualisierungen der professionstheoretischen Modelle und zum anderen Operationalisierungen von Forschungsfragen und -strategien notwendig, die der Versuchung widerstehen, ihre empirischen Sondierungen und Aufklärungen derart primär respektive ausschließlich anhand normativ gerahmter Konzepte zu formulieren.

Den aktuellen, sozialpädagogischen Professionalitätsdiskurs bestimmen neben den professionstheoretischen Modellen insbesondere Diskussionen um die Festlegung von Qualitätsstandards, Methoden der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie den Einsatz standardisierter und evidenzbasierter Instrumente für die Fallarbeit (vgl. u. a. Marks et al. 2018; Bastian 2019; Dahmen 2021; Ackermann 2021).

Analog zu der Diskussion um passende Forschungszugänge werden die Erörterungen von evidence-based practice-Ansätzen von dem Motiv inspiriert, professionelle Unsicherheiten respektive vermeintliche Fehler der sozialpädagogischen Praxis über instrumentell ausformulierte und verbindliche Standards und Verfahren zu regulieren. Als Merkmale der Evidenzbasierung werden die Fokussierung auf ‚harte wissenschaftliche Befunde‘, etwa durch Experimental- und Metastudien mit dem Ziel der „möglichst exakten Isolierung relevanter Einflussfaktoren bei einer weitestgehenden Reduktion potenziell ‚störender‘ Einflüsse und Kontextbedingungen“ (Dollinger 2017, S. 22) referiert. Die notwendige Komplexität professionalitätstheoretischer Annahmen und die gegebene konstitutive Normativität (sozial)pädagogischen Handelns (vgl. Sehmer/Thole 2021) werden durch das Versprechen von Wirksamkeit zumindest teilweise aufgelöst, um normative Positionierungen vermeintlich auf ein Minimum zu reduzieren. Professionalität wäre in einer radikal evidenzorientierten Perspektive, das zu tun, was sich messbar als effektiv oder effizient erwiesen hat.

Sicherlich steht eine evidenzorientierte Forschung nicht in grundsätzlicher Opposition zu professionstheoretischen Überlegungen – Professionstheorien dienen teilweise als Ergänzung beziehungsweise normatives Korrektiv innerhalb evidenzorientierter Konzepte. Die evidenzbasierten Zugriffe verabschieden sich jedoch von dem Anspruch, einzelne, die Besonderheiten des Falles und Feldes berücksichtigende Phänomene innerhalb der Eigenlogiken von Praxis nachzuvollziehen. Werden die Ergebnisse ohne ein solches Korrektiv unmittelbar auf die je besondere Praxis übertragen, kann ein problematischer Kurzschluss erzeugt werden, da nur jene allgemein als gültig anerkannten Variablen einbezogen werden, die sich über Messungen als valide erwiesen. Werden hieraus Handlungsanweisungen abgeleitet, ergeben sich Entwürfe für die sozialpädagogische Praxis, die auf das Mess- und Standardisierbare reduziert bleiben. Jene besonderen, fall- und feldspezifischen Praktiken, die sich den Standardisierungsnormativen entziehen, etwa Beziehungen oder das eigenwillige Agieren von Subjekten, bleiben dann ignoriert oder werden als Unsicherheitsfaktoren angesehen, die unter Kontrolle zu bringen sind. Mit Blick auf diese Feststellung ist es daher fraglich, ob hier überhaupt noch sinnvoll von Überlegungen zur Professionalität gesprochen werden kann oder Ansätze in der dargestellten radikalsten Variante sich nicht gänzlich von dieser Idee verabschiedet haben.

3 Selbstverständnisse von Professionalität in der sozialpädagogischen Praxis – eine empirisch fundierte Kontextualisierung

Der nachfolgende Materialausschnitt stammt aus einer moderierten Fallberatung in einem regionalen Jugendamt im Kontext des Transferprojektes „Wis-

senschaftliche Unterstützung professioneller Handlungsfelder im Umgang mit Kindeswohlgefährdung und beim Aufbau tragfähiger Kooperationsstrukturen im Kinderschutz⁴. Teil dieses Projektes waren von den Forscher*innen angeleitete Transfersitzungen, in denen neben themenbezogenen Workshops die Möglichkeit bestand, Fälle, die aus Sicht der Fachkräfte besonders herausfordernd sind, einzubringen und gemeinsam zu diskutieren. An der Fallberatung nehmen das Team des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) sowie zwei Forscher*innen teil, die das Gespräch moderieren. Der vorgestellte Fall „Marie Blankenburg“⁵ wird von einer Mitarbeiterin des ASD eingebracht, die diesen damals erst soeben übernommen hatte. Das Mädchen Marie Blankenburg war ursprünglich aus dem Haushalt der leiblichen Eltern in Obhut genommen und bei den Großeltern untergebracht worden. Die Beziehung zwischen den Großeltern und Marie Blankenburg beschreiben die Fachkräfte zu Beginn der Fallberatung als sehr gut, und insbesondere zwischen dem Mädchen und dem Großvater habe sich ein inniges und liebevolles Verhältnis entwickelt. Vor allem finanzielle Engpässe würden es den Großeltern immer wieder erschweren, sich angemessen um das Kind zu kümmern. Insgesamt wird die großelterliche Erziehung von den Fachkräften als wenig förderlich, aber nicht gefährdend eingeschätzt. Da sich die Zusammenarbeit zwischen ASD und Großeltern aus Sicht der Mitarbeiter*innen jedoch durchgängig als schwierig erweist, entscheiden die fallverantwortliche Fachkraft und der Kinderschutzbeauftragte, Marie Blankenburg erneut in Obhut zu nehmen und in einer Pflegefamilie unterzubringen. Dagegen wehren sich die Großeltern und das zuständige Familiengericht urteilt, dass es keine Grundlage für die erneute Inobhutnahme gegeben habe und sie zu den Großeltern zurückkehren solle. Nach Rückkehr des Mädchens in den Haushalt der Großeltern wechselt abermals die Zuständigkeit im ASD zu der Kollegin, die den Fall nun zur Besprechung einbringt. Im nachfolgenden Ausschnitt geht es um die Frage, wie eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Großeltern und Jugendamt initiiert werden kann. Dabei fragt eine der Forscher*innen (W2) nach, ob nicht die Einrichtung einer Verwandtenpflege eine Grundlage für eine bessere Zusammenarbeit sein könnte.

W2: Mhm. (...) Wenn wir beim Thema Einwerben sind, es gibt doch die Möglichkeit Verwandtschaftspflege einzurichten ((Stöhnen im Hintergrund)) ((lautes Ausatmen)) und ist das nicht auch was, was sozusagen noch mit finanziellen, ich wills nur mal in den Raum werfen.

A4: Sie, wir erklären ihnen alles dann.

4 Das Projekt startete 2015 unter Leitung von Bruno Hildenbrand zunächst an der Universität Jena und war ab 2016 bis 2018 am Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Universität Kassel angesiedelt.

5 Alle Namen sind pseudonymisiert.

W2: Das (.) einfach als Option.

A4: Ja.

W2: Rein theoretisch gäbes das doch sozusagen Verwandtschaftspflege einzurichten//

A4: //Der Gesetzgeber sieht das vor.

A5: Mhm. (zustimmend)

W2: Der Gesetzgeber (unv.) und dann würdes sogar theoretisch noch (.) Geld geben für die Pflege des Kindes.

A3: Ja. (..) Und das war auch der letzte Spruch des Anwalts jetz im jetzigen Gerichts/ in der Anhörung, na dann bewilligen se doch mal die Verwandtenpflege dann is doch die Probleme alle gelöst. Dann ham die genuch Kohle und (.) das is alles wunderbar.

W2: Und wär das ne Möglichkeit darüber zu arbeiten, dass sozusagen im Laufe des wir möchten das, wir möchten, wir würden das gerne machen, aber dafür (.) sind bestimmte, also das man darüber nochmal sone Arbeitsbeziehung bekommt mit diesem Ziel vielleicht äh/

A5: Mhm.

A7: Das Geld allein würd es nicht machen, das würde (unv.)

A6: Ja, genauso würd das Kind dasselbe bleiben //

A4: Ich denke

A6: und das Geld und die würden in einen den Stand einer Pflegefamilie erhoben werden ähh

A5: //Was denen gar nicht zusteht. //

A6: (unv.) andere Pflegefamilien sich ausbilden lassen (unv.) (laut und energisch)

A4: Vielleicht geh ich mal mit rein, das wir sind ja ähh bei uns dabei, ich mach das grade noch äh im Nebengewerbe (lachend) ((Lachen)) mit, sprich die Abprüfung der Verwandtenpflegestellen, sagen wir dazu. ((Stühlerücken)) Und ähh wenns um die Verwandtenpflege geht ist äh wie bei anderen Pflegefamilien auch, [...] dazu bedarf es eines Verfahrens und dazu bedarf es einer Anerkennung. Und das gleiche Verfahren haben sich auch nach unserer äh Auffassung Verwandte zu begeben. Das heißt, sie müssen Formulare ausfüllen, sie müssen Lebensbericht ähm erstellen, sie müssen sich bestimmten Fragen ähm unterstellen, sie müssen bestimmte Bedingungen erfüllen, das geht einmal über die erzieherische Kompetenz, es geht um (unv.) wirtschaftliche Unabhängigkeit, es geht um den Willen, mit dem Jugendamt offen und transparent zusammenzuarbeiten. Diese Kriterien werden alle im Vorfeld mit den Bewerbern besprochen und beurteilt. Und wenn das Jugendamt nach der ähh (.) Information äh zusammenträgt, dass hier äh ne Zusammenarbeit, ne transparente Zusammenarbeit, ne Mitwirkungsbereitschaft, die wir/ wirtschaftlichen Bedingungen, die erzieherischen Kompe/ Kompetenzen nicht erfüllt sind, kann man die auch nicht als Pflegeeltern anerkennen. Und das grenzt quasi Familien aus unserem Generationenadel aus, diese Anerkennung zu bekommen. Wobei wir genau wissen, ähm (..) die Endentscheidung kann 'n Gericht fällen. Und die fällt nicht aus nach unsren Kriterien, sondern nach ganz andern Kriterien. Wir wissen auch, welche Urteile es im (.) äh Raume gibt. (.) Muss man gucken. Also wir sind bestrebt, Familien mit dieser ähm ja Sozialstruktur äh schon abzulehnen.

Auszug aus dem Transkript der Fallberatung vom 10.10.2016

Im Rahmen der Sitzung werden von den Forscher*innen Möglichkeiten der Initiierung von Kooperationen und der Etablierung eines Arbeitsbündnisses mit den Großeltern angefragt und dafür wird die Option einer Verwandtenpflege zur

finanziellen Absicherung der Familie angesprochen. Die Fachkräfte begegnen dieser Option mit deutlicher Abwehr. Mit dem Hinweis „der Gesetzgeber sieht das vor“ reklamieren die Fachkräfte des ASD eine Position der Entscheidungsverantwortung, mit der sie diese Form der Familienbeteiligung zu einem rechtlich möglichen, aber bezüglich des diskutierten Falles praktisch untauglichen Verfahren erklären und sich argumentativ mit der wiederholten Aufzählung von Verhinderungsgründen absichern. Sie weisen die Forscher*innen nachdrücklich darauf hin, dass die Etablierung einer Verwandtenpflege in diesem konkreten Fall ihren fachlichen Standards und verbindlichen Richtlinien nicht entsprechen würde. Indem sie zudem auf die Differenz zwischen eigenen und äußeren Standards bestehen – „Endentscheidung kann ‘n Gericht fällen. Und die fällt nicht aus nach unsren Kriterien, sondern nach ganz andern Kriterien“ –, kommunizieren sie, dass ihnen die allgemeinen, juristischen Bewertungsstandards sehr wohl bekannt sind, diese jedoch aus ihrer Perspektive in diesem Fall nicht herangezogen werden sollen, weil sie im Kontrast zu ihrem besonderen, fallspezifischen Wissen und organisationsinternen Verfahrensstandards stehen. In Bezug auf den Fall wird von Seiten der Fachkräfte implizit darauf verwiesen, dass professionelle Entscheidungen anhand transparenter und standardisierter Richtlinien innerhalb der jeweils eigenen Professions- und Organisationslogiken zu begründen sind. Argumentativ wird durch die Fachkräfte herausgearbeitet, dass zwar sowohl Gerichte als auch Wissenschaftler*innen allgemeines und differenziertes Wissen zu jugendamtlichen und familiären Praxen hervorbringen können. Beiden wird jedoch nicht automatisch zugestanden, die konkrete Wirklichkeit sozialpädagogischer Fallbearbeitung und -entscheidung bezüglich des besprochenen, besonderen Falles adäquat mit ihrem allgemeinen Wissen zu erfassen. Beiden, den Gerichten wie auch den Forscher*innen, wird also nicht generell abgesprochen, relevantes Wissen und wirkmächtige Entscheidungen begründen zu können. Relevanz für die konkreten Entscheidungen der sozialpädagogischen Praxis wird im Zweifel aber letztlich nur dem eigenen, teamintern geteilten und ausgehandelten Wissen zugesprochen. Die Fachkräfte verweisen so nicht nur auf die spezifische, von ihnen konstituierte Ordnung, sondern gegenüber den von den Forscher*innen vorgetragenen wie auch den juristischen Deutungen auf ihre eigene, spezifische, auf fachlichen Standards beruhende, über besonderes Wissen ausgewiesene Deutungshoheit. Die Möglichkeit einer finanziellen Honorierung der Familienunterstützung von Seiten der Großeltern – gedacht als fallspezifischer Anreiz zur Mitarbeit und Gestaltung einer Arbeitsbeziehung – steht scheinbar den jugendamtsinternen Regelungen zum Umgang mit Pflegefamilien und der im Team geteilten Gerechtigkeitsvorstellung entgegen, die über das spezifische, jugendamtliche Wissen begründet wird.

Neben diesen vordergründig an Rationalität orientierten Hinweisen zu den Standards und zur Qualitätssicherung werden im Subtext ethisch-normative Bewertungen der Adressat*innen und ihrer Lebensweisen von den Fachkräften als

relevant gesetzt, die nicht direkt als Argument eingebracht werden, sondern die als stützende Verweise – „was denen auch gar nicht zusteht“ – die aufgerufenen Figuren rahmen. Nachdrücklich wird darauf verwiesen, dass von zukünftigen Pflegeeltern ganz bestimmte erzieherische, pädagogische Fähigkeiten erwartet werden und diese auch an anderen, an dieser Stelle unbestimmt bleibenden, Kriterien zu bemessen sind. Diese können aus Sicht der Fachkräfte nicht von allen potenziellen Pflegefamilien realisiert werden, insbesondere nicht von „Familien mit dieser ähm ja Sozialstruktur“. Diese subjektiven, jedoch teamintern geteilten, sozialen Normen kulminieren in Bezug auf Familie Blankenburg im Begriff des „Generationenadels“, der die Bewertung spezifischer Lebensweisen, die sich möglicherweise auch über eine Historie von Jugendhilfeleistungen in der Generationenfolge abbildet, in einer Kategorie benennbar macht. Aus ihren Beobachtungen leiten die Fachkräfte die Erkenntnis ab, dass sich Erziehung milieuspezifisch unterschiedlich modelliere und in bestimmten, nicht näher beschriebenen sozialen Milieus Praktiken anzutreffen seien, die bestimmte Familien für die Übernahme eines Pflugschaftsverhältnisses diskreditieren. Mit Hinweis auf diese normative Prämisse begründen dann die Fachkräfte grundsätzlich die Ablehnung einer Verwandtenpflege, die zwar, so wird durchaus zugestanden, eine finanzielle Entlastung der Familie bedeuten würde, die aber nicht zur Lösung der Probleme beitragen würde – „das Geld alleine würd es nich machen“ –, obwohl sie noch zuvor die finanziellen Sorgen der Großeltern als wesentliches Problem benannt hatten. Das Kriterium der ‚wirtschaftlichen Unabhängigkeit‘, welches für ‚reguläre‘ Pflegefamilien durchaus plausibel ist, wird zum Hindernis, die Großeltern entsprechend zu entschädigen. In der hier in Ausschnitten dokumentierten Fallberatung deutet sich damit an, dass auch in der Praxis, ähnlich wie im wissenschaftlichen Diskurs, Standardisierungen aufgerufen wie kritisch kommentiert werden. Das Problem des konkreten Falles, so deutet es sich in den Äußerungen der Fachkräfte an, liegt aus ihrer Sicht jedoch weniger in Bereichen, die sich durch die Fachkräfte bearbeiten lassen, sondern in der über die „Sozialstruktur“ begründeten Lebensweise der Familie, was bestimmte Anreize, wie den vorgeschlagenen, als Leistung für diese Familien ausschließt. In der Praxis scheinen sich die parallel wirkenden Dynamiken, einerseits die subjektive Involvierung, die mit ethisch-normativen Bewertungen der Adressat*innen und ihrer Lebensweisen einhergeht, und andererseits die rhetorische Orientierung an als rational und allgemein gerahmten Standards, keineswegs auszuschließen.

Was sich hier als potenzielles Spannungsfeld zwischen einer Idee normativenthaltsamer, rational-standardisierbarer Professionalität und teamintern geteilten, ethisch-normativen Deutungen und Wertmaßstäben als Eigenheit sozialpädagogischer Wissensbearbeitung in einer kollektiven Teamberatung andeutet, kann nachfolgend in eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung eingeordnet werden, die moderne Gesellschaften zum Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts prägt. Damit wird der Versuch unternommen, die von den Fachkräften

als bedeutsam markierten Bezüge auf soziale Normen nicht vorschnell als unprofessionell zu diskreditieren, sondern innerhalb gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen zu verstehen (vgl. Sehmer/Thole 2021).

4 Professionalität im Kontext von Singularisierung und Entgrenzung

Spätestens ab Beginn des 21. Jahrhunderts, so schlagen prominent vorgetragene Diagnosen vor (vgl. Reckwitz 2019; Nassehi 2019), befinden sich die westlichen Gesellschaften in einem erneuten Prozess dynamischer Veränderungen, die auch Bedeutung für die Formatierung der Bildungs- und Sozialsysteme reklamieren können. Den Analysen von Andreas Reckwitz liegt dabei die Identifikation zweier gegensätzlicher Logiken und diesen zugeordneten Dimensionen zugrunde, die in unterschiedlichen Verhältnissetzungen jeweils die Veränderungen und gesellschaftlichen Aushandlungen respektive Entgrenzungen konturieren. Hingewiesen wird auf eine Logik des Allgemeinen mit „der rationalistischen [Dimension] der Standardisierung“ und eine Logik des Besonderen mit der „kulturalistischen Dimension der Wertzuschreibungen und Affektintensitäten und Singularisierung“ (Reckwitz 2019, S. 18). Zum Verständnis aktueller, auch professioneller, Entwicklungen und Transformationsprozesse könnte beitragen, für die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche zu erforschen, in welchem Verhältnis Rationalisierung und Standardisierung in der Logik des Allgemeinen und Kulturalisierung als Valorisierung und Singularisierung in der Logik des Besonderen zueinander ausgehandelt werden (vgl. Reckwitz 2019; Thole/Marks 2020; Thole et al. 2021).

Nahmen mit Aufkommen der Industrialisierung Orientierungen an Rationalität und Standards deutlich zu, wurden Abweichungen von diesen zunehmend abgewertet. So sind in weiten gesellschaftlichen Bereichen bis Mitte des 20. Jahrhunderts berufliche Lebensplanungen an die Erreichung eines vermeintlich gesellschaftlichen Standards gebunden, der sich wesentlich am Erwerb formaler Qualifikationen orientiert. Als erstrebenswert gilt es, eine dauerhaft gesicherte berufliche Position zu erreichen, in der man* bis zum Ende des Berufslebens verbleiben und einen ausreichenden Wohlstand sichern kann. Dass dieses Versprechen der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft zu keiner Zeit für alle erreichbar war – und ist –, verdeutlichen unterschiedliche Studien immer wieder neu und dass auch gesellschaftliche Modernisierungen des Bildungs- und Arbeitsmarktes keineswegs die damit verbundene Reproduktion sozialer Ungleichheiten auszuhebeln vermochten, illustriert das Bild des „Fahrstuhleffektes“ als prägende Dynamik der Gesellschaft (vgl. Beck 1986, S. 122). Nicht erst, aber besonders deutlich ab den 1980er Jahren beginnt sich diese Dynamik im Zusammenhang mit Verschiebungen des Allgemeinen und Besonderen jedoch umzukehren. Immer deutlicher wird jetzt, dass eine formale Qualifikation allein keinen Zugang zu

Wohlstand garantiert und auch sichere und dauerhafte Berufsperspektiven zum Teil erst durch längere Karrierewege in zunehmend kompetitiven Feldern und noch weniger als zuvor für alle zu erreichen sind. An die Stelle des Fahrstuhleffektes, der die ganze Gesellschaft mit allen Klassen und Schichten auf eine höhere Stufe befördert, tritt nun das Bild des Paternosters: Hier bewegen sich nicht mehr alle nach oben, sondern es sind die gleichen gesellschaftlichen Kräfte, die die einen nach oben befördern, während die anderen nach unten transportiert werden (vgl. Reckwitz 2019, S. 282 f.). Dies führt vor allem in der ‚alten‘ Mitte der Gesellschaft zu Auf- und Abstiegsdynamiken und für die Gesellschaft insgesamt zu einer zunehmenden ökonomischen und kulturellen Polarisierung.

Gleichwohl ersetzt die jetzt dominanter werdende Dimension der Kulturalisierung und die damit verbundene Valorisierung, Affektintensivierung und Singularisierung nicht die Dimension der Rationalisierung und Standardisierung. Zu ändern scheint sich lediglich die Verhältnissetzung beider Orientierungen. „Während die beiden Logiken [des Allgemeinen und des Besonderen; Anm. d. Verf.] in der industriellen Moderne einen asymmetrischen Dualismus bilden, transformieren sie sich in der Spätmoderne in eine Vordergrund- und eine Hintergrundstruktur“ (Reckwitz 2019, S. 19). Im Wettbewerb um soziale Anerkennung wird nun nicht mehr das Erreichen eines Standards, etwa über formale Qualifikationen, belohnt, sondern der Standard wird zum Hintergrund – im Sinne einer ganz selbstverständlichen Kulisse –, vor dem sich die Subjekte als Besondere abheben und bewähren müssen. Ging es zuvor deutlicher um die Normerreicherung respektive -einhaltung, sind die Subjekte jetzt gefordert, die Norm zu übertreffen und sich als einzigartige, authentische Persönlichkeiten von ihr zu lösen. Dieser Prozess der Singularisierung, der das Einzigartige zum Wertvollen erhebt, umfasst einzelne „Objekte, Subjekte, Orte, Ereignisse und Kollektive“ (Reckwitz 2019, S. 87). Jene werden zunehmend in Bezug auf ihren Wert danach bemessen, ob bestimmte Standards erreicht werden und sie sich darüber hinaus noch als singulär ausweisen können. Mit diesem Vorrang des Singulären tritt auch die Bedeutung von Valorisierungen in Bezug auf ästhetische und ethische Qualität zunehmend in den Vordergrund (vgl. Reckwitz 2019, S. 88 ff.). Für Arbeitssubjekte folgt daraus etwa, dass von ihnen gefordert wird, nicht mehr nur die an sie gestellten Aufgaben abzuarbeiten, sondern sich als ganze Personen mit ihren Eigenheiten, ihrem Engagement und ihren Vorstellungen und Deutungen einzubringen und die Trennung zwischen beruflicher Rolle und Habitus aufzulösen. Grenzen zwischen Beruf und Privatleben werden brüchiger und Chiffren wie ‚Dienst nach Vorschrift‘ werden zum abwertenden Terminus für diejenigen, die sich der Forderung entziehen, über ihren Beruf auch ‚Selbstverwirklichung‘ anstreben zu wollen und Lust zu empfinden (vgl. Sehmer/Thole 2021).

