

Schulsozialarbeit

Eine systemische Interpretation

Wolfgang Geiling



University
of Bamberg
Press

32 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 32

Schulsozialarbeit

Eine systemische Interpretation

Wolfgang Geiling

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.
Gutachter: Prof. Dr. Claus Mühlfeld
Gutachterin: Prof. Dr. Sibylle Rahm
Tag der mündlichen Prüfung: 27.11.2018

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagbild: Andreas N. Schubert; <https://www.andreas-n-schubert.de>

© University of Bamberg Press, Bamberg 2019
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-8674
ISBN: 978-3-86309-680-9 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-681-6 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-541032
DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-54103>

Schulsozialarbeit – eine systemische Interpretation

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Ausgangslage	9
1.2	Problembeschreibung	11
1.3	Zielsetzung und Fragestellung	12
1.4	Hypothese	12
1.5	Methodisches Vorgehen und Aufbau	14
2	Schulsozialarbeit – Stand der Entwicklung	19
2.1	Definitorische Annäherung an den Gegenstandsbereich	20
2.2	Geschichtliche Entwicklung	23
2.3	Ziele und Aufgabenfelder	28
2.4	Zielgruppen	38
2.5	Methoden	44
2.6	Handlungsprinzipien	47
2.7	Rahmenbedingungen	53
2.7.1	Rechtliche Rahmenbedingungen	53
2.7.2	Finanzielle Rahmenbedingungen	56
2.7.3	Personelle Rahmenbedingungen	57
2.7.4	Materielle und technische Rahmenbedingungen	58
2.8	Formen der Zusammenarbeit	59
2.8.1	Distanzmodell	61
2.8.2	Integrations- und Subordinationsmodell	63
2.8.3	Kooperationsmodelle	64
2.8.4	Zusammenfassende Überlegungen zu den Formen der Zusammenarbeit	65
2.9	Zusammenfassung	69

3	Diskurslinien, Herausforderungen und theoretische Kontroversen zur Schulsozialarbeit	71
3.1	Zur Einführung in die Auseinandersetzungen um Schulsozialarbeit	71
3.2	Entgrenzung des Schulischen	72
3.3	Anmerkungen zum Diskurs um Bildung in Sozialer Arbeit und Jugendhilfe	79
3.4	Zum Stellenwert von Sozialer Arbeit und Jugendhilfe im Kontext Schule	94
3.5	Die Sozialpädagogisierung von Schule	98
3.6	Heterogenität der Begründungsmuster, Programme und Konzepte	101
3.7	Zusammenfassung	105
4	Systemische Schulsozialarbeit	107
4.1	Einführung	107
4.2	Zum Zusammenhang von Theorieentwicklung und methodischem Handeln in der Sozialen Arbeit	108
4.3	Systemische Soziale Arbeit und systemische Jugendhilfe als Rahmentheorien	118
4.3.1	Eine Skizze systemtheoretischen Denkens	118
4.3.2	Systemische Schulsozialarbeit als kontextbezogene Interpretation	141
4.4	Kontextbedingungen der Schulsozialarbeit	150
4.4.1	Soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit als Legitimationsgrundlage, theoretische Fundierung und praktische Ausrichtung der Schulsozialarbeit	152
4.4.2	Soziale Arbeit und Bildung unter systemischen Aspekten	175
4.4.3	Schulsozialarbeit und ihre Relationen zum Erziehungssystem	188
4.5	Systemische Praxis der Schulsozialarbeit	202
4.5.1	Organisation systemischer Schulsozialarbeit	203
4.5.2	Interaktionspraxis systemischer Schulsozialarbeit	216
4.6	Zusammenfassung des Entwurfs systemischer Schulsozialarbeit	243

5	Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven der Theorieentwicklung	253
	Literaturverzeichnis	265