Für Soziale Arbeit mag der kompetitive Kampf um Stellen möglicherweise nur bedingt zutreffen, da insgesamt der Mangel an Fachkräften in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern gute Berufschancen für die Hochschulabsol-

vent*innen wie auch für die beruflich Qualifizierten bietet. Die referierten Analysen zeigen allerdings auch, dass gesamtgesellschaftliche Entwicklungen nicht nur isoliert die Erwerbsarbeit verändern, sondern alle kulturellen Sphären und die Formen der Herstellung des Sozialen auch jenseits von Erwerbstätigkeit betroffen sind. Insbesondere in der Gruppe der Akademiker*innen ist demnach die Orientierung an und das Streben nach Singularität am ausgeprägtesten und deutlichsten anzutreffen (vgl. Reckwitz 2019, S. 274). Für die Soziale Arbeit deuten Studien darauf hin, dass Fachkräfte nicht oder zumindest nicht durchgängig ihr Handeln anhand konkreter Konzepte, wissenschaftlicher Erkenntnisse oder empirischer Befunde begründen, sondern insbesondere lebensweltliche und biographische Wissensbezüge als bedeutsam markieren (vgl. u. a. Retkowski et al. 2011; Thole et al. 2016; Göbel 2018; Kaul 2019). Insofern scheinen auch die Fachkräfte der Sozialen Arbeit von Prozessen der Singularisierung nicht ausgenommen, wenngleich hier deutlich wird, dass es sich keinesfalls um eine gänzlich neue Entwicklung handelt. Diskurse um die Person des*der Pädagog*in rahmen schon seit jeher Theorien pädagogischer Beziehungen, von Bildung und Erziehung (vgl. Pestalozzi 1799, Korczak 1919; Makarenko 1933-1935). Neu sind jedoch die Verhältnissetzungen von Rationalisierung und Kulturalisierung.

Das berufliche Engagement als ganze Personen und dessen Grundierung über biografisch angehäuften Erfahrungen und Wissensressourcen stellt sich, sofern man den Analysen und daraus abgeleiteten theoretischen Konzeptionen folgt, nicht mehr lediglich als ein eigenwilliges, für pädagogisches Handeln typisches, jedoch nicht durchgängig professionellen Standards entsprechendes Charakteristikum dar. Es wird gleichsam durch neue gesellschaftliche Erwartungen bestärkt. Fachkräfte haben sich nun auch als Arbeitssubjekte einzubringen und zu präsentieren, die über ihren Beruf Selbstverwirklichung anstreben und zudem ihre Professionalität dadurch unter Beweis zu stellen haben, dass sie diese nach rationalen Maßstäben begründen können. Die sozialpädagogischen Professionellen sind – vielleicht deutlicher als je zuvor – nicht mehr nur als private Akteur*innen des Sozialen gefordert. Sie sind jetzt noch nachdrücklicher aufgerufen, die neuen und als bedeutsam adressierten Orientierungen von Freiheit und Autonomie, Selbstverwirklichung und -optimierung biografisch wie beruflich zu gestalten. Das arbeitende Subjekt ist gefordert, sich „selbst in seiner Einzigartigkeit“ zu formen, „wird von den Organisationen und den Netzwerken als solches geformt“ und die beruflichen Akteur*innen erwarten von sich selbst eine „außergewöhnliche Performanz“ (Reckwitz 2019, S. 203), wie diese auch von ihnen erwartet wird.

Anhand der analysierten Fallberatung lassen sich diese Anforderungen als komplexes Spannungsgefüge gegensätzlicher Erwartungen zwischen den Anforderungen an Begründung und Aushandlung von Entscheidungen auf der einen und den Werten, Deutungen und Moralvorstellungen der Fachkräfte als singuläre Arbeitssubjekte auf der anderen Seite charakterisieren. Standardisierung

und Rationalisierung sind in diesem Sinne – entgegen der von Andreas Reckwitz analysierten gesamtgesellschaftlichen Verhältnissetzung – also nicht bloß Kulisse, sprich: Hintergrundstruktur, sondern stehen auf der Bühne im Vordergrund und dienen, wie am Material gezeigt werden kann, als zentraler Bezug für die Wertung eines Argumentes als zulässig oder nicht. Parallel, ebenfalls auf der ‚Vorderbühne‘, findet, wenn auch etwas verdeckter, eine Aushandlung über die Bemessung des Wertes der Lebensstile der Adressat*innen statt, der auch das Abweichen etwa von gesetzlichen Standards aus Sicht der Fachkräfte rechtfertigt. Die Gruppe der Adressat*innen, die mit der Kategorie des „Generationenadels“ zusammengefasst wird, hat sich aus Perspektive der Fachkräfte in dem diskutierten Fall den Zugang zu sozialer Anerkennung im Gegensatz zu anderen Familien durch ihren Lebensstil nicht verdient. Unterstützungsmöglichkeiten des Jugendamtes werden vor dem Hintergrund der Valorisierung der Adressat*innen im vorgestellten Fall zum Mittel der Zuteilung von sozialer Anerkennung. Hierfür bringen die Fachkräfte ihre eigenen Norm- und Wertvorstellungen ein, die sich professionstheoretischen Modellen ebenso entziehen wie rein rationalen Argumentationen.

Unabhängig davon, dass vertiefende Rekonstruktionen der präsentierten Sequenz sicherlich notwendig sind, um die inhaltlichen Dimensionen, aber auch die interaktionsbezogenen Dynamiken aufzuschließen, könnten Rekonstruktionen, die lediglich die vorliegenden professionstheoretischen Programmatiken erinnern, die hier angedeuteten Dynamiken nicht vollends aufschlüsseln. Professionstheoretische Zugänge vermögen jedoch, anhand ihrer je spezifischen Grundannahmen, einen jeweiligen Ausschnitt sozialer Wirklichkeit in bestimmter Weise in den Blick zu nehmen: Aus einer strukturtheoretischen Professionsperspektive könnte argumentiert werden, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte in Bezug auf den zu bearbeitenden Fall gekonnt die Spannung zwischen aktuellem Entscheidungszwang und legitimierender Begründungsverpflichtung zu lösen und damit die identifizierte Krise einer Lösung zuzuführen vermochten. In Einnahme einer machtheoretischen Sicht könnte argumentiert werden, dass sich die beruflichen Akteur*innen ihrer machtvollen Position durchaus bewusst zeigen und in Verbindung mit dem reklamierten Expert*innenstatus in der diskursiven Fallbesprechung auch artikulieren. Und mit Blick auf ein interaktionistisches Professionalisierungskonzept könnte festgestellt werden, dass die Fachkräfte in der dokumentierten Passage der Fallbesprechung an keiner Stelle den Verlust der Handlungsautonomie der Adressat*innen erwähnen, also im Kern sozialpädagogischen ‚Kolonialismus‘ initiieren, indem sie eine Lösung des Falles anvisieren, die davon absieht, die Selbstständigkeitspotentiale der Adressat*innen zu aktivieren und zu stärken. Unter Hinweis auf modernisierungstheoretische Gesellschaftsdiagnosen könnte in der Fallbearbeitung ein Prozess der Entzauberung und Verflüssigung einer wissenschaftlichen Expertise entdeckt werden, denn die sozialpädagogischen Akteur*innen zeigen sich eigenmächtig

gegenüber dem von den Wissenschaftler*innen eingebrachten Vorschlag. Sie beharren auf der eigenständigen, über fachliches Wissen abgefederten Sicht auf die ihnen zur Bearbeitung angetragenen Aufgaben und drücken damit aus, dass nicht nur die Wissenschaftler*innen, sondern auch die Fachkräfte über fundiertes Wissen verfügen und dieses besondere, fallbezogene Wissen reflektiert und nicht nur allgemein und generalisierend zu zitieren vermögen. Gekonnt weisen sie so darauf hin, dass mit der Entzauberung eine Demokratisierung wissenschaftlichen Wissens einhergeht.

Über die genannten professionstheoretischen Konzepte bliebe jedoch unaufgeklärt, dass in der Sozialen Arbeit inzwischen singularisierte sozialpädagogische Arbeitssubjekte auf eine stark rationalisierte Vorstellung von Professionalität treffen. Da sozialpädagogisches Handeln auf die Lebenswelten und -formen der Adressat*innen Bezug nimmt und diese selbst zum Gegenstand macht, unterliegt es zu einem gewissen Grad einer Logik der Singularisierung der Adressat*innen, die damit auch mit der Aufladung ethischer und ästhetischer Qualität in Form von Auf- oder Abwertung einhergeht. Damit reproduzieren die Fachkräfte singularisierungsinhärente Bewertungsmaßstäbe und adaptieren diese über ihre alltags- und lebensweltlichen Bezüge für das professionelle Handeln. Forschungsmethodische Zugänge, die sich mit bekannten, professionstheoretischen Schablonen dem Handlungsfeld annähern, können möglicherweise nur die vordergründige Argumentationsstruktur erkennen, die sich über rationale Standards ausweist. Parallellaufende Valorisierungen der Lebensstile und -formen von Adressat*innen anhand sozialer Normen können demgegenüber, wenn überhaupt, nur als Defizit, jedoch nicht in ihrer Bedeutung für die – neue – Logik der Praxis erfasst werden. Sie führen zur Reifizierung von Defizitdiagnosen und iterativen Beschwörungen von Krisen sozialpädagogischer Professionalität, ohne die Praktiken weiter aufschlüsseln und verstehen zu können.

Die Fachkräfte positionieren sich nicht nur gegenüber den allgemeinen, fachlich-professionellen Programmatiken, sondern gestalten auch, moderiert über teaminterne Aushandlungen, eine spezifische, eigene, besondere – als singular ausgewiesene – professionelle Praxis. Dabei reklamieren sie deutlich die Autonomie, durch die Kenntnis und praktische Erfahrung des Feldes, die professionellen Standards selbst zu definieren, und sich dabei auch über rechtliche Vorgaben, gerichtliche Einschätzungen und die Argumente der Forscher*innen hinwegsetzen zu können. Die Singularisierung der sozialpädagogischen Praxis ist damit auch deutlich mit einer „Entzauberung“ wissenschaftlichen Wissens und im analysierten Ausschnitt mindestens mit der Person des*der Wissenschaftler*in verbunden, denen nicht mehr durchgängig und automatisch Relevanz für praktisches Handeln zugesprochen wird (vgl. Beck/Bonß 1989). Mit den Prozessen der Singularisierung der Arbeitssubjekte geht eben gleichzeitig einher, dass sich deren Arbeit nicht mehr an verbindlichen, allgemeinen Professions- und Disziplingrenzen ausrichtet, sondern sich als jeweils besonders, als singular aus-

weisen kann und deutlicher auch auf Team-, Organisations- und Institutionslogiken zu berufen scheint.

Auch für die Arbeit in der Wissenschaft zeigen sich vergleichbare Prozesse, etwa in der kontinuierlich bestehenden Aufforderung, innovative Projekte zu initiieren, die sich von anderen Studien innerhalb des gleichen Feldes abheben sollten, um Forschungsfragen und -felder neu zu erschließen und unter Bezug auf bislang noch nicht zur Rahmung herangezogenen Theorien zu diskutieren oder mit Bezug auf Theorien anderer Disziplinen zu erörtern. In ähnlicher Weise agieren auch die Arbeitssubjekte in den professionellen Handlungsfeldern, wenn sie sich über Zusatzausbildungen und Spezialisierungen ihre Schwerpunkte und Expertisen individuell und eigensinnig als besondere komponieren, zuweilen quer zu originär fachlichen Profilen und institutionellen Zuständigkeiten. In der Folge werden die Grenzen zwischen Disziplinen brüchig und unscharf, disziplinäre und professionelle Zuständigkeiten werden immer wieder neu ausgehandelt und müssen praktisch hervorgebracht und inszeniert werden (vgl. Reckwitz 2010; Reckwitz 2019; Sehmer/Marks/Thole 2017).

5 Zur Praxis der Erkundung sozialpädagogischer Professionalität – Diskussion und Fazit

Erinnert und diskutiert wird zuvor, dass neben den klassischen Professionstheorien gegenwärtig verschiedene Ansätze diskutiert werden, Professionalität in sozialpädagogischen Handlungsfeldern versteh- und erforschbar zu machen. Gefragt wurde, ob die Verselbstständigung und Dekontextualisierung professionstheoretischer Ansätze zu universellen und ahistorischen Modellen funktionierender Praxis führen kann und ob so Forschungsfragen präformiert und die untersuchte Praxis nur in Bezug auf ihre Abweichung vom konstruierten, allgemeinen Ideal beschrieben werden kann. Durch Hinweise zur empirischen Genese der Professionstheorien wurde erinnert, dass diese, in Bezug auf aktuelle, gesellschaftliche und professionelle Transformationsprozesse, jedoch immer wieder einer mindestens partiellen Revision und Aktualisierung bedürfen. Die methodische Herausforderung besteht darin, auch weiterhin forschungsmethodische Zugänge zu entwickeln und weiterzuverfolgen, die dieser Tatsache Rechnung tragen und Praktiken und Praxis in ihren spezifischen Logiken aufzuschlüsseln vermögen, um Einzelanalysen zu kontextualisieren, ohne zugleich subsumtionslogisch zu argumentieren. Möglicherweise scheinen ethnographische Studien hierfür geeignet (vgl. u. a. Köngeter 2009; Thole 2010; Thole et al. 2011; Zinnecker 2000; Kuhn 2013), die jedoch einer klaren theoretischen Konstruktion von Feld und Gegenstand bedürfen, wenn sie nicht ebenfalls lediglich einem spezifischen Ideal von Professionalität nachhängen respektive dieses reproduzieren wollen (vgl. Retkowski et al. 2012; Huf/Friebertshäuser 2012).

Die professionsbezogenen Studien auferlegte Aufgabe besteht somit darin, sie feld- und fallbezogen anzulegen, um die spezifischen Dynamiken in ihrer Besonderheit aufklären zu können. Dies erfordert, sie zunächst von professionstheoretischen Rahmungen zu entkoppeln, ohne diese zugleich zu ignorieren. So wird es möglich, gesellschaftliche Veränderungen mitzudenken und die hierzu jeweils vorliegenden Gesellschaftsanalysen danach zu befragen, ob sie die organisationale wie habituelle Modulation und Modellierung von Professionalität neu konfigurieren und empfehlen, neue Perspektiven auf bereits diskutierte wie neu erhobene Befunde zu eröffnen. Über die Analyse des präsentierten Fallausschnittes und deren gesellschaftsanalytische Reflexion konnten darin aufscheinende Eigenheiten innerhalb gesellschaftlicher Transformationsprozesse verortet und weiter aufgeklärt werden. Erst dadurch konnten die lebens- und alltagsweltlichen Wissensbezüge und die Erwartungen an die Fachkräfte, sich als ganze Personen in ihre Arbeit einzubringen, identifiziert und gezeigt werden, wie neue ethisch-normative Bewertungen bedeutsam werden. Deutlich wird, dass nicht nur über die Adressat*innen, sondern auch über die Fachkräfte Grenzen zwischen persönlichen Lebenswelten und sozialpädagogischem Handeln unscharf und durchlässig werden und von den Fachkräften gleichsam auch ihre einrichtungsbezogene Praxis als spezifisch singuläre hervorgebracht und von anderen abgegrenzt wird.

Angedeutet wird auch, dass nicht nur die beruflich agierenden Fachkräfte als Arbeitssubjekte von den gesellschaftlichen Transformationen betroffen zu sein scheinen, sondern auch die professionellen Organisationskulturen und disziplinären Diskurse brüchig werden. Waren Diskussionen um die Professionalität der Sozialen Arbeit schon seit ihren Anfängen von der Mangeldiagnose geprägt, dass sich die Zuständigkeit Sozialer Arbeit nicht klar von anderen professionellen Zuständigkeiten abgrenzen lasse, trifft dies inzwischen immer deutlicher auch auf andere Professionen und Disziplinen zu. Die Soziale Arbeit kann so selbstbewusst reklamieren, sich schon lange in der Vermittlungsrolle zwischen Professionen und Systemen bewährt zu haben und auf die Erfahrung auch in der Übersetzung fachfremder Expertisen setzen.

Die klassischen Professionstheorien scheinen zwar auch weiterhin die Reflexion von empirischen Befunden anregen zu können. Jedoch erweisen sie sich als allgemeine Schablonen für die Operationalisierung von Forschungsideen angesichts gesellschaftlicher Transformationen zunehmend als unscharf. Ob und in welcher Form sie die kritische Reflexion von Prozessen der Professionalisierung und Entwicklung von neuen Erkenntnissen in der Praxis anregen können, bleibt einer sich gesellschaftstheoretisch vergewissernden Forschung als Frage vorbehalten. Ihr obliegt es, die Formen der Aushandlung professionsethischer Standards und Haltungen sowie die fall- und feldangemessenen Modulationen von Wissen und Können und die Hervorbringung von Professionalität weiter aufzuklären, auch um Praktiken der Reflexion und Selbstreflexion in der Praxis anregen zu können.

Literatur

- Ackermann, Timo (2021): Risikoeinschätzungsinstrumente und professionelles Handeln im Kinderschutz. In: *Sozial Extra* 45, H. 1, S. 42–48.
- Bastian, Pascal (2019): *Sozialpädagogische Entscheidungen. Professionelle Urteilsbildung in der Sozialen Arbeit*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.) (1989): *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.) (2011): *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit: Materialanalysen und kritische Kommentare*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.) (2013): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (2015): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Daheim, Hansjürgen (1973): *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Daheim, Hansjürgen (1992): *Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession*. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 21–35.
- Dahmen, Stephan (2021): Risikoeinschätzungsinstrumente im Kinderschutz. In: *Sozial Extra* 45, H. 1, S. 36–41.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dollinger, Bernd (2017): *Narrative Folgenforschung. Konsequenzen sozialer Hilfen zwischen Evidenzbasierung und Subjektbezug*. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 15, H. 1, S. 20–39.
- Göbel, Sabrina (2018): *Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen. Eine videographische Studie zum Miteinander von pädagogischen Fachkräften und Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2006): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 7., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 15–34.
- Helsper, Werner (2016): *Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln*. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 50–62.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hesse, Hans A. (1968): *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*. Stuttgart: Enke.
- Huf, Christina/Friebertshäuser, Barbara (2012): *Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung*. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga (Hrsg.): *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 9–24.
- Kaul, Ina (2019): *Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Königter, Stefan (2009): *Relationale Professionalität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Korczak, Janusz ([1919] 1974): *Wie man ein Kind lieben soll*. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten*. Wiesbaden: Springer VS.

- Küster, Ernst-Uwe/Schoneville, Holger (2012): Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS, S. 1045–1066.
- Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 14–53.
- Makarenko, Anton S. ([1933-1935] 1972): Ein pädagogisches Poem. ‚Der Weg ins Leben‘. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Marks, Svenja/Sehmer, Julian/Hildenbrand, Bruno/Thole, Werner/Franzheld, Tobias (2018): Verwalten, Kontrollieren und Schuld zuweisen. Praktiken des Kinderschutzes – empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 16, H. 4, S. 341–362.
- Nagel, Ulrike (1997): Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen: Leske + Budrich.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–147.
- Otto, Hans-Uwe/Utermann, Kurt (Hrsg.) (1973): *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung*. München: Juventa.
- Parsons, Talcott (1965): Struktur und Funktion der modernen Medizin. In: König, René (Hrsg.): *Probleme der Medizinsoziologie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychiatrie*, Sonderheft 3, S. 10–57.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1799): Stanser Brief. Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, 1799. www.heinrich-pestalozzi.de/werke/pestalozzi-volltexte-auf-dieser-website/1799-stanser-brief/ (Abfrage: 21.01.2022).
- Peters, Helge (1971): Die politische Funktionslosigkeit der Sozialarbeit und die pathologische Definition ihrer Adressaten. In Otto, Hans-Uwe/Schneider, Siegfried (Hrsg.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, Bd. 1. Neuwied: Luchterhand, S. 151–165.
- Reckwitz, Andreas (2010): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Wissenschaftliche Sonderausgabe*. Berlin: Suhrkamp.
- Retkowsky, Alexandra/Schäuble, Barbara/Thole, Werner (2011): „Diese Familie braucht mehr Druck ...“. Praxismuster im Allgemeinen Sozialen Dienst – Rekonstruktion der Bearbeitung eines Kinderschutzfalles. In: *neue praxis* 41, H. 5, S. 485–504.
- Retkowsky, Alexandra/Schäuble, Barbara/Thole, Werner (2012): Zur performativen Herstellung von Subjektivität. Die Akteur/-innen der Sozialen Arbeit im Fokus von Ethnographien des Pädagogischen – Überlegungen auf Basis zweier Forschungsprojekte. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga (Hrsg.): *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 137–152.
- Salomon, Alice (1927): *Die Ausbildung zum sozialen Beruf*. Berlin: Heymanns.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Winfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Budrich, S. 132–170.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–275.

- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, H. 1, S. 49–96.
- Sehmer, Julian/Marks, Svenja/Thole, Werner (2017): Zuständigkeit und Expertise. Eine Fallstudie zur Kooperation von Fachkräften eines Jugendamtes und einer Klinik im Kinderschutz. In: Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. Neue Praxis, Sonderheft 14. Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 43–52.
- Sehmer, Julian/Thole, Werner (2021): Zwischen Aushandlung, Normierung und Moralisierung. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Sozial Extra 45, H. 3, S. 182–187.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49–70.
- Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–38.
- Thole, Werner (2020): Zur Lage des Professionellen. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 15–32.
- Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard (2011): Ethnographie der Performativität pädagogischen Handelns. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften VS, S. 115–136.
- Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 11. Opladen: Leske + Budrich.
- Thole, Werner/Marks, Svenja (2020): Soziale Arbeit im und nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Überlegungen zum Status Quo einer weiterhin expandierenden Profession. In: Fischer, Jörg/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Fachkräfte! Mangel! Die Situation des Personals in der Sozialen Arbeit. Sozialmagazin (Sonderband 3). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 11–22.
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden: Springer VS.
- Thole, Werner/Sehmer, Julian/Schildknecht, Lukas/Prigge, Jessica (2021): Das Ich, das Wir und „die“ Anderen. Sozialer Zusammenhalt zwischen Ungleichheitskritik und exklusiven Gemeinschaften. In: Fischer, Jörg/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Sozialer Zusammenhalt. 4. Sonderband Sozialmagazin. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 10–24
- Wilensky, Harold L./Lebaux, Charles N. (1965): Industrial Society and Social Welfare. New York: The Free Press.
- Zinnecker, Jörg (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, H. 3, S. 381–400.

Grenzgänger, Zaungäste, Hilfspädagog*innen

Pädagogische Akteur*innen an den Rändern
der schulischen Ordnung im Ganzttag

Gunther Graßhoff und Till-Sebastian Idel

1 Einleitung

Der Ganzttagsschuldiskurs hat sowohl auf der Ebene pädagogischer (Teil-)Disziplinen wie auch im Hinblick auf die Frage professioneller Zuständigkeiten und Kooperationen dominante Wissensformationen erziehungswissenschaftlicher Forschung irritiert. Institutionelle Grenzziehungen, zum Beispiel zwischen Schule und Sozialer Arbeit (aber auch der Sonderpädagogik), können in Settings ganztägiger Bildung kaum mehr klar umrissen werden (vgl. Graßhoff et al. 2019). In und um das Kernformat Unterricht hat sich in der Schule eine Struktur von ganz unterschiedlichen außerunterrichtlichen Angeboten etabliert, die kaum auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können (vgl. Rollet et al. 2011). Bislang scheint vor allem die abgrenzende Bestimmung dieser Angebote im Sinne einer Residualkategorie – alles, aber auf jeden Fall nicht Unterricht zu sein bzw. sein zu sollen – vorzuherrschen. Es handelt sich also um Angebote, die zumindest in der Selbstbeschreibung der Feldakteur*innen als solche *jenseits* des Unterrichts verstanden werden.

Die damit einhergehende Diversifizierung schulischer Angebote führt sowohl auf der Ebene des Fachdiskurses wie auch der Akteur*innen im Feld zu Fragen, die die Abgrenzung von Angeboten und die Bestimmung ihrer spezifischen Logik betreffen: Wie verhalten sie sich zu einer Logik des Schulischen, inwiefern verschieben sie diese dadurch, dass andere Handlungs- und Partizipationsformen durch verschiedene, in das System Schule einwandernde Pädagog*innen im institutionellen Kontext autonom oder auch im Zusammenhandeln untereinander zur Geltung gebracht werden können oder aber gerade in der Reproduktion schulischer Ordnungen und institutionalisierter Machtverhältnisse eher an diese anverwandelt werden? Diese Fragen werden in der Diskussion und Forschung um die sogenannte multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen, Schulbegleiter*innen, Schulsozialarbeiter*innen und auch dem „weiteren pädagogisch tätigen Personal“ (StEG) (kurz: wptP) für die Ganzttagsschule breit reflektiert, wobei der Begriff der Multiprofessionalität bereits präskriptiv ein gedeihliches Zusammen-

handeln und gleichsam eine Multiplikation pädagogischer Expertise fordert bzw. in Aussicht stellt. Die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Professionen oder Berufen wird eher als produktiv und positiv markiert, und die verschiedenen Kompetenzprofile werden als komplementär definiert. Die bis vor einigen Jahren noch stark durch monoprofessionelle Dominanz im System Schule gekennzeichnete Akteur*innenkonstellation scheint unbestritten durch eine Öffnung für unterschiedliche disziplinäre Expertise wie auch professionelle Zuständigkeit erweitert zu werden.

Bislang kaum explizite Beachtung gefunden hat in diesem Zusammenhang, dass es im diversifizierten und multiprofessionell idealisierten Setting der Ganztagschule eine quantitativ bedeutsame Gruppe von Personal gibt, das pädagogische Aufgaben übernimmt, ohne jedoch dafür eine pädagogische Qualifikation nachweisen zu können (vgl. Müller 2002). Auffallend selten taucht für diese Gruppe der nicht professionalisierten Akteur*innen – zu denen etwa Übungsleiter*innen und Künstler*innen gehören, aber auch Mütter und Väter, die etwas gut können oder denen pädagogische Erfahrung zugesprochen wird – der Begriff der pädagogischen „Laien“ auf (Steiner 2013). Stattdessen verschwindet diese Gruppe gewissermaßen im Ganztagsdiskurs unter dem Deckmantel einer weit gefassten Multiprofessionalität. Eine Auseinandersetzung mit der Frage, was Laien an der Ganztagschule eigentlich tun und worin jenseits einer durch Professionalisierung erworbenen pädagogischen Fachlichkeit ihre spezifische Expertise liegt bzw. wie sie eine Passung zum schulischen Raum herstellen, steht noch aus (vgl. Tillmann 2020; Idel 2021).

In diesem Beitrag wird dieses bislang eher randständig diskutierte und für sich kaum empirisch untersuchte Phänomen der Laien in der Ganztagschule aufgegriffen. Um die Frage auszuleuchten und dem Phänomen der Laisierung von Schule entsprechende Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, ziehen wir im Folgenden eine Unterscheidung ein und verwenden den Begriff *Laien*. Damit markieren wir, dass es sich bei diesem Phänomen um den Gegenhorizont von Professionalität handelt, der entsprechend auch eigens untersucht und diskutiert werden sollte – statt wie bislang in der Diskussion um Multiprofessionalität ohne eine spezifische Befassung zugleich unsichtbar gemacht und implizit aufgewertet zu werden. Kern der Auseinandersetzung bildet die These, dass Laien die Soziale Arbeit im Hinblick auf Professionalisierung, Machtfigurationen und auch multiprofessionelle Zuständigkeiten in besonderem Maße herausfordern, insofern sie einerseits aufgewertet werden, ohne dass jedoch ihre Funktion und Zuständigkeitsbereiche andererseits differenziert aufgearbeitet werden. Im Folgenden wollen wir erste Überlegungen hierzu anstellen, die auf empirische Befunde aus dem qualitativ-ethnografischen Forschungsprojekt *Jenseits des Unterrichts (JenUs)* zurückgehen.¹

1 Das Projekt „Jenseits des Unterrichts (JenUs). Ethnografische Studien zu Lernkulturen an

In einem ersten Schritt werden wir zunächst klären, was unter Laien im Kontext der Ganztagschule verstanden werden kann. Empirisch kommen dann zwei Ebenen der Diskussion in den Blick. Zunächst wird die organisationale Frage beleuchtet, wie Laien in die Ganztagschule eingebunden sind. Dann werden anhand ethnografischer Materialien Handlungsformen von Laien in Settings der Ganztagschule analysiert. Mit diesen ersten und nicht abgeschlossenen empirischen Reflexionen werden Anschlussfragen für den profession(alisierung)sbezogenen Diskurs der Sozialen Arbeit formuliert und professionstheoretisch zugegriffen.

2 Laien an der Ganztagschule

Weil Ganztagschule die Grenzen des schulpädagogischen Alltags erweitern soll, ‚funktioniert‘ sie nur, wenn neben Lehrer*innen weiteres pädagogisch tätiges Personal eingebunden ist. Das in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehende Forschungsprojekt JenUs fokussiert auf jene Formate an Schulen, die – etwas metaphorisch formuliert – *jenseits des Unterrichts* verortet werden. Die Bandbreite dieser Angebote wie auch der Angebotsverantwortlichen ist enorm und entsprechend herausfordernd ist es, sie hinsichtlich ihrer Sach- und pädagogischen Expertise einzuordnen, will man nicht nur zwischen Lehrer*innen und Nicht-Lehrer*innen bzw. (Schul-)Pädagog*innen und Nicht-(Schul-)Pädagog*innen unterscheiden.

Die Personalfrage wird entsprechend unter professionstheoretischem Vorzeichen und den Begriffen der Multi- und Interprofessionalität bzw. Teamarbeit von professionellen Pädagog*innen unterschiedlichster Provenienz verhandelt: Lehrer*innen als schulische Leitprofessionelle sowie Sozialpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen als Professionsandere, die nun in der Schule pädagogisch tätig werden, sei es als in Schule selbst angestellte Fachkräfte oder als solche, die über Kooperationsverträge mit außerschulischen Trägern in Schule einbezogen werden (vgl. Bauer 2018). Inzwischen sind einige Studien der ganztagschulbezogenen Kooperationsforschung erschienen, die die Praxisformen, Asymmetrien, Zuständigkeits- und Verantwortungsdifferenzierungen, Konfliktzonen und Anforderungen im Zusammen-

den Rändern von Schule“ wird mit dem Kennzeichen GR 3849/3-1 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert. Das Forschungsprojekt (Laufzeit: 10/2016–9/2019) ist eine Kooperation zwischen dem Institut Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim sowie dem Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen.

<https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik/forschung/abgeschlossene-projekte/jenus-jenseits-des-unterrichts/>

wirken von beruflich qualifizierten Pädagog*innen in der Ganztagschule untersuchen und strukturelle wie berufskulturelle Gelingensbedingungen ausbuchstabieren (vgl. zusammenfassend Thieme 2021). Weitestgehend unberücksichtigt geblieben ist dabei allerdings der Sachverhalt, dass ein nicht geringer Anteil des wptP im Ganztage – etwa 40% – über gar keine formale Berufsausbildung als Pädagog*in verfügt (vgl. Steiner 2013; Höhmann/Bergmann/Gebauer 2008). Berufs- und professionssoziologisch sind diese Personen als „pädagogische Laien“ (Steiner 2013) bzw. als „Non-Professionelle“ (Bebek/Idel 2021) zu bezeichnen. Ähnlich wurde diese Struktur bereits für den Bereich der Schulbegleitungen herausgearbeitet, wenn Heinrich und Lübeck (2013, S. 91) diese wachsende Gruppe an Schulen als „Hilflose häkelnde Helfer“ bezeichnen. Für die Schulen sind Laien in der Regel aufgrund ihrer mitgebrachten Sachexpertise interessant, d. h. sie können etwas Bestimmtes (eine Sportart, ein Instrument, ein künstlerisches oder handwerkliches Hobby etc.), mit dem sie den außerunterrichtlichen Angebotsbereich am Nachmittag bereichern sollen. Die pädagogische Eignung wird dann vorab unterstellt bzw. im Prozess dadurch überprüft, dass Klage ausbleibt oder explizit Lob kommuniziert wird, die Laien also nicht als pädagogisch inkompetent auffallen und damit selbst zum Problem werden.

Das empirische Wissen zu pädagogischen Laien ist defizitär. Steiner, die sich als eine von wenigen mit ihnen befasst hat, schreibt dem Laienbegriff Irritationspotenzial zu: Er stünde als „Synonym für Unzulänglichkeit“ (Steiner 2013, S. 65) und würde wahrscheinlich deswegen nicht in der Diskussion verwendet. Stattdessen wird diese Gruppe ohne einen formalen pädagogischen Ausbildungsgrad mehr oder weniger unter den Begriff der Multiprofessionalität subsumiert bzw. inkludierend mitthematisiert, wenn etwa in Empfehlungen zur guten Ganztagschule formuliert wird, dass zu deren Realisierung „pädagogische Fachkräfte, aber auch pädagogische Laien [gehören], die mit ihren Kompetenzen die Lernmöglichkeiten der Schule erweitern“ (Radisch/Klemm/Tillmann 2017, S. 32). Laien wären in dieser Argumentation damit kein Übergangsphänomen aufgrund von Fachkräftemangel oder ein Sparmodell in einer Zeit des Kostendrucks, sondern über spezifische „Kompetenzen“ konzeptionell legitimiert. Damit geraten die Laien aber auch in eine direkte Konkurrenz zu den pädagogischen Fachkräften in Schule, da sie Wissen auch ohne spezifische schulpädagogische Qualifikation zu vermitteln scheinen und auch nicht auf die professionalisierte Handlungsmaxime eines sozialpädagogischen Lebensweltbezugs rekurrieren müssen. Der Lebensweltbezug wird ihnen als Laien gewissermaßen gratis zugeschrieben, er muss nicht professionell erworben werden.

3 Ethnografische Beobachtungen zu Laien

Die hier verwendeten Materialien stammen aus dem DFG-Projekt JenUs („Jenseits des Unterrichts – Ethnografische Studien zu Lernkulturen an den Rändern von Schule“) und stützen sich auf vier Schulen der Sekundarstufe in Niedersachsen und Bremen. Neben der Differenz hinsichtlich der bundesländerspezifischen Rahmenbedingungen des Ganztags, unterschieden sich die vier von uns untersuchten Ganztagsschulen hinsichtlich der Organisationsformen (zwischen offener und gebundener Ganztagsschulorganisation) und der Schulformen (Realschule, Gymnasium und integrierte neue Sekundarschulform bzw. Oberschule). Ansatzpunkt des Projekts war eine Ethnografie der Angebotspraxis über die teilnehmende Beobachtung ausgewählter Angebote. Das Laienthema rückte erst im Forschungsprozess in die Aufmerksamkeit, als deutlich wurde, dass diese Angebote zu einem sehr großen Anteil von Laien durchgeführt wurden, also eben nicht von pädagogisch qualifiziertem Personal. Die Grenzen der empirischen Reichweite sind deshalb an den Stellen zu sehen, wo nicht systematisch im Vorhinein im Hinblick auf Samplingstrategien die Laienthematik berücksichtigt wurde.

Um eine möglichst differenzierte Sicht über die Ganztagsprogramme sowie einen intensiven Blick in die außerunterrichtlichen Angebote zu erhalten, wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden kombiniert. Neben einer Dokumentenanalyse schulischer Texte (Homepage, Jahrbücher, Broschüren etc.) sowie leitfadengestützter Interviews mit Schulleitungen und/oder Ganztagsschulkoordinator*innen wurden explorative Inaugenscheinnahmen in allen außerunterrichtlichen Angeboten durchgeführt, auf deren Grundlage schließlich je vier Angebote für die vertiefende teilnehmende Beobachtung über mehrere Wochen hinweg ausgewählt wurden. Anhand einer Codierung dieser Daten sowie der Rekonstruktion von ausgewählten Ausschnitten (vgl. Breidenstein et al. 2013) wurden zunächst Schulporträts und Angebotstableaus der Schulen erstellt. Die Angebotsethnografie der zweiten Phase wurde z. T. durch Videoaufnahmen ergänzt. Flankierend wurden leitfadengestützte Interviews mit den Angebotsverantwortlichen geführt. In den Kontrastierungen wurden die Angebote miteinander auf der Ebene der Einzelschule sowie zwischen den Schulen verglichen. Im Folgenden werden wir exemplarisch aus den Ethnografien berichten, indem wir Szenen skizzieren, die Rekonstruktionen pointieren und schließlich theoretisierend einordnen. Die Darstellung bewegt sich damit auf einer mittleren Ebene zwischen empirischer Rekonstruktion, die hier in Gänze nicht dargestellt werden kann, und theoretischer Abstraktion, deren begründete Entfaltung ebenso aus Platzgründen nicht geleistet werden kann.

3.1 Organisation: Laien als Assoziierte in Schule

In der ersten Forschungsphase der Zugangs- und Sondierungsbewegungen durch die vier Projektschulen bewegten sich die beiden Ethnografinnen am Nachmittag mal eher weniger gerichtet durch die Schule auf der Suche nach Anknüpfungen, mal nahmen sie gezielt an Gremien und Terminen teil. Sie versuchten in diesen orientierenden Feldzugängen der ethnografischen Erfahrungsbildung, den Orten und räumlichen Arrangements und Praktiken der Ansammlung und Versammlung der pädagogischen Laien in der Schule vor und nach den eigentlichen Angeboten auf die Spur zu kommen: Wie navigieren Laien in ihrem Alltag durch die Organisation? Wie werden sie umgekehrt in ihrem Dasein in der Organisation von offiziellen Repräsentant*innen direkt adressiert? Wie ‚befasst‘ sich die Organisation direkt mit ihnen? So beobachteten sie z. B. Zusammenkünfte von Angebotsverantwortlichen und Schulleitungen wie die folgende als „pädagogisches Briefing“ codierte Szene.

Pädagogisches Briefing

Die Ganztagskordinatorin spricht in langsam-dozierendem Tonfall. Die Regeln werden in klaren, einfachen, normativen Sätzen formuliert. Regel Nummer eins (sie scheint zentral zu sein): Es sei wichtig, den Kindern von Anfang an klar zu machen, was erlaubt ist und was nicht und wo Grenzen sind. Mit mahrender Stimme, jedes einzelne Wort betonend, formuliert sie eindrücklich: „Einmal Erlaubtes ist später schwer bis gar nicht rückgängig zu machen!“ Sie empfiehlt mit Nachdruck, am Anfang des Angebots, in der ersten Stunde, also heute, die Regeln des Angebots einmal klar zu benennen. [...]

Anschließend betont sie, dass Schüler*innen niemals alleine gelassen werden dürfen. Sie führt aus: „Sie beginnen mit dem Angebot und merken, dass Sie wichtige Materialien, ohne die Sie das Angebot nicht durchführen können, im Auto vergessen haben. Was machen Sie? Sie können ohne die Sachen nicht arbeiten! Aber Sie können auch die Kinder nicht allein lassen! Aber Sie brauchen die Sachen! Also was tun?! Dann schnappen (!) Sie sich die ganze Truppe und machen einen Ausflug zum Auto! (die Runde lacht) Ja! Dort verteilen Sie dann die Sachen, die geholt werden müssen, auf die Schüler. Ich sage Ihnen, die mögen das sogar! Das ist gar kein Problem! Und so haben Sie niemanden aus dem Auge verloren!“ [...]

Störende oder Ärger machende Kinder sollten unbedingt (!!!) bei ihr gemeldet werden (für manche Schüler*innen sei Schule am Nachmittag einfach zu viel...).

Das hier Beschriebene umfasst nur einen kleinen Teil der durch die Ganztagskordinatorin vorgetragenen Regeln. Rückfragen sind im Rahmen des Auftakt-Treffens und insbesondere im Briefing-Part nur spärlich gesät; eine inhaltliche

Diskussion der ausgegebenen Regeln findet nicht statt. Alle Angebotsverantwortlichen (auch die, die schon mehrere Halbjahre an der Schule arbeiten) erhalten die Essentials des Briefings noch einmal schriftlich auf Merkblättern mit den Titeln „Bitte bedenken“ und „Grundregeln bei der Arbeit mit Kindern“. Der unscheinbare Punkt „pünktlich kommen und gehen“ in der Bedenkenliste weist auf ein spezifisches Adressierungsmuster hin: Mit diesem wird die Gruppe der Angebotsverantwortlichen als potentielle Zu-Spät-Kommende markiert. Möglicherweise knüpft dieses Muster auch an entsprechend gelagerte Problemfälle in der Vergangenheit an bzw. ist von dorthier motiviert.

Insgesamt kann dieses „pädagogische Briefing“ als eine pragmatische Schnellschulung von pädagogischen Laien mit dem Ziel der Absicherung, Risikominimierung und Störungsvermeidung beschrieben werden. Die Veranstaltung hat die Funktion, die Noviz*innen in die lose Gruppe der Angebotsverantwortlichen aufzunehmen, jedoch nicht ins Kollegium. Im Gegenteil: Die Angebotsverantwortlichen werden gerade als Nicht-Kollegium adressiert, denen durch das knappe Briefing lediglich das Mindestmaß an Rezept-Wissen zur Schadensbegrenzung an die Hand gegeben wird. Der behelrende Tenor in der Rede der Ganztagskoordinatorin sowie das ausgegebene Merkblatt erinnern überdies stark an schulische Praktiken, was die Angebotsverantwortlichen für die Dauer des Treffens als Zu-Behelrende erscheinen lässt, die entsprechend auch gelobt und getadelt werden können. Der sehr bestimmte, fast übertriebene Vortragsstil der Ganztagskoordinatorin erinnert in seiner Form an eine Predigt oder Lehrstunde.

Die Laien sind in den von uns beobachteten Schulen weitestgehend auf sich gestellt und kaum miteinander vernetzt. Gleichwohl gibt es vereinzelt auch Settings, die von den Schulen eingerichtet wurden, um genau dieses Problem zu bearbeiten. So wurde in dieser Schule halbjährlich eine Kaffeerrunde angeboten, zu der sich die Angebotsverantwortlichen unverbindlich einfinden konnten. Zugegen war auch hier die Ganztagskoordinatorin, aber ansonsten keine weiteren Lehrer*innen. Die Angebotsverantwortlichen bleiben insofern unter sich. Mit dem Angebot wird also von Seiten der Schule ein Bedarf nach Austausch zugeschrieben, der aber auf die Binnenkommunikation beschränkt wird. Die Laien erhalten einen Ort in der Schule, aber außerhalb der Möglichkeit eines kommunikativen Einbezugs in das Kollegium. In der Analyse dieser Zusammenkünfte wurde dann in den Analysen die Frage aufgeworfen, inwiefern die Angebotsverantwortlichen die Treffen nutzen, um sich aufeinander zu beziehen und möglicherweise Problemstellungen ihres Handelns in den Angeboten zu besprechen. Mit konzeptionellem Bezug auf die Professionsforschung wurde gefragt, inwiefern hier Formen einer ‚Kollegialität‘ nachgezeichnet werden können – verstanden als wechselseitige Wertschätzung und gemeinsamer Bezug auf pädagogische Fragen (vgl. Idel et al. 2019).

„Kollegialität“ unter Professionellen

„In Herrn Imhofs² Angebot laufe es nicht ganz so gut, berichtet er. Er erzählt von Disziplinproblemen. Als Beispiel nennt er einen Schüler, der sein blaues Buch gezeigt habe, in dem stand, dass jemand in seine Rollerblades gepinkelt hätte, so dass er sie nicht benutzen kann. Er habe ihn daraufhin zum Ausleihen von Blades geschickt, da es doch nicht angehe, dass er nun durch Rumsitzen den Unterricht stört. Der Bericht wird mit Lachen, aber auch mit Erstaunen kommentiert. Manche sehen die Entschuldigung des Schülers in der Kategorie der vom Tier aufgefressenen Hausaufgaben. Hr. F. berichtet, dass seine Katze tatsächlich mal auf seine Hausaufgaben gemacht habe und ihm das in der Schule niemand geglaubt habe. Fr. Reiter fragt aber nach, ob der Vorfall mit den Blades zu Hause passiert sei, denn wenn das in der Schule passiert sei, müsse man sich ja schon drum kümmern. Hr. Imhoff weiß das nicht, ihm scheint eher wichtig, zu zeigen, dass er solche Ausreden nicht akzeptiert. Er sagt auch, dass die Kinder nun lange genug bei ihm seien und sie das können sollten. Ich habe den Eindruck, dass er damit meint, dass sie wissen sollten, welche Regeln bei ihm gelten.“

In dieser Szene lassen sich Momente von Klatsch und Tratsch, also von geselligem Austausch, nachzeichnen. Es wird gelacht, gestaunt und kommentiert. Gekrönt wird das Ganze durch eine skurrile Anekdote, bevor Frau Reiter als Repräsentantin der Schulleitung sich der Sache mit pädagogischer Pragmatik und Zielorientierung annimmt. Es kann davon ausgegangen werden, dass Herr Imhoff die Episode nicht nur hinsichtlich einer Beratung durch die Schulleitung und/oder die Kolleg*innen erzählt. Vielmehr erscheint es als eine Möglichkeit, sich vor versammelter Runde als jemand zu zeigen, der im eigenen Angebot Probleme sieht und diese selbstständig und kompetent angeht. Er zeigt sich als Problemlöser – ganz im Einklang mit dem Anspruch der reibungslosen Funktionalität von Schulleitungsseite. Man könnte also von einem Sich-vorbildlich-Zeigen und Sich-Bekennen vor der Schulleitung sprechen.

Hinausgehend über die beiden Beobachtungen dieser zwei Versammlungsorte können wir für die Frage der organisationalen Einbindung festhalten, dass sich eher nur verstreute Praktiken einer Abstimmung und eines Austauschs zwischen den überwiegenden pädagogischen Laien im Angebotsbereich der außerunterrichtlichen Ganztagsaktivitäten und den schulischen Leitungsakteur*innen nachzeichnen lassen. Eine Abhandlung der Beobachtungen unter dem Label von Multiprofessionalität und Teamarbeit verfehlt hier das Phänomen, wobei – um dies nicht voreilig dem Laienstatus zuzuschreiben – zu fragen wäre, ob diese Beobachtung mit der Zeitdimension zusammenhängt, also am Umstand, dass Angebotsverantwortliche Schule nur für kurze Aufenthalte aufsuchen und sie sich

2 Personnamen in allen Datenbezügen sind pseudonymisiert.

mit organisationalen Repräsentant*innen eben kaum in der Schule über den Weg laufen. Dann wäre dies auch bei Professionellen auf Zeit (wie etwa stundenweise abgeordneten Lehrkräften oder Schulsozialarbeiter*innen) zu erwarten. Die pädagogischen Laien agieren als Assoziierte auf Zeit in einem instabilen Status, den wir als *prekäre organisationale Mitgliedschaft* bezeichnen wollen. Vornehmlich scheinen sie „Zaungäste“ (Steiner 2013, S. 66) zu sein. Sie stellen selbst eine ziemlich lose Akteur*innenkonstellation dar und sind in die übergreifende schulische Konstellation kaum eingebunden. In den von uns nachgezeichneten Zusammenkünften zeigt sich fernab von Augenhöhe eine asymmetrische Interaktion zwischen den non-professionellen Angebotsverantwortlichen und der Repräsentantin der Schulleitung. Die pädagogischen Laien werden von ihr als Hilfs- und Unterstützungsbedürftige adressiert. Die Modi der Handlungskoordination, die das Handeln der schulischen Leitungsakteur*innen kennzeichnen, sind um die Formen einer sanften Überwachung, Relevanzabstufung und minimierten Koordination zentriert. Sie orientieren sich an der Maßgabe einer unauffälligen Funktionalität und am Modus der Krisenvermeidung.