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Regelmäßig wird soziale Ungleichheit und fehlende soziale Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem empirisch bestätigt (vgl. zuletzt Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) sowie politisch und medial problematisiert. Die Bereitschaft, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen als unveränderlichen gesellschaftlichen Tatbestand zu akzeptieren, wird infrage gestellt. Forderungen nach Eindämmung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen werden unterstützt durch die Anerkennung veränderter Anforderungen im Bereich Qualifikation und Berufsstruktur sowie der Transformation hin zur Einwanderungsgesellschaft. Diese Ausgangslage führt zu Erwartungen an den pädagogischen Sektor und den mit Schule und Sozialer Arbeit in Verbindung stehenden disziplinären und professionellen Diskursen. Diese sollen auf die gesellschaftlichen Ansprüche durch eine veränderte Organisation von Bildung und Erziehung reagieren. Als Instrumente zur Bearbeitung der eben skizzierten sozialen und gesellschaftlichen Problematiken kam es in letzter Zeit sowohl zur Ausweitung von Ganztagschulprogrammen als auch zur Expansion des Handlungsfelds Schulsozialarbeit. Im Fall der Schulsozialarbeit dokumentiert sich diese zunehmende Bedeutung und Ausweitung in der Publikation von Handbüchern und Lexika (vgl. Just 2013; Hollenstein/Nieslony/Speck/Olk 2017; Bassarak 2018).

Die unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Professionsverständnisse von Sozialer Arbeit bzw. Jugendhilfe und Schule belasten die Kooperation im pädagogischen Sektor. Es entstehen Spannungsfelder, die durch Grenzverschiebungen bezüglich der jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgabenprofile verschärft werden. Zudem wird der Stellenwert eines spezifisch sozialpädagogischen Bildungsverständnisses diskutiert. Dabei wird sowohl im sozialpädagogischen als auch im schulpädagogischen Diskurs anerkannt, dass Kooperationsmodelle und zu den

Handlungsbedingungen passende Programme zwischen Sozialer Arbeit und Schule mit dem Ziel einer nachhaltigen Gestaltung gerechter Teilhabe- und Karrierechancen von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln und auszubauen sind.

Auf der Seite der Schulsozialarbeit haben es die Fachkräfte an den Schulen mit Möglichkeitsbedingungen zu tun, die durch die Ausgestaltung der Relation zu Lehrkräften und der Relation zur schulischen Organisation bestimmt werden. In diesem Kontext besteht Bedarf an theoriebasierten Ausarbeitungen, die der Komplexität dieser Ausgangslage und Aufgabenstellung gerecht werden, Erklärungen anbieten, Reflexionsperspektiven für die disziplinären und professionellen Diskurse zur Verfügung stellen und Orientierungen für die methodische Handlungspraxis liefern. Hierzu leisten die folgenden Ausführungen einen Beitrag.

Eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit der Komplexität des Gegenstands Schulsozialarbeit geht mit der Reduktion von Komplexität einher. Theorien sind sprachbasierte Interpretationskonstrukte mit unterschiedlichen Ebenen und Erkenntnisspektren. Während manche Theorien primär mithilfe empirischer Forschung entwickelt werden oder das menschliche Handeln von Akteuren zentral fokussieren (Handlungstheorien), stellen andere wissenschaftliche Theorien vor allem begriffliche Bestimmungen zur Verfügung. Die hier folgenden Ausarbeitungen stehen in der Tradition der letztgenannten – ohne ausschließlich auf diese begrenzt zu sein. Das abstrakte begriffliche Netzwerk der Systemtheorie wird dabei mit disziplinären und professionsspezifischen Diskursen insbesondere sozial- und erziehungswissenschaftlicher Art und mit Anregungen zur Ausgestaltung von Praxis ‚systemisch‘ verbunden. Insofern fungiert der Theorieansatz Systemische Schulsozialarbeit (vgl. Hosemann/Geiling 2013) als einer der sozialarbeitswissenschaftlichen systemtheoretisch-konstruktivistischen Ansätze (vgl. Lambers 2018) im Folgenden als Rahmentheorie.

1.2 Problembeschreibung

Die gesellschaftlichen Begründungsmuster, die individuellen und gesellschaftlichen Mandate sowie das Aufgaben- und Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit sind breit gefächert. So soll sozialer Benachteiligung und herkunftsbedingter Ungleichheit über Bildung, Erziehung und Hilfe mit den methodischen Mitteln Sozialer Arbeit begegnet werden. Das Handlungsspektrum der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit reicht von sozialer Einzelfallhilfe, sozialer Gruppenarbeit über Beiträge zur Schulentwicklung bis hin zur Kooperation im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften. Die komplexen Aufgaben und Handlungszielbestimmungen gilt es auch für die Theorieentwicklung zur Schulsozialarbeit zu berücksichtigen. Die disziplinären und professionellen Diskurse zur Schulsozialarbeit orientieren sich an denen der Sozialen Arbeit und der Jugendhilfe.