3.2 Interaktion: Imitation und Entgrenzung

Aufgrund der Heterogenität der Gruppe ist die Rekonstruktion des Handelns von Laien hoch fragil. Klare einheitliche Strukturmerkmale des Handelns von Laien in Angeboten an Ganztagssschulen existieren nicht. Mit Blick auf die oben aufgeführten Inszenierungen einer nur losen und asymmetrischen Einbindung in die Schulen können jedoch einige systematische Beobachtungen in unseren Materialien dokumentiert werden, die weiter zu diskutieren wären.

Der Vollzug von außerschulischen Angeboten der Laien am Ort Schule kann erstens in eine „Verschulung“ des Angebots münden. Obwohl die Angebote explizit kein Unterricht sind und sein sollen, sind dann relativ rigide Skripte einer schulischen Ordnung und damit eine in der Beobachtungssituation – gerade aufgrund des Sachverhalts, dass es sich um ein nachmittägliches Angebot jenseits des Unterrichts handelt – als unangemessen wahrgenommene Überbetonung des Schulischen zu beobachten. Es kann gezeigt werden, dass Laien, vor allem wenn sie interaktiv „unter Druck“ geraten – salopp gesprochen – „Schule spielen“. Dies ist vor allem auch als Konsequenz der Organisation der Angebote zu betrachten. Während Laien in Vereinen oder Verbänden Angebote weitgehend in anderen Raum-Zeit-Strukturen durchführen, geraten die Angebote an Schulen in eine schulische Logik: Anwesenheit muss aufgrund der Aufsichtspflicht sichergestellt werden, das Zeitregime ist der Organisation des Stundenplans untergeordnet. In den ausgewerteten Materialien zeigt sich, dass auch Laien ihr Handeln an einer (antizipierten) schulischen Ordnung ausrichten; manchmal bis zu dem Punkt, dass schulische Muster des Sanktionierens und Bestrafens einge-

führt werden. Exemplarisch für die Verschulungslogik steht das folgende Angebot „Schulsanitäter*in“.

AG Schulsanitäter*in

In dem Angebot werden zwölf Schüler*innen (aus den Klassen 5 bis 8) auf den Schulsanitäter*innendienst vorbereitet. Das Angebot wird von insgesamt drei – sich zumeist abwechselnden – außerschulischen Angebotsverantwortlichen durchgeführt, die formal keine pädagogische Qualifizierung nachweisen können. Über die einzelnen Angebotstreffen hinaus ist eine wiederkehrende Strukturierung erkennbar. Zu Beginn werden organisatorische Aspekte (wie Anwesenheit) geklärt und zum Schluss wird gemeinsam aufgeräumt und gespielt. Im Mittelteil wird mit unterschiedlichen Materialien (wie Verbandsmaterial, Memorykarten etc.) und Methoden (wie Fragen an die Gruppen, Fallbeispielen, Rollenspielen) die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (wie stabile Seitenlage etc.) angeregt. Hierbei ist zu beobachten, dass die von den Angebotsverantwortlichen angelegte mäeutische Praxis, d.h. die Inhalte mit den Schüler*innen selbstgesteuert zu erarbeiten, zunehmend problematisch wird und die Angebotsverantwortlichen zunehmend in die Rolle von strafenden und sanktionierenden Erwachsenen fallen.

Die Stille im Raum (bzw. die still ablaufende Anwesenheitskontrolle) wird von einem der drei Angebotsverantwortlichen mit der Feststellung: *„Letzte Woche habt ihr Fallbeispiele gemacht“* beendet. Darauf ist neben zwei oder drei unmotivierten Ja's ein lautes (neckendes) *Nein* zu hören. Der Angebotsverantwortliche sieht den grinsenden ‚Nein-Sager‘ an und erwidert eher streng (und nicht auf das Neckende eingehen wollend) *„Doch, das weiß ich. Das war ja mäßig bis verhalten. Darum machen wir das heute noch mal.“* (sinngemäß) Nun wird es wieder unter den TN etwas ‚lebendiger‘, es sind mehrere Kommentare wie *„ach, nee“*, *„warum denn schon wieder“* ... zu hören.

In dem Angebot besteht zudem die (für viele offene Ganztagssettings bestehende) paradoxe Struktur einer freiwilligen Verpflichtung (vgl. Idel/Kunze 2008): Einerseits werden Schüler*innen durch eine interessengeleitete freiwillige Auswahlentscheidung zu einem ‚Angebotsmitglied‘. Andererseits besteht Schulpflicht und damit eine verpflichtende regelmäßige Teilnahme seitens der Schüler*innen im angewählten Angebot. Für die Angebotsverantwortlichen ist dies wiederum mit der Pflicht verbunden, die Anwesenheit zu kontrollieren und festzuhalten, wobei sie durch diese (Kontroll-)Praktik auch immer wieder den schulischen Rahmen des Angebotes und dessen Verpflichtungsgebot gegenüber den Schüler*innen verdeutlichen (müssen). Die Anwesenheitskontrolle als eine in Schule wichtige Praktik entwickelt sich jedoch durch die vorgefundene geringe Informationsweitergabe an die Angebotsverantwortlichen, z. B. welche Schüler*innen krankgemeldet sind, zu einer Farce bzw. zu einer „Als-ob-Praktik“

(Idel/Kunze 2019). Weiterhin kann diese Kontrollaufgabe die Angebotsverantwortlichen in unkontrollierbare bzw. prekäre Situationen bringen, da diese Aufgabe seitens der Schüler*innen zur Ironisierung genutzt werden kann, wie das folgende anonymisierte Beispiel zeigt.

Erneut sagt einer der Angebotsverantwortlichen: *„Ich brauche neue Freiwillige.“* Und kurz darauf *„Wer möchte denn nach draußen gehen?“ (sinngemäß)* Es bleibt still. Zwei, drei, vier, fünf ... Sekunden vergehen indem die TN den Blick zum Angebotsverantwortlichen scheuen und teilweise ihre Kleidung (beschäftigt) zu-rechtrücken oder sich gegenseitig ansehen. In die Stille spricht nun ein Junge: *„Einfach jemanden dran nehmen, die melden sich eh nicht.“* (...) Neckisch grinst er den Angebotsverantwortlichen an (beide kennen sich aus der Jugendarbeit). Zu dem ernsten Gesichtsausdruck vom Angebotsverantwortlichen kommt nun (passend) die ernste Feststellung *„Ihr mögt alle nicht! Aber alle müssen mal.“* Nun folgt keine lange Stille, sondern (für mich plötzlich wirkend) ist ein *„Dann mach ich.“* von einem der Mädchen zu hören. Nun melden sich die zwei anderen Mädchen zügig, die dann auch bald den Raum verlassen, während ein Junge eine Karte vom Stapel nimmt und sich diese leise durchliest.

Eine zweite Beobachtung wird mit einer Tendenz zur Reproduktion einer (nicht-schulischen) Sach-Kultur eingeführt. So wird ein Fußball-Anbieter, der Zeit seines Lebens im Verein gespielt hat, bei der Gestaltung seines Angebots quasi selbstverständlich auf Vereinspraktiken wie bspw. Übungsformen und Modi der Ansprache der Spieler*innen zurückgreifen, wie er sie selbst erlebt hat. Den Praktiken der Sach-Kultur sind somit auch pädagogische Praktiken inhärent, die im Rahmen des Angebots mehr oder weniger geplant aufgeführt werden.

Neben Praktiken aus Vereinskulturen lassen sich drittens auch Praktiken beobachten, die in einem eher informell-familiären Kontext gründen, wie am folgenden Beispiel verdeutlicht werden soll. Laien, so die These, adaptieren Ordnungen aus anderen institutionalisierten wie informellen Erfahrungskontexten und bringen diese mit in die Schule. In einem Garten-Angebot fällt die körperliche Interaktion zwischen der Angebotsverantwortlichen, Frau Mahler, und den 13 teilnehmenden Fünft- und Sechstklässler*innen auf. Diese gestaltet sich vor dem Hintergrund des schulischen Rahmens, in dem von einer relativen Distanziertheit ausgegangen werden kann, und der Tatsache, dass sich die Beteiligten erst wenige Male gesehen haben, ungewöhnlich intensiv und ist durch eine gelassene, selbstverständliche körperliche Nähe gekennzeichnet. So werden Schüler*innen bspw. umarmt, geschoben oder quasi mitgenommen und ‚unter den Arm geklemmt‘, um sie auf etwas hinzuweisen.

AG Schulgarten

Nachdem im sommerlichen Schulgarten alle Schüler*innen aufgefordert wurden, sich Stationen zuzuordnen und ihre Hände zu waschen, sitzen auch Denis und Bjarne – ohne vorheriges Händewaschen – an ihrer Station, wo Möhren geschält und geschnitten werden sollen. Um Bjarne richtiges Schälen zu zeigen, greift Frau Mahler (stehend) von hinten um ihn herum und schält blitzschnell vor seinem Gesicht. Bjarne ruft ein beeindrucktes „Wow!“ aus. Auch Denis beobachtet lächelnd, was ihm gegenüber geschieht. Frau Mahler energisch: „Und zack, zack, zack. Und zack, zack, zack. So fertig!“. Möhre und Schäler liegen vor Bjarne, Frau Mahlers Hände auf seinen Schultern. „Und jetzt bist du dran!“ Langsam greift Bjarne die Karotte und entfernt letzte Schalenreste.

Als Bjarne sich danach erkundigt, ob die Scheiben richtig geschnitten sind, ruft er Frau Mahler herbei und streckt ihr eine Scheibe entgegen. Frau Mahler kommt (Hände hinter'm Rücken) heran, beugt sich zur Scheibe vor und fragt in sachlich-forderndem Tonfall (ohne in der Bewegung abzustoppen): „Hast du Hände gewaschen?“ Noch bevor Bjarne sein knappes „Ja“ rausbringen kann, isst Frau Mahler ihm die Möhrenscheibe aus der Hand. „Sicher?“ fragt sie kauend zurück. Mit Bjarnes wiederholtem „Ja“ und einem Blick zur kameraführenden Forscherin geht sie wieder und kommentiert knapp: „Gut!“ (bezogen auf das Händewaschen) und lauter: „Perfekt!“ (bezogen auf die Scheibe).

Frau Mahler ist als „Mutter“ eines älteren Schülers zu der Durchführung des Angebots gekommen. Ihre Expertise ist die einer erfahrenen Hobbygärtnerin. So agiert sie auch strukturell in diesem Angebot, wie sie mit Freunden ihres Sohnes gemeinsam in ihrem eigenen Garten agiert hätte. Dies kann für andere Beobachtungen analog rekonstruiert werden. Die außerunterrichtlichen Formate variieren voneinander, und sie weisen unterschiedliche Formen der Adaption an Schule auf.

4 Ausblick: Zur (De-)Professionalisierung, (Nicht-)Zuständigkeit und (Ohn-)Macht von Laien in der Ganztagschule

Die Vielfalt an pädagogischen Akteur*innen gilt als Qualitätsmerkmal in der Ganztagschule. Am Beispiel des Diskurses um Multiprofessionalität wurde dies einleitend dargestellt. Gleichzeitig verdeckt der Begriff Multiprofessionalität die Tatsache, dass auch (pädagogische) Laien einen großen Teil des sonstigen Personals ausmachen, der in der Schule bezahlte pädagogische Arbeit verrichtet. Mit dem Rekurs auf den Laienbegriff haben wir in diesem Beitrag eine professions-theoretische Differenz eingezogen und die Perspektive auf die Laien scharf gestellt. Damit wird die Absicht verfolgt, den Status und die Praktiken genau dieser Gruppe in der Organisation Schule empirisch zu rekonstruieren und theoretisch

zu abstrahieren. Erst solche Detailstudien und die – in diesem Beitrag noch nicht empirisch geleistete – Kontrastierung mit anderem (professionalisierten) Personal – können aufklären über mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Handeln von Laien und Professionellen in der Ganztagschule und die jeweiligen Formen, wie sie Teil des schulischen Spiels werden.

Laien sind aufgrund ihrer fehlenden professionellen Einsozialisation in Schule nicht so eng an die „Skripte“ schulkultureller Ordnungen angepasst. Ohne zu behaupten, dass Lehrer*innen oder auch Sozialpädagog*innen immer ausschließlich professionell nach den Regeln der Kunst handeln, rekonstruiert sich als pädagogisches Handeln der Laien in der Ganztagschule ein weit diffuseres Feld. Dies haben wir mit den drei systematischen Beobachtungen der Imitation und Entgrenzung der schulischen Ordnung verdeutlicht.

Bezogen auf den Diskurs um Multiprofessionalität in der Ganztagschule wollen wir abschließend drei Überlegungen anstellen:

1. Professionstheoretisch wie auch -politisch sind mit Laien hybride Akteur*innen ins Feld von Schule gekommen, die völlig unterschiedliche und auch widersprüchliche Funktionen einnehmen. Laien werden – programmatisch und idealisierend – gerade aufgrund ihrer Nicht-Professionalisiertheit als Scharnier in den Sozialraum beschrieben oder als wenig professionell deformierte Akteur*innen der Schulentwicklung. „Es sind die professionalisierten Laien, die auch das Moment der Alltagsbildung in die Schule tragen. Insofern treten die pädagogischen Laien auch als Innovatoren in Erscheinung. In theoretischer Hinsicht spricht dies sicher für ein erweitertes Verständnis von Profession bzw. Professionalität“ (Steiner 2013, S. 86). *Mit den hier vorgestellten Analysen der pädagogischen Praktiken von (pädagogisch tätigen) Laien in der Ganztagschule muss die Frage gestellt werden, wie sich diese einseitige Fokussierung auf Innovation von Laien halten lässt und ob sich ihre oben beschriebenen Handlungsmodi wirklich in ein erweitertes Verständnis von Professionalität integrieren lassen* – letzteres auch vor dem Hintergrund, dass professionstheoretische Bestimmungen immer idealtypisch auf ein normatives Gelingensmodell des professionellen Handelns abstellen (vgl. Helsper 2021).

2. Es fehlt an einer positiven Bestimmung, welche Zuständigkeiten Laien in der Ganztagschule haben sollen (analog etwa zu dem Diskurs um das Ehrenamt, Peer-Beratung etc.). Derzeit scheint der Diskurs ausschließlich auf multiprofessionelle Akteur*innen ausgerichtet. Laien werden zwar oft auch im Zusammenhang mit Multiprofessionalität adressiert, allerdings sind sie genau gesehen eben non-professionelle Mitglieder in einer eher unübersichtlichen Konstellation von schulischen Akteur*innen. Dies ist vor allem deshalb von zentraler Bedeutung, weil sonst die Gefahr besteht, Laien lediglich als ökonomisches Sparmodell zu betrachten und damit als ‚Übergangsphänomen‘. Faktisch scheint es sich aber

vielmehr um eine dauerhafte Ausgestaltung des Ganztagsangebots zu handeln, auch mit Laien ganztags schulische Angebote durchzuführen. *Insofern stellt sich die Frage, wie sie für diese Tätigkeit qualifiziert sind, werden (können) und welche (weiteren) Rahmenbedingungen innerhalb der Schule geschaffen werden können oder müssen, um Laien einzubinden. Wir interpretieren unsere Befunde in die Richtung, dass eine Qualifizierung in und Auseinandersetzung mit den Strukturbedingungen schulischer Ordnungen für Laien erforderlich ist.*

3. Mit Laien kommen non-professionelle pädagogisch tätige Akteur*innen in die Arena der Schule, die sich sowohl im Hinblick auf ihre institutionelle Einbindung als auch bezüglich ihres pädagogischen Habitus nur als weitgehend lose im und zum schulischen Raum gekoppelt skizzieren lassen. Sie besitzen in der Schule unter den Pädagog*innen eher einen wenig machtvollen Randstatus und werden vom Leitungspersonal, wie gezeigt, asymmetrisch positioniert. Demgegenüber haben sie im Vollzug ihrer pädagogischen Arbeit in den Angeboten weitreichende Handlungsspielräume im Rahmen der schulischen Vorstrukturierung. In diesen greifen sie auf ambivalente Formen der Zitation einer imaginierten schulischen Ordnung und deren institutionelle Machtpotenziale zurück oder aber sie entgrenzen in der Gegenbewegung dazu den schulischen Raum. Aus der Perspektive des Kindeswohls, also des Schutzes der Schüler*innen und der Wahrung ihrer individuellen Rechte, können hier einerseits Freiräume, andererseits aber auch potenziell Räume der Verletzung und Gewalt entstehen. Wenn nicht-schulische Ordnungen aus Familie oder anderen institutionellen Kontexten in die Schule diffundieren, dann lassen sich unterschiedliche Formen der Grenzverschiebung bis hin zur Entgrenzung pädagogischen Handelns in der körperlich vermittelten Nahdimension rekonstruieren. *Was bedeutet diese Form der körperlichen Entgrenzung für den institutionellen Kontext Schule? Wie muss in diesen Settings Schutz für die jungen Menschen sichergestellt werden, wie die Sicherung persönlicher Rechte für diese Schüler*innen?* Es soll hier keinesfalls eine ermöglichende Konstellation gerade solcher Angebote von Laien bestritten werden, aber diese Fragen müssten unseres Erachtens theoretisch und auch konzeptionell auf der Gestaltungsebene von Ganztagschule diskutiert werden.

Literatur

- Bauer, Petra (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 727–739.
- Bebek, Carolin/Idel, Till-Sebastian (2023): Pädagogische Laien als Akteur*innen in der Organisation Ganztagschule. Ethnographische Beobachtungen aus dem Forschungsprojekt JenUs. In: Holtappels, Heinz-Günther et al. (Hrsg.): IFS-Bildungsdialog 2020. Münster u.a.: Waxmann (im Erscheinen).
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.

- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Bebek, Carolin/Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2019): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. In: neue praxis 49, H. 2, S. 147–163.
- Heinrich, Martin/Lübeck, Anika (2013): Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: bildungsforschung 10, H. 1, S. 91–110.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Hohmann, Katrin/Bergmann, Katrin/Gebauer, Miriam (2008): Das Personal. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 77–85.
- Idel, Till-Sebastian (2021): Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 184–200.
- Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (2008): Entwicklungsaufgabe Ganztagschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen – am Beispiel Rheinland-Pfalz. In: Die Deutsche Schule 100, H. 1, S. 97–108.
- Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (2019): Jugend(kultur) und Ganztagschule. In: Gibson, Anja/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–145.
- Idel, Till-Sebastian/Lütje-Klose, Birgit/Grüter, Sandra/Mettin, Carlotta/Meier, Andrea (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodologische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 34–52.
- Müller, Burkhard (2002): Professionalisierung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 725–744.
- Radisch, Falk/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung: Mehr Schule wagen. Empfehlungen für den guten Ganztag, S. 20–38. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/170511e_ganztagschule_doppelseiten_small-mehr-schule-wagen-empfehlung_fuer-guten-ganztag.pdf (Abfrage: 20.12.2020).
- Rollet, Wolfgang/Lossen, Karin/Jarsinski, Stephan/Lüpschen, Nadine/Holtappels, Heinz Günter (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen: Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 76–96.
- Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. In: bildungsforschung 10, H. 1, S. 64–90.
- Tillmann, Katja (2020): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2020): Handbuch Ganztagsbildung, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1377–1396.
- Thieme, Nina (2021): Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 152–166.

(Nicht-)Professionalisierung alltäglicher Kooperation zwischen Professionellen der Hilfen zur Erziehung und der Schule

Vicki Täubig

1 Hilfen zur Erziehung und Schule

In der breiten Debatte um die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule nehmen die Hilfen zur Erziehung nach wie vor eine randständige Position ein und dies obwohl seit einigen Jahren die formale Bildung – zumindest im Kontext der stationären Hilfen zur Erziehung (vgl. Köngeter/Mangold/Strahl 2016) – stärkere Aufmerksamkeit erfährt. Die Gründe hierfür mögen darin liegen, dass Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule zum einen auf die Erreichbarkeit möglichst vieler – am besten aller – Kinder und Jugendlichen über deren Eingebundenheit in das Schulsystem fokussiert wird (z. B. Bitzan 2009). Zum anderen verengen die Orientierungen an der Herstellung individueller Schulfähigkeit oder an der Aufrechterhaltung des Schulsystems die Perspektive. In der Konsequenz sind in der Debatte um die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe präsent, die am Ort der Schule erbracht werden und/oder in Konkurrenz zur Schule geraten.

Hilfen zur Erziehung werden überwiegend nicht am Ort der Schule erbracht¹ – zumal sich dies für aufsuchende Formen, wie die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) aber auch die stationären Hilfen (abgesehen von sog. Jugendhilfeinternaten) nahezu ausschließt (vgl. auch Pothmann/Tabel 2016, S. 139). Im Kontext der Hilfen zur Erziehung ist demnach der bestehende Diskurs „zur multiprofessionellen Kooperation im Handlungsfeld *Schule*“ (Silkenbeumer/ Thieme/Kunze 2017, S. 36; Hervorh. i. Orig.) mit seinem engen örtlichen Bezug nur bedingt anschlussfähig. Die Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule ist nicht nur die verschiedener Professionen und Systeme, sondern zudem die Kooperation zweier örtlich getrennter Handlungsfelder bzw. pädagogischer Räume.

Das Aufwachsen in und mit Hilfen zur Erziehung ist im Gegensatz zum Aufwachsen mit Schule kein Massenphänomen. Gleichwohl sind alle Kinder und Ju-

1 Soziale Gruppenarbeit bspw. wurde im Jahr 2015 zu 30 Prozent an Schulen erbracht (vgl. Statistisches Bundesamt 2017a); Erziehungsberatung im selben Jahr zu 0,6 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2017b).

gendlichen, die in und mit einer Hilfe zur Erziehung leben, in das Schulsystem eingebunden. In den letzten Jahren hat vor allem die Careleaverforschung auf die biografische Bedeutsamkeit von Schule für junge Menschen in stationären Hilfen zur Erziehung hingewiesen (vgl. Zeller 2012; Köngeter/Mangold/Strahl 2016; Strahl 2019). Junge Menschen, die in und mit Hilfen zur Erziehung leb(t)en, werden in Bezug auf ihre schulische Bildung benachteiligt. Im Vergleich zu ihrer Alterskohorte besuchen sie ‚niedrigere‘ Schulformen, haben häufiger ‚niedrigere‘ oder keine Schulabschlüsse erworben oder wendeten für Bildungserfolge mehr Lebenszeit auf (vgl. Sebba et al. 2015; Cameron et al. 2018). Im Jahr 2005² besuchten von allen 12- bis 14-Jährigen in Deutschland 22 Prozent eine Haupt- und fünf Prozent eine Sonderschule. Von den Altersgleichen in der Heimerziehung besuchten 52 Prozent eine Haupt- und 24 Prozent eine Sonderschule. Von den 12- bis 14-Jährigen in Tagesgruppen besuchten 56 Prozent eine Haupt- und 31 Prozent eine Sonderschule (vgl. Pothmann 2007, S. 180).

Über die Bildungsbenachteiligung hinaus bestehen Zusammenhänge zwischen Schulbesuch und Hilfeverlauf im Hinblick auf eine wechselseitige Stabilisierung von schulischer Laufbahn und stationärer Erziehungshilfe (vgl. Sievers/Thomas/Zeller 2018) sowie zwischen positiveren Zukunftseinstellungen von bildungserfolgreichen jungen Menschen in Erziehungshilfen gegenüber denjenigen, denen Bildungserfolge fehlen (vgl. Albus et al. 2010). Die insgesamt lückenhaften Befunde zu Hilfen zur Erziehung und Schule konzentrieren sich auf die stationären Hilfen zur Erziehung sowie auf retrospektive Perspektiven auf bereits beendete Hilfen.

Der Beitrag beleuchtet Kooperation anhand der Ergebnisse eines Forschungsprojektes (2.), das dem schulbildungsbezogenen Alltag in laufenden Hilfen zur Erziehung nachging. Die Analyse des empirischen Materials (3.) zeigt u.a., dass die Professionellen der Hilfen zur Erziehung für die hohen alltäglichen Anforderungen, die der Schulbesuch der Adressat*innen an sie stellt, nur unzureichend professionalisiert sind. Kooperation wird als interpersonale Kooperation virulent. Zugleich bewerten die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung die Kooperation mit den Professionellen der Schule anhand genuiner Haltungen ihrer sozialpädagogischen Profession. Die analysierte Professionalisierung und Nicht-professionalisierung wird auch vor dem Hintergrund der Einbindung der Professionellen in die Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe und Schule fokussiert (4.). Auf die Diskussion der (Nicht-)Professionalisierung (5.) folgt das Fazit (6.) mit ausblickenden Überlegungen zu einer ungleichheitssensiblen Kooperationsforschung sowie zum Schulbezug der Professionalisierung in Ausbildung und Studium.

2 Nach 2005 wurden diese Daten in der Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht mehr erfasst.

2 Forschungskontext

Das Forschungsprojekt „Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung“³ widmete sich ausgehend vom skizzierten Forschungsdesiderat dem schulbezogenen Alltag von Heimerziehung und SPFH (vgl. Harbusch/Kliche/Täubig 2018; Kliche/Täubig 2019a). Theorien, die die soziale Ungleichheit von Bildungschancen entweder als Verhältnis von Schule und Familie (als Kontext ‚sozialer Herkunft‘) oder als institutionelle Mechanismen des Schulsystems erklären (vgl. Boudon 1980; Bourdieu 1982, 1983; Fend 1980, 2009; Gomolla/Radtke 2009; Maaz/Neumann/Baumert 2014; Schelsky 1957), fundierten die aufmerksamkeitsleitende Heuristik. Diese Heuristik nimmt eine Erweiterung der bestehenden Erklärungsansätze vor, indem sie Passungsverhältnisse von Familie, Schule und Hilfen zur Erziehung in einem Dreieck untersucht. Dabei sind Hilfen zur Erziehung als Hybride zu verstehen: Sie stellen einerseits die Lebenswelt von jungen Menschen und teilweise ihrer Eltern dar; andererseits fungieren sie als formale Organisation.⁴ Somit werden Hilfen zur Erziehung im Rückgriff auf Theorien sozialer Bildungsungleichheit sowohl als sozialer Herkunftskontext schulischer Bildung als auch institutioneller Kontext sozialer Ungleichheit betrachtet.

Der Forschungsfrage nach den Passungs- und Nichtpassungsverhältnissen zwischen Hilfen zur Erziehung, Familie und Schule wurde in der SPFH und in Wohngruppen der Heimerziehung nachgegangen. In einer Ethnographie wurde der schulbildungsbezogene Alltag fokussiert und nachvollzogen, in welcher Form, zu welcher Uhrzeit, mit welchen konkreten Belangen ‚Schule‘ in Hilfen zur Erziehung von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Fachkräften behandelt wird.

Es wurden teilnehmende Beobachtungen inklusive Tür- und Angelgesprächen sowie Interviews in einer Wohngruppe und einer Familie, die SPFH erhielt, über je dreißig Beobachtungstage innerhalb eines halben Jahres durchgeführt.⁵ In einer zweiten Erhebungsphase erfolgten je sieben Gruppendiskussionen mit Fachkräften der Heimerziehung und der SPFH mit insgesamt 88 Teilnehmenden. Mit der Ethnographie und der an der Grounded Theory orientierten Auswertung wurde ‚Kooperation mit der Schule‘ als Thema des schulbildungsbezo-

3 Das Projekt wurde von 2016 bis 2019 an der Universität Siegen durchgeführt und vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

4 In Anlehnung an und Übertragung von Goffman, der totale Institutionen als „soziale Zwitter“ (Goffman 1973, S. 23) herausstellt.

5 In die Auswertung konnten die Beobachtungsprotokolle aus der Familie nicht einbezogen werden, da am Ende der Erhebungsphase die Einwilligungserklärung durch diese zurückgenommen wurde (vgl. Harbusch/Kliche/Täubig 2018). Zusätzlich wurde auf die Daten der Vorstudie (vgl. Kliche/Täubig 2016), die 2015 in einer Wohngruppe in gleichem Umfang durchgeführt wurde, zurückgegriffen, so dass wesentlich mehr Datenmaterial zur Heimerziehung vorlag.

genen Alltags von Hilfen zur Erziehung rekonstruiert. Diese Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

3 Alltägliche Kooperationen als interpersonale Kooperationen

Das Auffinden von Kooperation als ohnehin „vorherrschende Gestaltungsantwort in der Sozialen Arbeit“ (Kessl 2011, S. 409) ist keine überraschende Entdeckung im Rahmen des skizzierten Forschungskontextes. Gleichwohl überraschend bzw. in der empirischen Analyse sehr lohnend ist es, das Verständnis von Kooperation nachzuzeichnen. Dabei wird dem Verständnis von Kooperation mit Schule nachgegangen, das die Fachkräfte der Heimerziehung und SPFH in den Gruppendiskussionen aufwerfen und das in den ethnografisch erhobenen Situationen lebendig wird. Kooperation wird ausgehend vom Alltag der Hilfen zur Erziehung und aus der Sicht von Fachkräften, die in unmittelbarem Kontakt zu den Adressat*innen –als Fachkraft in einer Wohngruppe oder als Familienhelfer*in – arbeiten, betrachtet.

„Als das Telefon klingelt, geht Judith [Erzieherin] ins Büro und telefoniert so lange, dass alle Kinder schon aufgegessen und den Tisch abgeräumt haben. Anschließend setzen sie sich an den Tisch und warten auf Judith, während sie rumalbern. Judith kommt an den Tisch und guckt Leon streng an. Seine Lehrerin hat angerufen und Judith berichtet, dass Leon im Sportunterricht erst einen Jungen geschubst und dann die Turnhalle verlassen hätte. Leon beginnt sofort, sich zu verteidigen.“ (WG 1, Protokoll 25, 2 f.)

Mit dieser Szene aus dem unmittelbaren Alltag einer Wohngruppe der Heimerziehung wird eine Situation aufgerufen, die in der Triangulation des Datenmaterials typisch ist für das Verständnis von Kooperation mit der Schule in den Hilfen zur Erziehung. Kooperation wird als Kontakt mit Lehrer*innen eines der Heranwachsenden, die in der Wohngruppe leben, verstanden. Die Lehrerin moniert gegenüber der Fachkraft das Fehlverhalten des Jungen im zeitlich zurückliegenden Unterricht. Die Fachkraft reagiert – wahrscheinlich entsprechend der Erwartungshaltung der Lehrerin –, indem sie mit strengem Blick das Fehlverhalten im häuslichen Kontext der Wohngruppe und gegenüber dem betreffenden Jungen erneut verbalisiert.

Durch die Fachkräfte wird neben solchen Anrufen von Lehrer*innen aus den Schulen Kooperation mit weiteren Anlässen des Kontakts oder Aufgaben – wie Hausaufgabenerledigung, Suspendierungen vom Unterricht, Verhaltenspläne, Mitteilungshefte, Schulfahrten, Übergänge im Schul- oder Jugendhilfesystem sowie die Teilnahme am Schulfest, Elternabenden und Elterngesprächen – unterlegt. Mit diesem Zwischenergebnis wird einmal mehr die Offenheit und Unbe-

stimmtheit des Kooperationsbegriffes deutlich. Wird einmal versucht, Kooperation von Koordination und Vernetzung zu unterscheiden (vgl. bereits van Santen/Seckinger 2003, S. 25 ff.), finden sich andere Ansätze, die Kooperation danach definieren, wer kooperiert. Dabei wird Kooperation etwa als Zusammenarbeit von Angehörigen verschiedener Berufsgruppen (vgl. Franzheld 2017, S. 16 ff.) oder aber als Teamarbeit innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Henn 2020) gefasst. Um dem Verständnis von Kooperation im untersuchten Feld näherzukommen, scheint die Differenzierung nach Ebenen der Kooperation hilfreich. Diese ermöglicht, von interpersonaler Kooperation und interorganisationaler Kooperation zu sprechen (vgl. Matzner 2014)⁶.

Interorganisationale Kooperationen als Kooperationen zwischen Einrichtungen – hier denen der Hilfen zur Erziehung und Schulen –, die häufig durch Kooperationsvereinbarungen oder -verträge gekennzeichnet sind, waren im Alltag der Hilfen zur Erziehung nur in einem Beispiel präsent: die sog. Schulstation auf dem Gelände der Heimerziehungseinrichtung beruhte auf einer Kooperationsvereinbarung zwischen einer Förderschule und dem Träger der Heimerziehung.⁷ Alle anderen ‚Kooperationen‘ sind interpersonale Kooperationen zwischen Fachkräften der Hilfen zur Erziehung und Lehrer*innen. Diese interpersonalen Kooperationen kennzeichnet, dass sie sich jeweils zwischen einzelnen Fachkräften oder Lehrer*innen als Kooperationspaar abspielen, und dass sie einzelfall- und anlassbezogen sind. D.h. es geht immer um eine*n ganz konkrete*n Heranwachsende*n und Kooperation tritt in den Alltag der Hilfen zur Erziehung, „wenn aktuell was ist“ (GD HE 1, Z. 905)⁸. Als wiederkehrende Anlässe der interpersonalen Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule zeigen sich Elternsprechtage der Schulen wie auch der Beginn der Jugendhilfemaßnahme.

Interpersonale Kooperationen sind abhängig von den involvierten Personen. Als Gegenüber im Kooperationspaar werden Lehrer*innen von den Fachkräften der Hilfen zur Erziehung stark polarisiert dargestellt: Lehrer*innen werden entweder als ressourcen- oder defizitorientiert, ansprechbar oder nicht ansprechbar sowie engagiert oder nicht engagiert gesehen.

6 Matzner (2014) stellt interpersonale und interinstitutionelle Kooperationen gegenüber. Hier wird von „interorganisational“ gesprochen, um eine begriffliche Stringenz zu Organisation zu wahren.

7 ‚Schulstationen‘ oder ‚Heimschulen‘ richten sich an Kinder und Jugendliche, die als im öffentlichen Schulsystem nicht beschulbar gelten (vgl. Kliche/Täubig 2023).

8 Die Auszüge aus den Gruppendiskussionen (GD) sind nach Heimerziehung (HE) oder SPFH gekennzeichnet und mit der Nummer der Gruppendiskussion sowie den Transkriptzeilen (Z.) versehen.

„[...] und da hängt es echt noch mal viel davon ab, wie viel Engagement auch so ein Lehrer zeigt. Ob der bereit ist, mir einmal die Woche eine Rückmeldung zu geben per E-Mail, wie es um das Kind steht, was ansteht. Weil da ist ja auch nicht jeder Lehrer bereit zu, ne? Das ist ja natürlich auch immer Extra-Aufwand. Und das ist hier für unsere Heimkinder immer Gold wert, wenn man da einen Lehrer hat, der wirklich kooperativ ist und auch mal sagt: ‚So, jetzt mache ich vielleicht mal fünf Minuten über meine Arbeitszeit hinaus und setze mich noch mal hin [...]‘.“ (GD HE 5, Z. 1680-1687)

„Also ich habe viele Lehrer, die mittlerweile auch mit privater E-Mail-Adresse arbeiten und finde ich sehr gut.“ (GD SPFH 5, Z. 58 f.)

In den Zitaten wird mit Beispielen elaboriert, was unter „Engagement“ von Lehrer*innen verstanden wird. Lehrer*innen, die „wirklich kooperativ“ sind, betreiben in der Kooperation mit Fachkräften der Hilfen zur Erziehung einen „Extra-Aufwand“, der außerhalb ihrer Arbeitszeit liegen kann und setzen private Ressourcen, wie ihre E-Mail-Adresse, ein. In dieser Perspektive kann erst privates Engagement von Lehrer*innen überhaupt zur Kooperation führen. Im Umkehrschluss wird Kooperation nicht als Dienstaufgabe von Lehrer*innen begriffen.

Zudem werden Erwartungen an Lehrer*innen, was diese im Rahmen ihres Engagements tun sollten, formuliert: Die Lehrer*innen erstatten regelmäßig Bericht zum Entwicklungsstand eines Heranwachsenden oder zeigen – im Rückgriff auf weiteres Material – Interesse an Hilfen zur Erziehung und den lebensweltlichen Bedingungen ihrer Schüler*innen. Umgekehrt sprechen die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung den hohen, nicht immer erfüllbaren Erwartungsdruck der Schule an, dem sie sich ausgesetzt fühlen. Es wird erwartet, dass Schulmaterialien, Pausenbrote und Turnbeutel vorbereitet und in die Schule mitgegeben werden. Eine solche Perfektionierung des häuslichen Umfelds, das die Hilfen zur Erziehung leisten sollen, bezieht sich zudem auf die Vermeidung von Kindeswohlgefährdungen in den Familien.

4 Organisationale und professionsspezifische Kontexte der Kooperation

Pädagogische Professionen haben sich in engem Zusammenhang zu staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen herausgebildet (vgl. Helsper 2021, S. 23), weshalb zur hier verfolgten These der (Nicht-)Professionalisierung der alltäglichen Kooperation von zwei Professionen die zugehörigen Organisationen einbezogen werden sollen. Zudem kann mit anderen empirischen Analysen davon ausgegangen werden, dass aufgrund gegenläufiger Tendenzen von eigentlich autonomen Professionen und ihrer angenommenen notwendigen Kooperation organisationspezifische Verhältnisbestimmungen von Kooperation und Profession

(vgl. Franzheld 2017) erfolgen. Interpersonale Kooperationen zwischen Fachkräften der Hilfen zur Erziehung und Lehrer*innen sind somit an die jeweiligen Professionen sowie die gesellschaftlichen Bedingungen der Organisationen der Hilfen zur Erziehung und der Schule rückgebunden.

„Das sieht man schon an der Teilnahme bei den Elternabenden, die wir oft mit begleiten MÜSSEN, wenn wir wollen, dass die Eltern dort ankommen. Sonst gehen die da nicht hin. Die haben da eine ganz große Scheu. [...] Oder Teilnahme an Lehrergesprächen, also auch wenn die einzeln sind. Da tauchen diese Eltern ohne Begleitung nicht auf in der Regel. [...] was immer wieder auffällt, ist, dass die Art und Weise, sich auszudrücken, zu sprechen ... der Code ist ein anderer. Und da kommt es schon zu ganz vielen Missverständnissen. Ich finde, dass es notwendig wäre, dass auch Lehrer ein bisschen geschult würden darin, sich in einfacher Sprache verständlich zu machen. [...] Und da sehe ich unsere Aufgabe oft darin, so eine Mittlerrolle oder wie so ein Übersetzer tätig zu werden.“ (GD SPFH 3, Z. 126 ff.)

Professionsspezifische fachliche Standards der Sozialen Arbeit werden zur Abgrenzung gegenüber den Professionellen der Schule ins Feld geführt. Waren dies in den bisherigen Beispielen Ressourcenorientierung und Lebensweltnähe (siehe 3.), wird hier nun eine sprachliche Niedrigschwelligkeit benannt, die Lehrer*innen nicht beherrschten, und worüber folglich der Auftrag der Vermittlung und Übersetzung zwischen Schule und Eltern durch Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung abgeleitet wird. Das Nicht-Können der einen Profession dient der Legitimation der Kooperation.

Nahezu mustergültig aufgerufen ist in dieser Sequenz die Heuristik des Forschungsvorhabens, indem das Dreiecksverhältnis zwischen Schule, Hilfen zur Erziehung und Familie im Kontext sozialer Bildungsungleichheit thematisiert wird. Die „Scheu“ der Eltern vor der Schule, der fremde sprachliche Code, den sie nicht ohne übersetzende Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung verstehen können, wird von Fachkräften subsumiert in einer „Bildungsferne“ (GD SPFH 6, Z. 2179) der Familien. Damit fußt die Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule auf dem geringen Passungsverhältnis zwischen der lebensweltlichen Bildung der Familien und der Erwartungshaltung der Schule. Stellen Fachkräfte die Erarbeitung eines besseren Passungsverhältnisses zwischen Familie und Schule als ihren Auftrag her, kommt eine gesättigte Erfahrung – im Bourdieuschen Sinne ein inkorporiertes Wissen –, dass die Adressat*innen der Hilfen zur Erziehung Familien sind, die ein geringes Passungsverhältnis zur Schule haben, zum Tragen. Im Annehmen des Auftrags der Vermittlung zwischen Eltern und Schule oder aber der ‚Ersetzung‘ der Eltern wird soziale Bildungsungleichheit reproduziert (vgl. Täubig 2022).

Die Kooperation mit der Schule tritt zu Anlässen ein, in der das System Schule ‚normalerweise‘ Eltern adressiert. Die Hilfen zur Erziehung werden somit

durch schulische Belange in ihrer familienunterstützenden, -ergänzenden oder -ersetzenden Funktion aktiviert. Die organisationalen Bedingungen von Hilfen zur Erziehung und Schule werden aber im Rahmen der Kooperation auch in weiteren Facetten virulent. Kooperation wird von den Fachkräften der Hilfen zur Erziehung als schulformabhängig beschrieben, wobei Lehrkräften von ‚niedrigeren‘ Schulformen eine höhere Kooperationsbereitschaft attestiert wird. Da die alltägliche interpersonale Kooperation einzelfall- und anlassbezogen erfolgt, sind diese Kooperationen – aufgrund der anteilig höheren Besuchsquote ‚niedrigerer‘ Schulformen von Kindern und Jugendlichen, die in und mit Hilfen zur Erziehung leben – eingespielter, so dass sie positiver bewertet werden können.

Wird die Alltagsorganisation der Systeme Hilfen zur Erziehung und Schule im Hinblick auf ihre organisationale Passung untersucht, zeigen sich solche Passungen zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule hinsichtlich exkludierender Maßnahmen des Schulsystems. So berichten die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung, dass sie im Vergleich zu Schüler*innen, die nicht in und mit Hilfen zur Erziehung aufwachsen, häufiger Suspendierungen vom Unterricht beobachten, da in Formen der Heimerziehung die Anwesenheit der Fachkräfte oder in Familien mit SPFH die Anwesenheit der überwiegend erwerbslosen Eltern Suspendierungen erleichtert. Ähnlich verzahnen sich Hilfen zur Erziehung und Schule bei Ausschulungen. Einerseits begleiten und organisieren die Hilfen zur Erziehung die schulischen Übergänge (vgl. Kliche/Täubig 2019b). Andererseits füllen sie die Lücken der Beschulung, die durch Suspendierungen und Ausschulungen eintreten:

„Aber im Endeffekt sind wir dann diejenigen, die mit dem Kind von morgens bis mittags Hausaufgaben machen, um die Schule nachzuspielen, ...“ (HE 5, Z. 1356-1361)

Dieses ‚Nachspielen‘ von Schule durch die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung ist wiederum ein Anlass der Kooperation mit Lehrer*innen, die letztlich die Aufgaben erstellen; verweist aber auch auf ein Nicht-Können der Fachkräfte, die schließlich nicht zum Unterrichten ausgebildet sind.

Ebenso treten auf organisationaler Ebene auch Nicht-Passungen zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule zutage. Bei der Begleitung schulischer Übergänge treffen die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung auf fehlende Schulplätze im aufnehmenden System. Das schulische Standardangebot von Elternabenden ist weder kompatibel mit den Arbeitszeiten von Fachkräften der SPFH noch mit den zeitlichen Abläufen einer Wohngruppe. Der Nutzung von Ganztagsschulangeboten steht eine (befürchtete) Doppelfinanzierung von Heimerziehung und Ganztagsschulangebot durch den öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe und daraus resultierende Budgetkürzung entgegen.

5 Diskussion: (Nicht-)Professionalisierung

Wie bereits ausgeführt, attestieren sich Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung in ihren alltäglichen Kooperationen mit Lehrkräften ein spezifisches Können und nehmen mit Ressourcen- oder Lebensweltorientierung Sichtweisen ein, die der Zugehörigkeit zur sozialpädagogischen Profession entsprechen. Ein zentrales Ergebnis unserer Untersuchung zu der Behandlung schulischer Belange in den Hilfen zur Erziehung (vgl. Kliche/Täubig 2019a) war ein fehlendes Wissen der Fachkräfte über soziale Bildungsungleichheit und den zugehörigen strukturellen Mechanismen im Kontext Schule aber auch eine Unwissenheit bis Hilflosigkeit bei der alltäglichen Anforderung, Kinder und Jugendliche, etwa bei der Hausaufgabenbetreuung (vgl. insbesondere Kliche 2021) oder der Begleitung schulischer Übergänge (vgl. Kliche/Täubig 2019b) zu unterstützen. Dieser Befund steht einer Professionalität, die einschließt, dass Professionelle „über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster [...] verfügen“ (Helsper 2021, S. 56), entgegen.

Wird wissenschaftliches Wissen in der Regel im Zuge der Ausbildung von Professionellen angeeignet, offenbaren sich hier Leerstellen in Studiengängen der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik bzw. in der Erzieher*innenausbildung, in denen Schule maximal als Handlungsfeld bzw. als Ort Sozialer Arbeit thematisiert wird. Diese Perspektive auf Kooperation erweist sich hier in doppelter Hinsicht als zu beschränkt: Zum einen wird die Kooperation mit Angehörigen des Systems Schule eben nicht nur am Ort der Schule virulent. Zum anderen greift die Perspektive auf Kooperation hier zu kurz, da Schule wesentlicher Teil der Lebenswelt von Adressat*innen Sozialer Arbeit ist und schon allein deshalb die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens über diese Lebenswelt – ganz unabhängig von Kooperation – in Studium und Ausbildung gerechtfertigt wäre.

Fehlendes Wissen und Können, das Professionellen der Hilfen zur Erziehung nicht im Rahmen ihrer Professionalisierung zugänglich (gemacht) wurde, ist eine Facette einer „Kultur des Mangels“ (Paasch 2014, S. 60), die wir im Anschluss an ungleichheitstheoretische Überlegungen insgesamt für die Bearbeitung schulischer Belange in Hilfen zur Erziehung herausgearbeitet haben (vgl. Kliche/Täubig 2019a). Denn auch die materielle Ausstattung der Hilfen zur Erziehung, z. B. mit Lernmaterialien, Arbeitsplätzen, digitalen Endgeräten und Internetzugang⁹, sind im Hinblick auf die Passung mit den Erwartungen der Schule an das häusliche Umfeld mangelhaft. Hinzu kommt – vor allem für die Heimerziehung – eine Personalausstattung, die die Begleitung des Schulalltags und die

9 Die benachteiligende Ausstattung wird auch im Kontext digitaler Teilhabe kritisiert (vgl. Tillmann 2018).

Förderung von Schulerfolg für alle Adressat*innen kaum ermöglicht. Anhand der organisationalen Bedingungen der Hilfen zur Erziehung erfahren die Fachkräfte in der Praxis (ihrer Professionalisierung), wie ihr professionelles Handeln „so belastet oder widersprüchlich gerahmt ist, dass Scheitern eher wahrscheinlich wird“ (Helsper 2021, S. 56).

Die Sichtweise der Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung, dass die Lehrkräfte Kooperation als einen Extra-Aufwand und privates Engagement erbringen (müssen), macht deutlich, dass Kooperation nicht als genuiner Anteil einer professionellen Zusammenarbeit hergeleitet werden kann. Zugleich finden sich hier Hinweise auf die ebenso fehlenden Ressourcen der Schulen im Hinblick auf die Arbeitszeit der Lehrer*innen sowie deren Erreichbarkeiten.