Bezüglich des Kooperationsfelds der Schulsozialarbeit und der Schule gibt es diverse Spannungsfelder und Konflikte. Die Schwierigkeiten der Fachkräfte der Schulsozialarbeit reichen von schwer einlösbaren Erwartungen, fehlender Reichweite und Effekte, eigener Ohnmacht aufgrund von Kooperationsabhängigkeiten und -barrieren, mangelnder Autonomie bis zu Instrumentalisierungen durch Lehrkräfte.

Neben diesen Spannungsfeldern besteht eine Heterogenität der (Länder-)Programme und der Konzepte der Schulsozialarbeit. Eine Auswirkung der damit verbundenen Uneinheitlichkeit und Unübersichtlichkeit ist ein besonderer Bedarf an Orientierung durch theoriegeleitete fachliche Interpretation und Reflexion.

Eine breit angelegte systemtheoretische bzw. systemisch fundierte Interpretation von Schulsozialarbeit ist bislang kaum ausgearbeitet. Als Ausnahmen kann hier auf Hafen (2005) und auf Just (2017) verwiesen werden. Die dortigen Darlegungen orientieren sich grob gesagt an soziologisch-systemtheoretischen Perspektiven (Hafen) bzw. an instrumentell-methodischem Wissen zur systemischen Beratung (Just).

1.3 Zielsetzung und Fragestellung

Der Bedarf an einer theoretischen Fundierung der Schulsozialarbeit wird in dieser Dissertationsschrift aufgegriffen. Auf der Grundlage disziplinärer Zugänge werden damit Orientierungen für professionelle Handlungsperspektiven angeboten. Ziel ist es, die Leistungspotenziale und Grenzen des Theorieprogramms Systemische Soziale Arbeit für das Handlungsfeld zu reflektieren und eine Grundlegung für die Ausarbeitung praxisorientierter Konzepte zu bieten.

Zentral ist die leitende Fragestellung, welche Erträge sich in Bezug auf theoretische und praktische Fragestellungen für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit ergeben, wenn auf systemtheoretische und systemische Interpretationen Bezug genommen wird und diese relationiert werden mit disziplinären und professionellen Diskursen der Sozialen Arbeit und der Jugendhilfe. Die Zielsetzung der darzulegenden theoretischen Fundierungen zur Schulsozialarbeit liegt in der Erklärung und Interpretation von arbeitsfeldspezifischen Strukturen, Situationen und Dynamiken unter Zuhilfenahme systemtheoretischer Bezugspunkte. Damit wird ein Beitrag zur Professionalisierung des Praxisfeldes geleistet.

1.4 Hypothese

Bezüglich der theoretischen Bestimmungen sowie hinsichtlich der professionell leitenden Perspektiven und Handlungsziele besteht Bedarf nach Selbstvergewisserung und nach Darstellung der Funktionen und Leistungen der Schulsozialarbeit. Wie schon angesprochen ergeben sich diese Klärungsbedarfe aus der Expansion des Handlungsfelds, aus dem teilweise ungeklärten Verhältnis zu den Kategorien Bildung und Erziehung sowie aufgrund der Heterogenität der Programme, Konzepte und Organisationsformen der Schulsozialarbeit. Hinzu kommt, dass sich die zu bestimmenden Problemlösungsfähigkeiten und Interventionsnotwendigkeiten regelhaft in Relation zu schulischer Wirklichkeit und normativ

bestimmten Erwartungen konstituieren. Diese Formulierung verdeutlicht, dass eine selbstbezügliche Interpretation und Bestimmung von Schulsozialarbeit, die auf die Einheit und auf komplexe Dynamiken von Schulsozialarbeit rekurriert, auf fremdbezügliche und relationale Überlegungen zum schulischen Kontext angewiesen ist.