Die Überschrift der „(Nicht-)Professionalisierung“ wirft zudem ein weiteres Schlaglicht auf die interpersonalen alltäglichen Kooperationen zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule. Diese Kooperationen treten dann ein, wenn die Schule Eltern adressiert (siehe 4.). Damit unterstützen, begleiten oder übernehmen die Fachkräfte der Hilfen zur Erziehung in diesen Kooperationen Aufgaben, die Schule von pädagogischen Lai*innen erwartet. Ist einerseits in einer sozialpädagogischen Professionalität ohnehin angelegt, Adressat*innen in Alltagsvollzügen und damit in ‚Laientätigkeiten‘ zu befähigen, verstellt andererseits die Adressierung der Fachkräfte als Lai*innen den professionellen Gehalt und Anspruch schulbezogener Unterstützung.

6 Fazit und Ausblick

Professionalität setzt eine Professionalisierung in Studium und Ausbildung sowie Praxis voraus. In der auf Forschung basierenden Verhältnisbestimmung von Profession und Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule ergibt sich die interpersonale Kooperation als ein sehr spezifisches, alltäglich erfahrenes Verständnis von Kooperation. Im Hinblick auf das kooperierende Handlungsfeld Schule, das zugleich und zuerst Lebenswelt der Adressat*innen von Hilfen zur Erziehung ist, zeigen sich fehlendes Wissen und Können der Fachkräfte als eine Nichtprofessionalisierung, die sowohl ihre Ausbildung als auch die Rahmenbedingungen der Praxis beschreiben.

Mit der heuristischen Herangehensweise des Forschungsprojektes über Theorien sozialer Bildungsungleichheit wird gefragt, inwiefern auch Hilfen zur Erziehung als eine „Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky 1957, S. 17) betrachtet werden müssen. Die Rahmenbedingungen, zu denen auch das Problem der für das Erreichen höherer formaler Bildungsabschlüsse zu frühen Beendigungen stationärer Hilfen gehören, machen dabei (weit über den Projektrahmen hinaus) aufmerksam auf die gesellschaftlichen und institutionellen Kontexte sozialer Bildungsungleichheit in den Hilfen zur Erziehung. In der weiteren

Erforschung von Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule sollte verfolgt werden, inwiefern in der Kooperation zwischen Fachkräften der Hilfen zur Erziehung und Lehrkräften der Schule eine gemeinsame Herstellung sozialer Bildungsungleichheit erfolgt, wie dies Untersuchungen in anderen Kooperationsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe mit Schule anregen (vgl. Rother 2019). Zudem wird unsere Untersuchung dadurch eingeschränkt, dass die Sichtweisen von Lehrer*innen nicht Gegenstand der Untersuchung waren.

Im Hinblick auf die notwendige Erweiterung von Studium, Aus- und Fortbildung um Schule sind dicke Bretter zu bohren: Nicht nur das Eingeständnis, dass Sozialpädagogik resp. Soziale Arbeit ‚Schule‘ einschließt, sondern auch die Fragen der Akademisierung der Erzieher*innenausbildung oder des Verhältnisses von handlungsfeldbezogenen Studiengängen, wie etwa Schulsozialarbeit, zu einem generalistischen Anspruch Sozialer Arbeit gereichen vor dem Hintergrund von Deprofessionalisierungstendenzen und einem Fachkräftemangel zur disziplinären Herausforderung.

Literatur

- Albus, Stefanie/Greschke, Heike/Klinger, Birte/Messmer, Heinz/Micheel, Heinz-Günter/Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Münster u.a.: Waxmann.
- Bitzan, Maria (2009): Wem nützt die Kooperation von Jugendarbeit und Schule? Ergebnisse des Förderprogramms in Baden-Württemberg und Impulse für die Jugendhilfeplanung. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 491–506.
- Boudon, Raymond (1980): Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz & Co, S. 183–198.
- Cameron, Claire/Hollingworth, Katie/Schoon, Ingrid/van Santen, Eric/Schröer, Wolfgang/Ristikari, Tiina/Heino, Tarja/Pekkarinen, Elina (2018): Careleavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? In: Children and Youth Services Review 87, H. 4, S. 163–172.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Franzheld, Tobias (2017): Kooperation und Profession. Empirische Verhältnisse und theoretische Positionen. In: neue praxis, Sonderheft 14, S. 13–24.
- Goffman, Erving (1973). Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Harbusch, Martin/Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2018): (Re-)Konstruktion von Bildungsungleichheit im Feld der Hilfen zur Erziehung. Potenziale ethnografischer Forschung. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 19, H. 1–2, S. 147–162.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Henn, Sarah (2020): Professionalität und Teamarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung reflexiver Gesprächspraktiken in Teamsitzungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kessl, Fabian (2011): Von der Omnipräsenz der Kooperationsforderung in der Sozialen Arbeit. Eine Problematisierung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 9, H. 4, S. 405–415.
- Kliche, Helena (2021): Schulbezogenes Lernen und Üben in der Heimerziehung. Eine Ethnografie zur sozialen Praxis in Wohngruppen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2016): Eine Ethnographie zu Schule in der Heimerziehung zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme. In: Hitzler, Ronald/Kreher, Simone/Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Old School, New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. Essen: Oldib, S. 357–366.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019a): Schulbildung in den Hilfen zur Erziehung. Einblicke in den Alltag von Heimerziehung und Sozialpädagogischer Familienhilfe. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (2019b): Begleitung schulischer Übergänge in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen 11, H. 1, S. 47–63.
- Kliche, Helena/Täubig, Vicki (Hrsg.) (2021): Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft. Wiesbaden: Springer VS.
- Matzner, Andreas (2014): Kooperation. In: Düring, Diana/Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm/Rätz, Regina/Rosenbauer, Nicole/Vollhase, Matthias (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen, S. 193–200.
- Paasch, Daniel (2014): Familiäre Lebensbedingungen und Schulerfolg. Münster und New York: Waxmann.
- Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2016): HzE trifft Regeleinrichtung. Schule als Ort von erzieherischen Hilfen und Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII. In: Forum Erziehungshilfen 21, H. 3, S. 139–143.
- Pothmann, Jens (2007): ‚Bildungsverlierer‘ – eine Herausforderung für die Heimerziehung. Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen 13, H. 3, S. 179–188.
- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schelsky, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund.
- Sebba, Judy/Berridge, David/Luke, Nikki/Fletcher, John/Bell, Karen/Strand, Steve/Thomas, Sally/Sinclair, Ian/O’Higgins, Aoife (2015): The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data. Bristol: Rees Centre.
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2018): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen.
- Silkenbeumer, Mirja/Thieme, Nina/Kunze, Katharina (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit(en) Sozialer Arbeit. In: neue praxis, Sonderheft 14, S. 35–42.

- Statistisches Bundesamt (2017a): Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Soziale Gruppenarbeit 2015. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2017b): Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Erziehungsberatung 2015. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Strahl, Benjamin (2019): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Täubig, Vicki (2022): Die Bildungsverantwortung der Eltern – Familienbilder von Fachkräften der Hilfen zur Erziehung in der Kooperation mit Schule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 17, H. 2, S. 153–166.
- Tillmann, Angela (2018): Erziehungshilfen im Kontext der Digitalisierung: Herausforderungen und Aufgaben. In: Forum Erziehungshilfen 24, H. 3, S. 135–140.
- 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: Deutsches Jugendinstitut.
- Zeller, Maren (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kindeswohlgefährdung als Kooperationskontext von Jugendhilfe und Schule

Tobias Franzheld

Dass Jugendhilfe und Schule zur Sicherung des Kindeswohls kooperieren müssen, kann weder mit Blick auf programmatische Zielstellungen im Kinderschutz, noch in der praktischen Arbeit von Sozialpädagog*innen und Lehrkräften bestritten werden. Schwieriger scheinen allerdings die Gründe zu fassen, die für Kooperationsprobleme zwischen beiden Institutionen sprechen bzw. die Frage danach stellen, wie und mit welchen Konsequenzen beide Institutionen im Kinderschutz zusammenarbeiten. Diese empirisch ausgerichtete Fragestellung wird im Beitrag aufgegriffen. Zuerst (1) wird nach den Gründen für eine *distanzierte Beziehung* von Schule und Jugendhilfe gefragt und Argumenten nachgegangen, die für eine institutionelle Eigenlogik beider Handlungsfelder, von Schule und Jugendhilfe, sprechen. Zweitens (2) wird auf konzeptioneller Ebene unterschiedlichen *Formen von Kooperationskontexten* nachgegangen, die sich nach ihrem Verpflichtungscharakter und beruflichen Herausforderungen im Rahmen einer inter-institutionellen Zusammenarbeit unterscheiden lassen. Die Darstellung eines in einem DFG geförderten Praxis-Transfer-Projekts rekonstruierten Kinderschutzfalls zeigt drittens (3), an welchen Stellen und mit welchen Konsequenzen Schule und Jugendhilfe zusammenarbeiten. Reflektiert wird die Fallarbeit zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung vor dem Hintergrund einer *interdisziplinären Fallbestimmung*, die einerseits die Kooperationsbeziehung zwischen beiden Institutionen prägt, aber auch Aufschluss über Bedingungen und Begrenzungen einer wechselseitigen Verständigung im Kinderschutz gibt.

1 Zur institutionellen Distanz von Schule und Jugendhilfe

Insbesondere system- und strukturtheoretische Betrachtungen unterstreichen den institutionellen Eigengestaltungsanspruch von Schule und Jugendhilfe bei der Realisierung von Bildungs- und Erziehungsaufträgen (siehe exemplarisch Oevermann 1996; Hummrich/Graßhoff 2011; Bohler/Franzheld 2011). Moderne Gesellschaften zeichnen sich in diesen Ansätzen durch eine höhere Komplexität und systemische Differenzierungsdynamik aus, in der verschiedene Realitätskonstruktionen weitgehend nebeneinander bestehen und sich, wenn überhaupt, über gemeinsame Kommunikationsmedien berühren (vgl. Luhmann 1970, S. 40).

Als solch ein Kommunikationsmedium kann auch das Kindeswohl, oder in seiner negativen Entsprechung eine Kindeswohlgefährdung angesehen werden. Ohne einen entsprechenden Unterbau von Institutionen, die diese Kommunikation stabilisieren, blieben die Kontakte zwischen Jugendhilfe und Schule lose und auf der Ebene bloßer sozialer Faktizität, gewissermaßen ohne kommunikative Anschlüsse in die jeweiligen beruflich codierten gesellschaftlichen Teilsysteme.

Die Gründe für diese institutionelle Distanz von Schule und Jugendhilfe sind vielfältig. Unterschiede können hinsichtlich der institutionellen Zweckbestimmung, Zuständigkeiten, dem Adressat*innenfokus oder von beruflichen Arbeitsaufträgen bestehen, die sich in den Selbstbeschreibungen von Jugendhilfe und Schule, aber auch in professionellen Tätigkeiten also sowohl programmatisch als auch handlungspraktisch ausbuchstabieren. Für die Zweckbestimmung von Schule wird auf einen grundlegenden und zunehmend über die Institution Schule hinausgreifenden Bildungsauftrag hingewiesen mit dem Ziel der Wissensvermittlung und Selektionsaufgaben hinsichtlich Leistungsbereitschaft und Zugang zu gesellschaftlichen Statuspositionen. Der Jugendhilfe wird eher eine Integrationsfunktion zugeschrieben und das auch stärker im Sinne einer kompensatorischen Übernahme von Erziehungspflichten für Eltern und Kinder (vgl. Greese 2004). Horizontal und vertikal unterscheiden sich beide Institutionen aufgrund ihrer je unterschiedlichen Einbindung in bestehende Verwaltungs- und Versorgungsstrukturen. Kommunale Zuständigkeiten der Jugendhilfe stehen dabei der Länderhoheit des Bildungssektors gegenüber (vgl. Speck 2006, S. 113). Unterschiede lassen sich ebenso in den institutionell (ein-)ordnenden Funktionen von Schule und Jugendhilfe nachweisen. Schule repräsentiert eine allgemeine Lebenslaufinstitution, die Kinder- und Jugendhilfe insbesondere für den Bereich der Erziehungshilfen, und noch stärker bei der Übernahme der Gewährleistungspflicht, die das Kindeswohl betrifft, einen Ausfallbürgen in krisenhaften Erziehungsprozessen oder familiären Konfliktsituationen (vgl. Hamburger 2012). Insofern bestehen mit Blick auf das Kindeswohl institutionelle Differenzen zwischen einer Regeleinrichtung des Bildungssektors und einer gesellschaftlichen Institution zur Bewältigung von Erziehungs- und Sozialisationsdefiziten (vgl. Pothmann/Tabel 2016). Deswegen sei auch bei der Erbringung von Erziehungshilfen, als ein Kernauftrag der Kinder- und Jugendhilfe, weder praktisch noch professionspolitisch von einer gemeinsamen Verantwortung für Kinder, Jugendliche und Familien zwischen Schule und Jugendhilfe auszugehen (vgl. Schrapper 2011). Allerdings verschiebt sich bei Kinderschutzinterventionen, also bei einer das Kindeswohl betreffenden Kommunikation zwischen beiden Institutionen, auch die Arithmetik dieser Eigenlogiken schon allein aufgrund der Tatsache, dass Jugendämter bei der Aktivierung ihres Schutzauftrags mehrheitlich auf externe Gefährdungshinweise (auch aus schulischen Kontexten) reagieren. Bezogen auf berufliche Arbeitsweisen lassen sich zudem unterschiedliche Fallbezüge geltend machen. Für die Jugendhilfe gelte stärker ein sozialmoralisches

Prinzip der Hilfebedürftigkeit und sich darauf beziehende Normalitätskonstruktionen im Hinblick auf eine gelingende Lebensführung. Schulische Wissensvermittlung sei stärker an der Sache statt an Beziehungen interessiert, wenngleich aus Wissensasymmetrien auch machtvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen resultieren (vgl. Hummrich/Graßhoff 2011).

Aufgrund dieser ersten Einschätzungen soll mit Blick auf den Kinderschutz zunächst von einer institutionellen Distanz von Schule und Jugendhilfe ausgegangen werden. Auf dieser Grundlage lässt sich deutlicher herausstellen, worin Überschneidungen zwischen Jugendhilfe und Schule im Bereich der Sicherung des Kindeswohls liegen. Teilweise liegen diese Schnittstellen quer zu den beschriebenen Institutionenprofilen, teilweise ist der öffentliche Schutzauftrag als übergreifender Kooperationsanlass anzusehen. Mit Kooperationen bestehe zudem die sozialpolitisch formulierte Hoffnung, dass sich Fachkräfte aus Jugendhilfe und Schule von ihrer jeweiligen Institutionenlogik lösen und sich in ihren Kooperationsbeziehungen dem Kindeswohl, also den Interessen von Kindern und Jugendlichen, verpflichten (vgl. Knauer 2010, S. 51). In der Kinderschutzpraxis ist diese gemeinsame Verpflichtung bislang nicht nachzuweisen, denn dort bestätigt sich eher ein separierender Blick (vgl. Bühler-Niederberger/Alberth/Eisentraut 2014) auf das Kindeswohl vor dem Hintergrund unterschiedlicher Institutionen- und Berufsprofile, Wissensordnungen, beruflicher Arbeitsaufträge und Lizenzen, die im Zusammenhang mit Eingriffen in die Persönlichkeitsrechte von Familien stehen. Solche beruflichen Divergenzen zwischen Schule und Jugendhilfe sind kaum Gegenstand der Kinderschutzforschung. Daher bleibt es eine empirische Frage, ob sich bei der Sicherung des Kindeswohls Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen einer gemeinsamen Kindeswohlperspektive verpflichten und wenn ja mit welchen Herausforderungen und Konsequenzen.

2 Kindeswohlgefährdung als Kooperationskontext

Kooperationskontexte unterscheiden sich nach ihrem Formalisierungsgrad, (1) also nach den Verpflichtungen zwischen Institutionen, gemeinsame „Kooperationszusammenhänge“ (van Santen/Seckinger 2003, S. 345) herauszubilden, (2) nach der Stellung der Arbeitsaufgaben, die mit einer Kooperationsaufforderung versehen werden und (3) nach der faktischen Kooperationsbeziehung im Hinblick auf die Wertigkeit und Konsequenzen der erbrachten Arbeitsleistung (vgl. Franzheld 2017). Dieser analytische Rahmen von Kooperationsbeziehungen lässt die Qualität zwischenberuflicher Zusammenarbeit in den Vordergrund treten und kann für das hier verfolgte Anliegen auf die kooperative Erledigung von Kinderschutzaufgaben an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe übertragen werden.

(1) Der Schutz des Kindeswohls steht für einen *offenen Kooperationskontext*. Semantiken des Kindeswohls überspannen unterschiedliche Berufs- und Institutionenkontexte und erfordern perspektivische Auslegungen von Gefährdungssituationen. Nicht nur auf Grund seiner rechtlichen Unbestimmtheit (vgl. Scheiwe 2018) ist das Kindeswohl „ein Musterfall interdisziplinärer Reflexionen“ (Simitis 1988, S. 193), sondern auch mit Blick auf die Tätigkeitsverrichtung von Fachkräften aus den beteiligten Institutionen ist von einer Auslegungsbedürftigkeit der Begriffe Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung auszugehen. Klatetzki (2020, S. 105) spricht von der „Mehrdeutigkeit“ einer Kindeswohlgefährdung. Eine Kindeswohlgefährdung sei nicht von vornherein ein Fall familiärer Erziehungsprobleme, sondern zugleich auch ein Fall für die Psychologie, Psychiatrie, Medizin, Justiz und Polizei. ‚Zugleich‘ bedeutet analytisch, erstens eine monoberufliche Perspektive der Kindeswohlsicherung aufzugeben und zweitens anzuerkennen, dass Aufgaben zum Kinderschutz dafür in unterschiedliche institutionelle Kontexte überwiesen werden müssen. Um diese semantische Offenheit des Kindeswohls abzubilden, hat es sich angeboten, bei Gefährdungsfällen von Grenzobjekten zu sprechen (Klatetzki 2013; Bohler/Franzheld 2010); denn das Kindeswohl verbinde zwei zentrale Eigenschaften: Es sei *diffus* im Alltagsverständnis verankert und eigne sich insofern auch zur flexiblen Kommunikation von Schutzbedürfnissen über Institutionengrenzen hinweg. Es ist aber innerhalb der jeweiligen institutionellen Ordnung hinreichend mit einem *konkreten* Arbeitsauftrag verbunden, um mit gezielten Maßnahmen zur Sicherung des Kindeswohls beizutragen. Für Klatetzki (2020) sei daher nicht zwangsläufig zu erwarten, dass Kooperationen zu einem umfassenderen Problem-, Fall- oder Gefährdungsverständnis führen. Denn je mehr Kooperationspartner*innen am Fall zusammenarbeiten, desto größer ist auch die Herausforderung an ein berufliches Fremdverstehen. Klatetzki spricht zudem von einer Anhäufung von Nicht-Wissen durch multiprofessionelle Arbeitsweisen. Weder werde die Primärzuständigkeit der beteiligten Professionen durch Kooperationen durchbrochen, noch bestehe in Kooperationsbeziehungen überhaupt ein zwingender Auftrag zum inter-institutionellen Perspektivenwechsel: „Die Produktion von Nichtwissen durch Irrelevanz beruht zum einen auf der beruflichen und organisatorischen Arbeitsteilung und der damit verbundenen Verteilung von Zuständigkeiten und Nicht-Zuständigkeiten: Man weiß nur das, wofür man zuständig ist, man weiß das nicht, wofür man nicht zuständig ist. Und man muss das auch nicht wissen“ (ebd., S. 109).

Im Rahmen sozialpolitischer Interessen versprechen offene Kooperationskontexte, Kinderschutzziele gemeinsam zu verwirklichen, wobei bspw. die Forderung nach multiprofessioneller Kooperation dabei durchaus steuerungspolitisch verstanden werden kann. Denn die Systemoffenheit des Kindeswohls (vgl. Bode/Eisentraut/Turba 2012) schafft erst die Voraussetzung, regulierend auf Familien zuzugreifen, Intensitäten von Kontrollen zu erhöhen oder neue Beobachtungsräume im persönlichen Umfeld von Familien einzurichten (vgl. Kelle/

Schmidt 2017; Franzheld/Schierbaum 2022). So bestätigen auch die geltenden Rechtsvorschriften im Kinderschutz ausgreifende Kooperationstendenzen. Obwohl die Gesamtverantwortung für den Schutzauftrag weiterhin bei der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe liegt, fordert das Bundeskinderschutzgesetz (BKSchG/KKG) einen präventiv ausgerichteten Kinderschutz, bestehend aus einem Netzwerk an Kooperationspartnern. Die im Gesetz angesprochenen Frühen Hilfen sollen flächendeckend, in den Kommunen, verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit etablieren und auch die Schule in das lokale Kinderschutznetzwerk einbeziehen (siehe § 3 Abs. 1 KKG

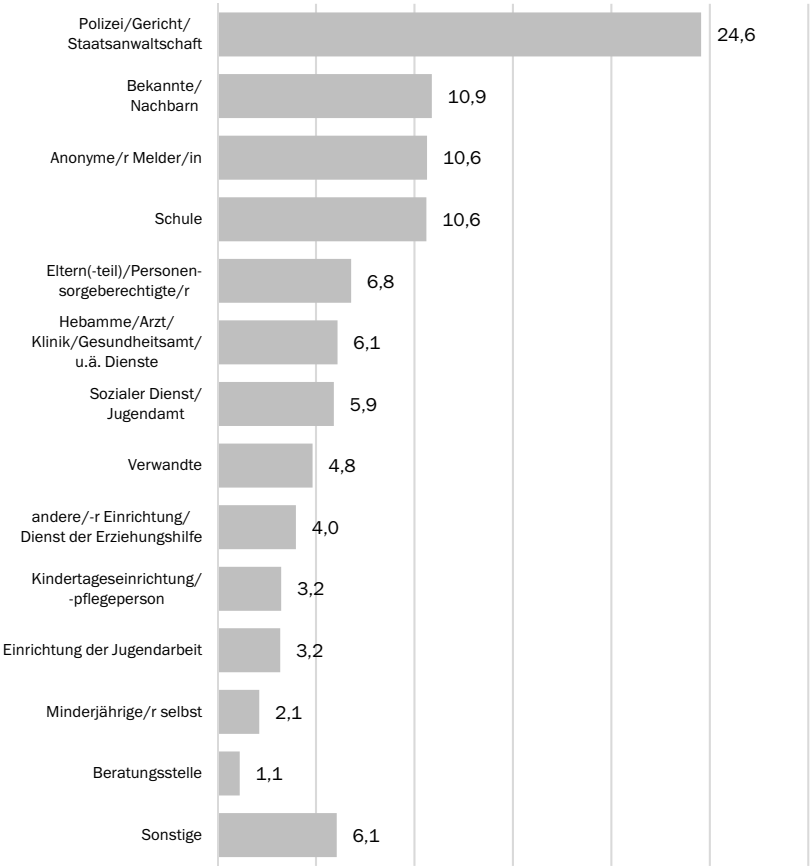


Abbildung 1: Verdachtsmeldungen auf Kindeswohlgefährdung nach Meldern in Prozent (Deutschland 2018)

Quelle: Bundesamt für Statistik (Destatis): Kinder- und Jugendhilfestatistik – Gefährdungseinschätzungen nach § 8a SGB VIII 2019

Im Melderegister des statistischen Bundesamts lassen sich auch die Institutionen benennen, die einen Verdachtsfall bei Jugendämtern zur Anzeige bringen. Polizei auf der einen Seite und Beratungsstellen auf der anderen sowie die statistisch hinterlegten Häufigkeiten bilden nicht zufällig den institutionellen Rahmen für Kooperationen (siehe Abb. 1). Kann für Polizei- und Ordnungsbehörden angenommen werden, dass sich Meldungen aus straf- oder ordnungsrechtlichen Aufgaben ergeben (vgl. Franzheld 2017a, S. 98 ff.), lässt sich für den schulischen Kontext vermuten, dass die Meldezahlen auf einen durch die Schulpflicht geschaffenen institutionellen Beobachtungsraum für Gefährdungen zurückgeführt werden können. In den anschließenden Abklärungsmaßnahmen der Jugendämter nach der Meldung bestätigt sich aber auch ihre eigene Sichtweise auf Gefährdungsfälle. Denn die in der Bundesstatistik hinterlegten Kennzahlen zeigen, dass lediglich ca. ein Drittel der Verdachtsfälle aus der Schule auch zur Einschätzung einer *akuten* oder *latenten* Gefährdung in den Jugendämtern führen. Deutlicher fällt die institutionelle Schiefelage der Gefährdungseinschätzung bei vorläufigen Schutzmaßnahmen aus. Hier ist nur bei 0,6 % der ergriffenen Schutzmaßnahmen für Kinder und Jugendliche die Schule als Melder ausgewiesen, während Polizei- und Ordnungsbehörden für 2018 ca. 12 % und Soziale Dienste über 57 % der Schutzmaßnahmen angeregt haben (vgl. Destatis 2019, o. S.). Für Meldungen aus der Schule zeigen eigene empirische Untersuchungen, wann und in welchen Situationen Lehrkräfte eine Kindeswohlgefährdung für gegeben halten und anschließend den Jugendämtern weiterleiten (vgl. Bohler/Franzheld 2011):

- a) *Gefährdungsbeobachtungen der Schule* richten sich primär auf das Erscheinungsbild von Kindern und Jugendlichen, wenn Schüler*innen beispielsweise über längere Zeiträume „unsauber“¹ in die Schule kommen oder wenn sich anderweitig Hinweise auf eine mangelnde Versorgung ergeben. Insbesondere bei den von den Jugendämtern anschließend als Fälle von *Vernachlässigung* eingeschätzten Meldungen konnten institutionell divergierende Normalitätserwartungen zwischen Schule und Jugendhilfe festgestellt werden, also unterschiedliche Grenz- und Schwellenwerte für die Indikation einer Kindeswohlgefährdung (höhere Gefährdungsschwellen auf Seiten der Jugendämter).
- b) *Mitteilungen von Schüler*innen* können sich demgegenüber auf Erziehungskrisen oder Familienkonflikte richten, die Schüler*innen gegenüber Lehrer*innen (insbesondere Vertrauenslehrer*innen) offen ansprechen. Häusliche Partner*innengewalt, Misshandlungen (Schläge), aber auch Informa-

1 Diese Aussagen und Bezeichnungen beziehen sich auf schulische Gefährdungsmeldungen, die in sog. Verdachtsbögen in den Jugendämtern erfasst wurden. Unsere Analysen umfassen 35 Meldebögen, die im Hinblick auf Problemkonstellation und Kooperationstypik rekonstruiert wurden (siehe Bohler/Franzheld 2011).

tionen, die als Hinweise auf sexuellen Missbrauch gemeldet werden, lassen sich diesem Problemfokus zuordnen.

- c) *Institutionell erzeugte Gefährdungsmeldungen* reagieren stärker auf die Pflicht zum Schulbesuch bzw. das „unentschuldigte Fernbleiben am Unterricht“. Insbesondere Fälle von Schulabsentismus werden in der Kooperation als hoch problematisch eingeschätzt. Einerseits weil der Schule kaum Informationen über die Gründe des Fernbleibens von Schüler*innen vorliegen, andererseits weil die Jugendämter mit der Meldung von der Schule beauftragt werden, dieses Informationsdefizit auszugleichen und sich die zuständigen Jugendamtsmitarbeiter*innen dadurch verstärkt in der institutionellen Logik der Schule bewegen.

(2) Neben der Institutionenlogik von Kooperationsbeziehungen muss auch der professionelle Handlungsvollzug in Kooperationskontexten berücksichtigt werden. Dabei ist die Frage zu klären, *welche Leistung die beteiligten Kooperationspartner*innen für die konkrete Fallarbeit erbringen*. Für Arbeitsweisen im Kinderschutz ist, auch wenn sie auf Verdachtsmeldungen beruhen, von einem fallbezogenen Gesamthandlungsschema in der Logik von Diagnose und Behandlung auszugehen, allerdings mit Schnittstellen im Bereich von Meldung, Diagnose und Intervention (vgl. Bohler/Franzheld 2013). Erbringen unterschiedliche Institutionen Leistungen im Rahmen der Fallbearbeitung, kann grundsätzlich danach unterschieden werden, welche Bedeutung die beteiligten beruflichen Akteur*innen Kinderschutzaufgaben zuschreiben. Handelt es sich beim Schutzauftrag für die Kinder- und Jugendhilfe zumindest der institutionellen Selbstbeschreibung nach um einen *Kernarbeitsinhalt* ihrer Zuständigkeit, beschreiben Lehrkräfte ihr Engagement im Kinderschutz stärker als *Nebentätigkeit*. Einerseits, weil Meldungen einen teilweise erheblichen Mehraufwand in der Arbeitsorganisation (Dokumentation, Termine, Absprachen) erzeugen, andererseits, weil sich dieses Engagement nur bedingt, also mit Blick auf eine tatsächliche Abwendung von Gefährdungen bei ihrer Schüler*innenschaft, lohnen würde.

Aufgrund der beschriebenen Institutionenprofile kann davon ausgegangen werden, dass Jugendhilfe und Schule sich primär in *Meldenetzwerken* begegnen, während Phasen der Gefährdungseinschätzung und der weiteren Abklärung bei Fachkräften der Jugendhilfe liegen bzw. diese anschließend auch konkrete Maßnahmen zur Kindeswohlsicherung einleiten. Die Schule würde demnach den „Stein ins Rollen bringen“ (Bathke/Bücken/Fiegenbaum 2019, S. 108). Diesen eher formalen Zuständigkeiten lässt sich empirisch entgegenhalten, dass Falleingangsphasen (bzw. Meldungen) sich auch nachhaltig auf die Fallprozessierung im Ganzen auswirken. Das hat mit Blick auf Kooperationen im Kinderschutz mehrere Gründe und Konsequenzen: Diese liegen in der *Priorisierung von Erstmeldungen* (vgl. Munro 2008; vgl. Retkowski/Schäuble/Thole 2011, S. 501). Je nach gemeldeter Gefährdungslage und der damit aufgerufenen Dringlichkeit der

Weiterbearbeitung lassen sich Unterschiede in der Bewertung von Gefährdungsfällen feststellen. *Vernachlässigung* und *Verdacht auf sexuellen Missbrauch* sind bei Fremdmeldungen und gemessen an einer Dringlichkeitseinschätzung (vgl. Thieme 2017) instruktive Gegenhorizonte langer oder kurzer Reaktionszeiten der Jugendämter (vgl. Franzheld 2017a, S. 212 ff.). Zweitens ist auch die *Notfallkommunikation* bei gemeldeten Fällen zu berücksichtigen. Je bedrohlicher Gefahrenlagen aus Sicht von Melder*innen beurteilt werden, desto stärker sind auch die Bemühungen, die Meldestellen von ihrer Sicht auf die Dinge zu überzeugen. In Meldesituationen kommen daher Authentifizierungsstrategien zum Tragen, die kommunikationslogisch auf eine Überzeugung des Gegenübers abzielen (vgl. Bergmann 1993, S. 287). Büchner (2018) spricht vor dem Hintergrund der organisierten Krisenkommunikation in Jugendamt und Kinderschutzdiensten von einer „Vernotfallung“ (S. 116) von Gefährdungsmeldungen. Spezialisierungen in Kinderschutzorganisationen (bspw. Kinderschutzbeauftragte oder Spezialdienste in den Jugendämtern) würden dahin tendieren, Gefährdungsmeldungen durch Organisationsverfahren ‚klein zu arbeiten‘ und in gestuften Entscheidungsprozessen bearbeitungsfähig zu halten. Weil Gefährdungsmeldungen sowohl Risiken für Kinder und Jugendliche transportieren, aber auch ein Sicherheitsbedürfnis auf Seiten der Fachkräfte aktivieren, sind Abklärungshandlungen geprägt von „isomorphen Prozessen“ (Seikkula/Arnkil 2007, S. 65). Kooperationen streben dann nach einer allgemeingültigen Definition einer Gefährdung und blockieren Reflexionen über Differenzen im interinstitutionellen Fallverstehen. Mitverantwortlich für diese Einebnung institutioneller Unterschiede ist eine mitunter organisational beförderte „Tempoideologie“ (Luhmann 1971, S. 156) der Fallbearbeitung. Denn bei Kriseninterventionen neigen Fachkräfte zu gerafften Verfahren, die aufgrund des Handlungsdrucks der sich bietenden Bedrohungslage auch institutionelle Beweislasten überspringen und in den Entscheidungsstrukturen der Organisationen „Begründungs- und Geltungslücken“ (Ortmann 2004, S. 36) erzeugen. Teilweise werden Schutzverfahren solange in Schwebelage gehalten, bis die eingeleiteten Interventionen auch die nötigen Argumente für die getroffenen Entscheidungen nachträglich liefern.

(3) Kooperationskontexte können aber auch danach unterschieden werden, ob sich in der Zusammenarbeit *multiprofessionelle* oder *interdisziplinäre* Arbeitsweisen durchsetzen. Theoretisch impliziert das die Frage, welche Fallperspektiven in die Zusammenarbeit eingebracht werden bzw. ob Konvergenzen oder Differenzen die Kooperationspraxis bestimmen. Differenztheoretische Ansätze betonen die Eigenständigkeit professioneller Bearbeitungsweisen in multiprofessionellen Kooperationskontexten. Konflikttheoretische Zugänge fokussieren hingegen zwischenberufliche Aushandlungsprozesse in der Herausbildung gemeinsamer Fallperspektiven (vgl. Bauer 2014; Kunze/Reh 2020). Struktur- und differenztheoretisch wird stärker von Multiprofessionalität oder Multidisziplina-

rität gesprochen, je nachdem, ob der berufliche Handlungsvollzug oder die disziplinären Wissensordnungen analytisch im Vordergrund stehen. Terminologisch betont Multiprofessionalität institutionelle Differenzen. *Multiprofessionalität* gilt daher als „the most basic level of involvement, refers to different (hence ‘multi’) disciplines that are working on a problem in parallel or sequentially, and without challenging their disciplinary boundaries“ (Choi/Pak 2006, S. 359). Vorherrschend in diesen Kooperationskontexten sei daher ein berufliches Silodenken, weil gemeinsame Arbeitsaufträge anschließend in eigenständige Fallperspektiven zerlegt würden. *Interdisziplinarität* steht hingegen für „reciprocal interaction between (hence “inter”) disciplines, necessitating a blurring of disciplinary boundaries, in order to generate new common methodologies, perspectives, knowledge, or even new disciplines“ (ebd.), also für einen zwischenberuflichen Austausch und der Erarbeitung gemeinsamer Fallperspektiven. Zwischen Interdisziplinarität und Multiprofessionalität bestehen Unterschiede im eigenständigen Fallverstehen bezogen auf gemeinsame Arbeitsaufträge und interdisziplinäre Kooperationen, die eine neue und übergreifende Fallbestimmung in die Fallarbeit einbringen. Diese Differenz kann analytisch genutzt werden, um Formen eigenständiger (multiprofessioneller) und abhängiger (interdisziplinärer) Kooperationsbeziehungen besser zu unterscheiden, aber auch dahingehend, die Konsequenzen des jeweils dominanten Kooperationstyps im Rahmen der Kinderschutzarbeit empirisch, also am Einzelfall, zu prüfen.

4 Kooperationskontexte im Eckfall Josefine

Die im Folgenden dargestellte *Fallgeschichte Josefine* stützt sich mit Blick auf die getroffenen Unterscheidungen zu Kooperationskontexten auf eine *interdisziplinäre Fallbestimmung eines sexuellen Missbrauchsverdachts*². Im Handeln der beteiligten Kooperationspartner*innen bestärkt sich diese Fallbestimmung. Es zeigt sich mit Blick auf die Kooperation von Schule und Jugendhilfe, aber auch im Hinblick auf weitere beteiligte Kinderschutzakteur*innen, dass die beteiligten Institutionen dem Missbrauchsverdacht als einer Art Konsensfiktion folgen und auch aufgrund des durch diese Fallbestimmung aufgerufenen Handlungs- und Entscheidungsdrucks darauf verzichten, die eigenen institutionellen Logiken im Rahmen der Verdachtsklärung in ihrer Fallarbeit sichtbar zu machen. Der Fall Josefine stammt aus einem DFG geförderten Praxis-Transfer-Projekt mit lokalen

2 Der ‚sexuelle Missbrauch‘ ist eine Kategorie des Feldes und insofern eine *category in use* (Spradley 1980) der beteiligten Kooperationspartner*innen.

Kinderschutzpartner*innen³. Auf der Grundlage der Erhebung und Rekonstruktion von *Eckfällen* haben wir im Projekt die Zielstellung verfolgt, die Bedingungen eines gelingenden Wissenstransfers zu analysieren, die Kultur der Fallarbeit zu fördern sowie zu einer tragfähigen Kooperationskultur im Kinderschutz beizutragen.

Grundlage der Fallgeschichte waren teilnehmende Beobachtungen von Abklärungshandlungen einer medizinischen Kinderschutzambulanz (KSA) auf Initiative einer Schule und der fallverantwortlichen ASD-Fachkräfte (Allgemeiner Sozialer Dienst) sowie einer Heimeinrichtungsleiterin. Die Daten stammen aus Feldbeobachtungen und Rückfragen an die beteiligten Fachkräfte im Nachgang der Vorstellung von Josefine in der KSA. Die anschließende Falldarstellung hält sich an ein „szenisches Fallverstehen“ (Ader/Schrapper 2020, S. 41 ff.) als geeignete Darstellungsform der inneren Verkettung von einzelnen Ereignissen und Handlungen, die zur Gesamtfallentwicklung geführt haben. Wir nutzen also die Sequenzialität der Fallbearbeitung (vgl. Wolff 2000, S. 512) und der uns zur Verfügung stehenden Fallinformationen als Grundlage für weiterführende Interpretationen, die das Kooperationsverhalten zwischen Jugendhilfe, Schule, aber auch der Kinderschutzambulanz betreffen.

Gefährdungsmeldung von der Schule und die Abklärung eines Missbrauchsverdachts

Eine ASD-Mitarbeiterin eines Thüringer Jugendamts ruft am 25.6.2015 in der medizinischen Spezialambulanz (KSA) außerhalb der Dienstzeit der Koordinatorin, also nach 16:00 Uhr, an. Das Gespräch nimmt ein Assistenzarzt der kinderchirurgischen Station entgegen. Die ASD-Mitarbeiterin teilt ihm mit, dass der Verdacht auf sexuellen Missbrauch eines 7-Jährigen Mädchens, Josefine, bestehe, sie aber noch nicht genau wisse, was passiert sei. Daraufhin bittet der Assistenzarzt sie, mit dem Kind in die Klinik zur Untersuchung zu kommen, um, wie es im Beobachtungsprotokoll heißt, „mögliche Spuren“ am Kind zu sichern.

Was ist im Vorfeld geschehen? Die Grundschule, die Josefine zu diesem Zeitpunkt besucht, wendet sich am 20.6.2015 an den erwähnten ASD, weil das Mädchen auffälliges Verhalten zeige. Sie „sexualisiere“, wie es in der Meldung heißt, ihre Mitschüler*innen, d. h. konkret: „sie ziehe sich die Hose runter und zerze Jungen in ihrem Alter ins Gebüsch“; sie habe darüber hinaus den Mitschüler*innen und Lehrer*innen erzählt, dass sie mit ihrem Bruder Sex hatte. Mit ihrem Vater hätte sie, wie sie sagt, „Pornos angeschaut“. Der ASD habe nach der Meldung von der Schule den lokalen Kinderschutzdienst des Landkreises verstan-

3 Weitere Informationen zum DFG-Projekt (Projektlaufzeit 2014-2018) abzurufen unter: [https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/252195651?context=projekt&task=showDetail&id=252195651&\[01.10.2020\]](https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/252195651?context=projekt&task=showDetail&id=252195651&[01.10.2020]).

digt. Auf Grundlage der Aussagen des Mädchens und der unklaren Verdachts- und Gefährdungslage wurde das Mädchen vorläufig in Obhut genommen und sei bereits mehrere Tage in einer Schutzeinrichtung im Landkreis untergebracht.

Zusammenarbeit von Kinderschutzambulanz und Sozialdienst

Die Koordinatorin der Kinderschutzambulanz drängt am Tag nach der Kontaktaufnahme auf einen Vorstellungstermin in der KSA, um den Verdacht ggfs. auch mit „rechtssicheren Daten“ bei der Polizei zur Anzeige zu bringen. Daraufhin wird für den nächsten Tag ein Termin vereinbart. Über die Familie liegen dem ASD und der KSA zu diesem Zeitpunkt keine Informationen vor. Man weiß nur, dass die Familie dem Jugendamt „unbekannt“ sei. Eine „Sozial- oder Familienanamnese“, wie es im Protokoll heißt, wird erst am nächsten Tag vom ASD eingeholt und der KSA telefonisch folgende Familiendaten mitgeteilt. Das siebenjährige Mädchen Josefine lebt zusammen mit dem zwölfjährigen Bruder Benedikt bei der Mutter und ihrem Lebensgefährten, der aber nicht der leibliche Vater der Geschwisterkinder ist. Der aktuelle Lebenspartner ihrer Mutter hat Josefine mit 6 Jahren adoptiert. Benedikt wurde die Adoption auch vorgeschlagen, die er allerdings bislang ablehnt. Das Mädchen hätte aber weiterhin Kontakt zu seinem leiblichen Vater – sie verbringen die Wochenenden und die Ferien gemeinsam. Ob Benedikt Kontakt zu seinem leiblichen Vater hat, ist laut ASD nicht bekannt. Zwar besteht im Rahmen der Inobhutnahme Kontakt zwischen einer ASD-Mitarbeiterin, Mutter, leiblichen Vater und Lebensgefährten, allerdings wissen diese nicht, wo sich Josefine zum jetzigen Zeitpunkt der medizinischen Abklärung aufhält bzw. in welcher Schutzeinrichtung sie untergebracht wurde. Die KSA schlägt einen Vorstellungstermin am 27.6.2015 vor. Josefine solle, worum die Koordinatorin der KSA ausdrücklich bittet, von den Eltern sowie von der zuständigen ASD-Mitarbeiterin begleitet werden. Die zuständige ASD-Mitarbeiterin könne – wie es heißt – selbst nicht kommen, sagt aber eine Vorstellung des Mädchens in Begleitung der Heimleitung der Schutzeinrichtung zu, in der Josefine schon fast eine Woche untergebracht ist. Aus dem der KSA vorliegenden Bescheid zur Inobhutnahme geht weiter hervor, dass beide Elternteile (leibliche Mutter und leiblicher Vater) der Schutzmaßnahme nicht zugestimmt haben sowie der Vermerk: „die vorläufige Unterbringung erfolgt anonym“. Das Mädchen erscheint zum vereinbarten Termin wie angekündigt mit der Heimleiterin.

Die Heimleiterin berichtet vor der Untersuchung gegenüber der Koordinatorin, dass das Mädchen auf der Zugfahrt in die Klinik von einem „bösen Geheimnis“ gesprochen habe. Sie habe ihr erzählt, dass sie „Sex gehabt hätte“ und „Pornos mit ihrem Vater schau“. Im vollen Zugabteil wollte die Heimleiterin aber nicht weiter mit Josefine über ihr Geheimnis sprechen. Laut bisheriger Absprache mit dem Jugendamt soll Josefine vorerst in der Schutzeinrichtung untergebracht bleiben und kommende Woche in der Grundschule in der Nähe eingeschult werden. Die Koordinatorin entgegnet der Heimleiterin, dass aber auch die

Möglichkeit besteht, dass keine Gefährdung vorliegen könnte, da Kinder ihrer Erfahrung nach nicht über Missbrauchsereignisse in der Weise, wie Josefine es ihr gegenüber getan hat, sprechen. Sie habe dies auch mit der Mitarbeiterin des ASD im Gespräch vor der Untersuchung erörtert. Anschließend kommt es noch im Vorfeld der Untersuchung von Josefine zum Gespräch zwischen Koordinatorin und Direktorin der Kinderschutzambulanz. Die Koordinatorin schildert den Fall bzw. ihren Wissenstand zur aktuellen Situation. Die Direktorin vermutet auf der Grundlage des Gehörten ein „Trauma“ bei dem Mädchen, was allerdings nicht in ihr Fachgebiet falle. Anschließend wird die Frage der Anzeige wegen sexuellen Missbrauchs bei der Polizei diskutiert. Zum jetzigen Zeitpunkt wird (noch) keine Anzeige erstattet. Ob der Kinderschutzdienst am Ort das auch so sehe, bleibt abzuwarten. Beide verständigen sich darauf, dass sie eine Anzeige ihrerseits vom Ergebnis der anschließenden Untersuchung abhängig machen.

Das medizinische Untersuchungsergebnis

Während der medizinischen Untersuchung konfrontiert die begutachtende Kinderärztin (Direktorin der KSA) Josefine mit ihrer Aussage zu den sexuellen Handlungen mit ihrem Bruder und dem „Pornos schauen“ (mit ihrem leiblichen Vater). Das Mädchen scheint der Ärztin aber nicht zuzuhören, denn es erzählt Geschichten aus losgelösten Kontexten. Von sexuellen Handlungen erzählt sie auch auf konkrete Nachfrage und Konfrontation mit ihren Aussagen nichts; allerdings spricht Josefine „abfällig“ über ihre Mutter. Im Einzelnen sagt sie laut Beobachtungsprotokoll: sie habe ihre „Mama nicht lieb“, ihre „Mama sei böse“, sie „vermisste ihre Mama nicht“, sie „wolle ein neues Baby haben“. Nach dem Vorgespräch folgt die Untersuchung im Genitalbereich. Anschließend zieht sich Josefine mit Hilfe der Koordinatorin wieder an und darf sich an einem Glas mit Süßigkeiten bedienen. Sie soll im Spielzimmer bei der Leiterin der Heimeinrichtung kurz auf sie warten, während Direktorin und Koordinatorin sich im Behandlungszimmer zum medizinischen Befund verständigen. Sie teilen die Ansicht, dass Josefine bei der Untersuchung distanzloses Verhalten zeigte und betonten ihre losen Gedanken. Beide halten es für ratsam, eine*n Kinder- und Jugendpsycholog*in hinzuzuziehen, denn sie hätten auch keinen medizinischen Befund, über den sie „angreifen“ könnten, wie sie laut Protokoll sagen. Dem niedergelassenen Hausarzt wird ein körperlich unauffälliger Befund im Arztbrief mitgeteilt. Der im Vorzimmer wartenden Einrichtungsleiterin wird dies im anschließenden Gespräch ebenso gesagt, sie wird aber auch darüber informiert, dass die Chefärztin eine psychologische Behandlung für ratsam hält. Dies wolle sie (die Heimleiterin) mit der zuständigen ASD-Fachkraft klären und weist darauf hin, dass die Heimeinrichtung gut mit einer Psychologin zusammenarbeite.

5 Bedingungen und Konsequenzen einer interdisziplinären Fallbestimmung

Wie lässt sich diese kurze Fallgeschichte im Rahmen der sich formierenden Kooperationskontexte interpretieren? Kooperationen kommen dort zustande, wo die beteiligten Kinderschutzzakteur*innen einem Verdacht des sexuellen Missbrauchs nachgehen. Lehrkräfte einer Grundschule melden dem zuständigen ASD sexualisiertes Verhalten eines Mädchens. Zwei inhaltliche Bezüge sind in der Deutung *sexualisiertes Verhalten* enthalten, nämlich einerseits die in der Schule beobachteten Handlungen gegenüber ihren Mitschüler*innen, die als abweichendes, also nicht kindgerechtes Sexualverhalten eingeschätzt werden und andererseits die Aussagen von Josefine, die ihr Verhalten mit sexuellen Handlungen erklärt und aufgrund ihrer Erklärungen den Fall für die Lehrkräfte in den Deutungskontext „sexueller Missbrauchs“ stellt. Scheinbar weil sich die beobachteten Verhaltensweisen und ihre Aussagen decken, wird von gewichtigen Gefährdungshinweisen, also einer akuten Gefährdungslage für Josefine, ausgegangen, dokumentiert in der unverzüglichen Meldung an das zuständige Jugendamt.

Auf der Seite des Jugendamts reagieren zuständige ASD-Fachkraft und der angeschlossene Kinderschutzdienst im Sinne einer akuten Gefahrenabwehr, also mit Dringlichkeitseinschätzungen, die keinen Aufschub zur weiteren Fallauslegung insbesondere dem Einholen von Familieninformationen dulden. Anonyme Inobhutnahme, medizinische Begutachtung und die Option einer Strafanzeige sind als Schutzhandlungen anzusehen, die auf einer übergreifenden Ersteinschätzung des sexuellen Missbrauchsverdachts beruhen. Zusammengehalten wird diese Art der Kooperation durch eine *interdisziplinäre Fallbestimmung* (sexueller Missbrauchsvorwurf) und darauf bezogene arbeitsteilig arrangierte Abklärungs- und Schutzhandlungen. Arbeitsaufträge, die im Rahmen dieser Fallbestimmung zwischen den Kooperationspartner*innen vergeben werden, zielen auf eine Verdachtsbestätigung. Die dabei als eine Art Konsensfiktion aufgerufene Fallbestimmung (sexueller Missbrauchsverdacht) erzeugt gleichermaßen einen Diskursverzicht über alternative Falldeutungen innerhalb der kooperierenden Institutionen. Die Schule tritt somit nicht nur als Informationsgeber für initiale Schutzhandlungen in Erscheinung, sondern als Instanz, die einen Kooperationsrahmen etabliert, dem sich die Kooperationspartner*innen nicht entziehen können und sich infolgedessen auch in den anschließenden Arbeitsschritten durchgängig an das gemeldete Fallnarrativ des sexuellen Missbrauchs halten. Der Missbrauch kann zwar nicht bestätigt werden, erzeugt aber institutionelle Reaktionsweisen, die ihrerseits einer Bestätigungslogik folgen; durch eine unmittelbar ergriffene Schutzhandlung (vorläufige Inobhutnahme), durch den Auftrag zur medizinischen Abklärung oder der langfristigen Fremdunterbringung mit geplanter Einschulung veranlasst durch die Heimeinrichtung. Insofern richten sich die eingeleiteten Schutzmaßnahmen nicht auf eine Aufklärung der Verdachtssi-

tuation im Hinblick auf das Prüfen einer Kindeswohlgefährdung, sondern auf die Absicherung oder Bestätigung der bereits ergriffenen Schutzmaßnahmen. Vermuten lässt sich hierin ein Auslegungsverzicht aufgrund eines mit der Meldung signalisierten Handlungsdrucks. Die kooperativen Reaktionsmuster bestätigen damit eine für Krisenkommunikationen typische Interventionszentrierung, aber auch einen Rahmungseffekt gesteuert durch die zu Beginn getroffene Fallbestimmung. Die Abklärungshandlungen tendieren in der Folge in die Richtung gegenseitiger Bestätigungen und laufen Gefahr sich einseitig am Missbrauchsverdacht auszurichten. Diese Form der gegenseitigen Bestätigung ohne valide Gefährdungseinschätzung zeigt sich häufig in Abklärungsverfahren (vgl. Cook/Gregory 2019). Allerdings werden im beschriebenen Fall die dadurch aufgerissenen Geltungslücken der Gefährdungseinschätzung aufgefüllt durch kooperative Arbeitsweisen, also durch Interventionen, die trotz geringer Evidenzen, die für einen Missbrauch sprechen würden, sich gegenseitig in ihrer Missbrauchsdeutung bestärken.

Lediglich im Rahmen der medizinischen Abklärung wird auch von der Möglichkeit einer Entkräftung des Verdachts gesprochen. Obwohl die beteiligten Akteur*innen den Fallstatus nicht eindeutig klären können, scheinen sie im Rahmen ihrer Kooperationspraxis dennoch vom Vorliegen einer Gefährdung auszugehen, allerdings ohne triftige Gründe oder belastbare Gefährdungshinweise vorzulegen, die nach dem negativen ärztlichen Befund über die gemeldeten Informationen der Schule hinausgehen.

6 Schlussbetrachtung

Bezogen auf das einleitend beschriebene distanzierte Verhältnis von Jugendhilfe und Schule kann auf Grundlage der Fallanalysen kein grundlegendes Problem darin gesehen werden, beide Institutionen auf gemeinsame Kinderschutzziele zu verpflichten. Sie richten sich im Rahmen von initialen Gefährdungsmeldungen aus der Schule und anschließenden Schutzhandlungen für Josefine gemeinsam auf die Sicherung des Kindeswohls. Das Kindeswohl, oder in seiner negativen Entsprechung einer Kindeswohlgefährdung, bildet einen Kooperationsanlass und insofern ein Brückenprinzip in der Kommunikation zwischen beiden Institutionen. Andererseits reflektieren die Fallanalysen das Reichweitenproblem von Kooperationskontexten, die einführend als Institutionalisierung von Kooperationen im ausdifferenzierten Bildungs- und Erziehungssystem beschrieben wurden. Wie verbindlich Kooperationsbeziehungen eingegangen werden, scheint dabei nicht unwesentlich von der Fallbestimmung und den darauf bezogenen Kommunikationsanschlüssen in den kooperierenden Institutionen abzuhängen. Der Verdacht eines sexuellen Missbrauchs besitzt im Rahmen der eingegangenen Kooperationsbeziehung auch deswegen eine fallsteuernde Wirkung, weil mit der

getroffenen Fallbestimmung hinreichend Übersetzungen in die kooperierenden Institutionen möglich werden. Die institutionellen Reaktionen reichen von Beobachtungen in der Schule, über vorläufige Schutzhandlungen des Jugendamts, medizinische Abklärungen bis hin zum drohenden Strafverfahren. Der Missbrauchsverdacht konkretisiert nicht nur die Kinderschutzarbeit im Einzelfall, sondern übernimmt für anschließende Kooperationen zwischen den Kinderschutzakteur*innen wichtige Kommunikations- und Koordinierungsfunktionen. Es ist dort mit Kooperationsbeziehungen zu rechnen, wo Fallbestimmungen institutionenübergreifende Verständigung ermöglichen, aber auch hinreichend konkret an die jeweilige Institution und ihre Arbeitsaufträge gebunden bleiben. Deswegen wurde im Fall Josefine von einer *interdisziplinären Fallbestimmung* gesprochen, weil Missbrauchsvermutungen unterschiedliche Institutionen zugleich berühren und sich Kooperationsbeziehungen auf der Grundlage dieser Einschätzung wechselseitig stabilisieren. Solche übergreifenden Kooperationsbeziehungen sind bei gering(er) institutionalisierten Fallbestimmungen tendenziell nicht zu erwarten, beispielsweise im Handlungskontext von Vernachlässigungen oder bei Gefährdungsmeldungen zu diffusen Familienkonflikten.

Schwerer scheint die Forderung zu realisieren, im Rahmen von Kooperationskontexten sich durchgängig der eigenen Institutionenlogik zu verpflichten. Offene Kooperationskontexte scheinen dahin zu tendieren, institutionell geforderte Handlungsschritte einzukürzen oder diese in den Dienst eines gemeinsamen Kooperationsziels zu stellen. Für den Fall Josefine zielt das Kooperationshandeln auf den Schutz vor möglichen Gefahren und die Bestätigung der Missbrauchsvermutung. Unberücksichtigt bleiben Abklärungsperspektiven, die beispielsweise die (leiblichen) Eltern in die Gefährdungseinschätzung einbeziehen, die die Rechtmäßigkeit der „Sicherungsverwahrung“ von Josefine in Frage stellen oder die die Geeignetheit und Notwendigkeit stationärer Maßnahmen fachlich begründen – also wichtige Handlungsschritte, die eigentlich in den beteiligten Institutionen routinemäßig hinterlegt sein müssten.

Insofern sind Verdachtsmeldungen gleichermaßen Grund und Hindernis der Kooperation. Sie öffnen Schnittstellen zwischen Institutionen in den Handlungsschritten von Meldung, Diagnose und Intervention. Problematisch sind hingegen Abkürzungen in diesen Arbeitsschritten, die durch Krisenkommunikation und geraffte Abklärungsverfahren entstehen. Ein differenziertes Verdachtsverfahren bemüht sich auch bei übergreifenden Kooperationsverpflichtungen um aufklärende und abwägende Falleinschätzungen, die sich auch der Vorläufigkeit der Falleinschätzung bewusst bleiben.

Im Fall Josefine scheint sich diese Verdachtslogik umzudrehen. Die Kooperationspartner*innen bestärken sich in der Deutung eines sexuellen Missbrauchsfalls, richten ihre Interventionen auf konzertierte Schutzhandlungen und suchen nach Bestätigung, auch wenn Befunde der Abklärung zur Revision der Fallbestimmung auffordern. Es wäre also kurzfristig zu behaupten, die Schule

würde hier lediglich ein Kinderschutzverfahren ins Rollen bringen und alle weiteren Abklärungsschritte der Jugendhilfe überlassen. Stattdessen ist bei akut kommunizierten Bedrohungslagen und kurzfristig geplanten Schutzhandlungen eher mit einer Übernahme von Gefährdungs- und Dringlichkeitszuschreibungen zu rechnen, also mit einer Persistenz der Fallbestimmung und dem Zurückstellen institutioneller Gegenproben.

Kooperationsbeziehungen erzeugen multiprofessionelle und interdisziplinäre Spannungsfelder. In der konkreten Fallarbeit scheinen die Herausforderungen zunehmend darin zu liegen, eigenständige Fallperspektiven und übergreifende Kooperationsziele aufeinander abzustimmen. Einerseits lässt sich im rekonstruierten Fall zeigen, dass sich in der Bearbeitung des Gefährdungsverdachts arbeitsteilige Kooperationsmuster durchsetzen, die wiederum die Kooperationspartner*innen auf je spezifische Aufgaben und Leistungen der Kinderschutzarbeit verpflichten. Andererseits sind auch die Konsequenzen zu bedenken, die interdisziplinäre Fallauslegungen nach sich ziehen. Sie reduzieren die berufseigene Sichtweise und ggfs. ein darin institutionell eingelagertes Fallverstehen.

Literatur

- Ader, Sabine/Schrapper, Christian (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. München: Reinhard.
- Bathke, Sigrid A./Büeken, Milena/Fiegenbaum, Dirk (2019): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Faas, Stefan/Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Sozialer Wandel. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 273-286.
- Bergmann, Jörg R. (1993): Alarmiertes Verstehen. Kommunikation in Feuerwehrnotrufen. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 283-329.
- Bode, Ingo/Eisentraut, Steffen/Turba Hannu (2012): Kindeswohlgefährdung als Systemfrage. In: Thole, Werner/Retkowski, Alexandra/Schäuble, Barbara (Hrsg.): Sorgende Arrangements. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 39-49.
- Bohler, Karl Friedrich/Franzheld, Tobias (2010): Der Kinderschutz und der Status der Sozialen Arbeit als Profession. In: Sozialer Sinn 11(2), S. 187-217.
- Bohler, Karl Friedrich/Franzheld, Tobias (2011): Kindeswohlgefährdung zwischen Jugendhilfe und Schule – statistische Befunde und qualitative Analysen. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 243-268.
- Bohler, Karl Friedrich/Franzheld, Tobias (2013): Analyse von Netzwerkstrukturen in Kinderschutzfällen. In: Fischer, Jörg/Kosellek, Tobias (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 369-387.
- Büchner, Stefanie (2018): Der organisierte Fall. Zur Strukturierung von Fallbearbeitung durch Organisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris/Alberth, Lars/Eisentraut, Steffen (2014): Wo bleiben die Kinder im Kinderschutz? In: Bühler-Niederberger, Doris/Alberth, Lars/Eisentraut, Steffen (Hrsg.): Kinderschutz. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 26-61.
- Bundesamt für Statistik (Destatis) (2019): Kinder- und Jugendhilfestatistik. Vorläufige Schutzmaßnahmen – 2018 (abrufbar unter: <https://www.destatis.de>).

- Bundesamt für Statistik (Destatis) (2020): Kinder- und Jugendhilfestatistik. Gefährdungseinschätzungen nach § 8a Absatz 1 SGB VIII – 2019 (abrufbar unter: <https://www.destatis.de>).
- Choi, Bernhard C.K./Pak, Anita W.P. (2006): Multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary in health research, services, education and policy. In: *Clin Invest Med* 29(6), S. 351-364.
- Cook, Laura/Gregory, Mark (2019): Making Sense of Sensemaking: Conceptualising How Child and Family Social Workers Process Assessment Information. In: *Child Care in Practice* 26(2), S. 182-195.
- Franzheld, Tobias/Schierbaum, Anja (2022): Neue Beobachtungsordnungen im Kinderschutz – familiäre Distanzierungen und öffentliche Kritikperspektiven. In: Hünersdorf, Bettina/Breidenstein, Georg/Dinkelaker, Jörg/Schnoor, Oliver/Tayagunova, Taya (Hrsg.): *Going Public. Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 69-83.
- Franzheld, Tobias (2017): Profession und Kooperation – empirische Verhältnisse und theoretische Positionen. In: *Neue Praxis, Sonderheft 14*, S. 13–23.
- Franzheld, Tobias (2017a): Verdachtsarbeit im Kinderschutz. Eine berufsbezogene Vergleichsstudie. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Greese, Dieter (2004): Zusammenarbeit von Schule und ASD. In: Hartnuß, Birger/Maykus Stephan (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Gelsenkirchen: VSTP Verlag, S. 449-458.
- Hamburger, Franz (2012): *Einführung in die Sozialpädagogik*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hummrich, Merle/Graßhoff, Gunther (2011): Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 17-34.
- Kelle, Helge/Schmidt, Friederike (2017): Räume der Beobachtung von Kindern. Einführung in den Schwerpunkt. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37(4), S. 343-350.
- Klatetzki, Thomas (2013): Die Fallgeschichte als Grenzobjekt. In: Hörster, Reinhard/Königeter, Stefan/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 117-135.
- Klatetzki, Thomas (2020): Der Umgang mit Fehlern im Kinderschutz – eine kritische Betrachtung. In: *Neue Praxis*, 50(2), S. 101-122.
- Knauer, Raingard (2010): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*. Opladen und Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 35-53.
- Kunze, Katharina/Reh, Sabine (2020): Kooperation unter Pädagog*innen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag, S. 1439-1452.
- Luhmann, Niklas (1970): Institutionalisierung. Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft. In: Schelsky, Helmut (Hrsg.): *Zur Theorie der Institution*. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 27-41.
- Luhmann, Niklas (1971): *Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Munro, Eileen (2008): *Effective child protection*, Los Angeles, Calif. [u.a.]: SAGE.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt /M.: Suhrkamp, S. 70-183.
- Ortmann, Günther (2004): *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2016): HzE trifft Regeleinrichtung. In: *Forum Erziehungshilfen*, 22(3), S. 139-143.
- Retkowski, Alexandra/Schäuble, Barbara/Thole, Werner (2011): „Diese Familie braucht mehr Druck...“. Praxismuster im Allgemeinen Sozialen Dienst – Rekonstruktion der Bearbeitung eines Kinderschutzfalls. In: *Neue Praxis*, 41(5), S. 485-505.

- Scheiwe, Kirsten (2018): Das Kindeswohl im Recht – Funktionen eines unbestimmten Rechtsbegriffs und seine Auslegung. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalene/Neumann, Sascha (Hrsg.): Gute Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 84-101.
- Schraper, Christian (2011): Hilfen zur Erziehung, Kinderschutz und Schule – Abgrenzungen und Zugänge. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 169-182.
- Seikkula, Jaakko/Arnkil, Tom E. (2007): Dialoge im Netzwerk. Neue Beratungskonzepte für die psychosoziale Praxis, Neumünster: Die Brücke.
- Simitis, Spiros (1988): Das Kindeswohl als Entscheidungsziel. Von der Euphorie zur Skepsis. In: Goldstein, Joseph/Freud, Anna/Solnit, Albert J./Goldstein, Sonja (Hrsg.): Das Wohl des Kindes. Grenzen professionellen Handelns. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 193-206.
- Speck, Karsten (2006): Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im ostdeutschen Transformationsprozess – Das Beispiel der Schulsozialarbeit. In: Bütow, Birgit/Chassé, Karl A./Maurer, Susanne (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 101-116.
- Spradley, James P. (1980): Participant observation, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Thieme, Nina (2017): Zur (De-)Konstruktion von Dringlichkeit. Rekonstruktive und theoretisierende Vergewisserungen zur Besprechung eines Kinderschutzfalls durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. In: Sozialer Sinn 18(2), S. 179-201.
- 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 Eigenverlag.
- Wolff, Stephan (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 502–514.

Autor*innen

Buchna, Jennifer, Dr.in, Universität Siegen, Fakultät II „Bildung – Architektur – Künste“, Department Erziehungswissenschaft, Postdoktorandin im DFG-Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“, E-Mail: jennifer.buchna@uni-siegen.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schnittfelder zwischen Jugendhilfe und Schule, Folgenforschung, machttheoretische Zugänge

Chiapparini, Emanuela, Prof.in Dr.in, Berner Fachhochschule Soziale Arbeit, Institutsleiterin „Kindheit, Jugend und Familie“, E-Mail: Emanuela.Chiapparini@bfh.ch.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Tagesschulen, Kindeswohl, Freizeitangebote, Partizipation, Jugendsoziologie und Armutsbekämpfung in der Schweiz und international

Faller, Christiane, Dr.in, Erziehungswissenschaftlerin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, pädagogisches Wissen und Macht, Diskursanalyse, Inklusion

Franzheld, Tobias, JProf. Dr., Universität Erfurt, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Professur für Sozialpädagogik.

E-Mail: Tobias.Franzheld@uni-erfurt.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderschutz, Jugendhilfeforschung, multiprofessionelle Kooperation, rekonstruktive Forschungsmethoden

Graßhoff, Gunther, Prof. Dr., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, E-Mail: grasshof@uni-hildesheim.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Ganztagsbildung, Migration

Hopmann, Benedikt, Prof. Dr., Universität Siegen, Fakultät II „Bildung – Architektur – Künste“, Department Erziehungswissenschaft,

E-Mail: benedikt.hopmann@uni-siegen.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusions- und Behinderungsbegriff, Capabilities Approach, Inklusive Kinder- und Jugendhilfe, Multiprofessionelle Kooperationen (insbesondere von Kinder- und Jugendhilfe und Schule)

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I „Bildungs- und Sozialwissenschaften“, Institut für Pädagogik.

E-Mail: till-sebastian.idel@uol.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, Schul- und Unterrichtsentwicklung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

Maier, Katharina, M.A., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik.

E-Mail: katharina.maier@uni-tuebingen.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulsozialarbeitsforschung, Multiprofessionalität, Kindheitspädagogik

Marks, Svenja, Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der Frühen Kindheit, E-Mail: svenja.marks@ites-werkstatt.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Beziehungen (Intimität, Nähe und Gewalt), Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz und Prävention von sexualisierter Gewalt, Professionalisierungsforschung, Erziehungsforschung, Methoden der rekonstruktiven Sozialen Arbeit

Marr, Eva, Dr.in, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik.

E-Mail: eva.marr@uni-due.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Multiperspektivische Fallarbeit, Inklusions- und Teilhabeforschung, Qualitative Sozialforschung

Maurer, Susanne, Prof.in Dr.in i.R., Philips Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft.

E-Mail: maurer@staff.uni-marburg.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschung zu Gesellschaftsgeschichte und Historiographie, Geschlechterverhältnissen und Sozialen Bewegungen im Kontext Sozialer Arbeit

Molnar, Daniela, Dr.in, Universität Siegen, Fakultät II „Bildung – Architektur – Künste“, Department für Erziehungswissenschaft.

E-Mail: daniela.molnar@uni-siegen.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung, Sucht- und Drogenhilfe, Inklusions- und Teilhabeforschung

Richter, Martina, Prof.in Dr.in, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

E-Mail: martina.richter@uni-due.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit im schulischen Kontext, Familie und Elternschaft unter Bedingungen wohlfahrtsstaatlicher Politiken, Inklusive Bildung in Jugendhilfe und Schule

Rohrmann, Albrecht, Prof. Dr., Universität Siegen, Fakultät II „Bildung – Architektur – Künste“, Department für Erziehungswissenschaft und Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE).

E-Mail: rohrmann@zpe.uni-siegen.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Weiterentwicklung der Unterstützungsleistungen für Menschen mit Behinderungen

Rother, Pia, Dr.in Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Sozialwesen, Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und Bildung, E-Mail: pia.rother@uni-kassel.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagschule, Kooperation Kinder- und Jugendhilfe und Schule, soziale Ungleichheit

Sauerwein, Markus, Prof. Dr. für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe, Hochschule Nordhausen.

E-Mail: markus.sauerwein@hs-nordhausen.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Profession und Professionalität, Qualität, Ganztagsbildung, Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe

Schipolowski, Stefan, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, E-Mail: stefan.schipolowski@iqb.hu-berlin.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nationales Bildungsmonitoring, Diagnostik und Struktur schulischer Kompetenzen, Testkonstruktion

Sehmer, Julian, Verw.-Prof., HAWK Holzminden

E-Mail: julian.sehmer@hawk.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung und Professionalitätsverständnisse, sozialpädagogische Subjekt- und Adressierungspraktiken, soziale Normen und normative Ordnungen, rechte Dynamiken, Theorie-Praxis-Verhältnisse, Kinderschutz

Sufryd, Katharina, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe.

E-Mail: katharina.sufryd@uni-due.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Migrationsforschung, Inklusionsforschung, Kindheitsforschung, Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Ethnographie und rekonstruktive qualitative Methoden

Täubig, Vicki, Prof.in Dr.in, Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik.

E-Mail: vicki.taeubig@uni-rostock.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe einschließlich ihrer Kooperation mit Schule, Jugendforschung und Fluchtmigrationsforschung

Thieme, Nina, Prof.in Dr.in, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik.

E-Mail: nina.thieme@uni-due.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, professions-, professionalisierungs- und professionalitätsbezogene Fragen im Kontext Sozialer Arbeit, (Bildungs-)Ungerechtigkeit, multiprofessionelle Kooperation, Fallkonstitution

Thole, Werner, Prof. Dr., TU Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, E-Mail: werner.thole@tu-dortmund.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Aktuelle und historische Kindheits- und Jugendforschung, Rekonstruktive, qualitative Sozialforschung im Kontext sozialpädagogischer Problemstellungen, Theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik

Weinbach, Hanna, Dr.in, Universität Siegen, Fakultät II „Bildung – Architektur – Künste“, Department Erziehungswissenschaft – Psychologie.

E-Mail: hanna.weinbach@uni-siegen.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Partizipation, Folgen sozialer Hilfen aus Sicht von Adressat*innen, Peer-Interaktionen und Kooperationsformen im außerunterrichtlichen Schulgeschehen in inklusiven Settings mit Schulbegleitung, Alltags- und lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Wittfeld, Meike, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe.

E-Mail: meike.wittfeld@uni-due.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderschutz, sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen, Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung

Zipperle, Mirjana, Dr.in, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik.

E-Mail: mirjana.zipperle@uni-tuebingen.de.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugendhilfeforschung, insbesondere Kooperation Jugendhilfe – Schule, Organisationsforschung und Theorie-Praxis-Verhältnis