Diese Überlegung begründet die Hypothese, dass die Wahl, systemtheoretische und systemische Perspektiven zu nutzen, für die Entwicklung einer Theorie der Schulsozialarbeit besonders geeignet ist. Systemtheoretische Analysen und Interpretationen sind gekennzeichnet durch eine besondere Art der Abstraktion und durch die Beschreibung unterschiedlicher sozialer und gesellschaftlicher Phänomenbereiche und deren Selbst- und Fremdbezug durch Nutzung einheitlicher begrifflicher Mittel. Die Bearbeitung disziplinärer und professioneller Problemstellungen hat sich auf den komplexen Zusammenhang von strukturellen Möglichkeitsbedingungen und der begründeten Auswahl von Referenzen in der Komplexität der Praxis zu beziehen. Die Hypothese ist, dass systemtheoretische Analysen und relationale Interpretationen Antworten auf Fragen der Ausdifferenzierung und auf Komplexitätsprobleme geben. Damit werden sowohl für die Praxis Orientierungen geboten als auch die Reflexion des Gesamtzusammenhangs der Schulsozialarbeit unterstützt.

Zur Entwicklung des theoretischen Entwurfs zur systemischen Schulsozialarbeit werden systemtheoretische Begrifflichkeiten und systemische Theoriekonzepte genutzt. Dies erfolgt unter der normativ gestützten Funktionsbestimmung, dass (systemische) (Schul-)Sozialarbeit Probleme der sozialen Teilhabe bearbeitet. Soziale Arbeit, die sich auf Verhältnisse, auf Befähigungen und damit in spezifischer Weise auf die Relation von Individuum und Gesellschaft bezieht, zielt dabei auf die komplexen Zusammenhänge aus gesellschaftlichen Teilsystemen, Organisationen und unter der Maßgabe von Partizipation auf mehrere Adressaten(gruppen). Die damit in Verbindung stehenden Dynamiken und Erwartungscollagen konstituieren einen anspruchsvollen Kontext reflexionsbasierter professioneller Handlungszielbestimmungen der Schulsozialarbeit, der theoriegeleitet aufbereitet wird.

Folgend wird die Hypothese überprüft, inwieweit eine solche Aufbereitung von Fachpublikationen zur Schulsozialarbeit in Verbindung mit einer systemtheoretischen und systemischen Interpretation von Schulsozialarbeit einen substanziellen Beitrag leistet, um auf arbeitsfeldspezifische Orientierungsdefizite zu reagieren. Damit wird ein Beitrag zur disziplinären und professionellen Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit insgesamt geleistet. Ziel ist es, einen Theorieentwurf zu produzieren, der über Einzelbeiträge in Form von bildungstheoretischen Überlegungen, kritischen Gesellschaftsanalysen, Kooperationsproblematiken und einer Bestimmung methodischer Wissensbestände hinausreicht.

1.5 Methodisches Vorgehen und Aufbau

Zur Bearbeitung des Forschungsvorhabens werden die publizierten Diskurse zum Gegenstand Schulsozialarbeit in ihren Grundzügen rekonstruiert. Zudem wird Literatur zu angrenzenden Bereichen genutzt, welche die beschriebene Zielstellung tangieren. So wird überdies ein Anschluss an (schul-)pädagogische Diskurse organisiert. Diese ‚Brückenfunktion‘ ermöglicht auch interessierten Lehrkräften in Studium und Praxis einen theoriegeleiteten Zugang zu den Auseinandersetzungen um das ‚Expansionsfeld‘ Schulsozialarbeit.

Für die Ausarbeitung wird also Bezug genommen auf Publikationen zu verschiedenen Themenfeldern. Über die Analyse von Publikationen zum Gegenstand Schulsozialarbeit, zu systemischen Konzepten in den Sozialwissenschaften bzw. zur systemischen Sozialen Arbeit sowie zur Praxis der systemischen Schulsozialarbeit werden Implikationen und Problemfelder der Schulsozialarbeit sowie der Stand des Theoriediskurses zum Handlungsfeld dargestellt. Die über die Analyse von Literatur aufzugreifenden disziplinären und professionellen Diskurse zur Schulsozialarbeit bilden die Basis für die vorzunehmenden systemtheoretischen und systemischen Fundierungen.

Die theoretischen Konturierungen sowie die Konkretisierungen und Spezifizierungen des schulsozialarbeiterischen Handlungsfelds werden dabei in verschiedener Weise relationiert. Neben der Identifizierung von Problemfeldern angesichts gesellschaftlicher Rahmenbedingungen erfolgen diese ‚Anbindungen‘ an unterschiedliche programmatische und organisatorische *Möglichkeitsbedingungen der Schulsozialarbeit*.

Angesichts dieser grundsätzlichen Überlegungen werden verschiedene Analyserichtungen zur Schulsozialarbeit ausgearbeitet. Ausgangspunkte der systemischen Untersuchungen beziehen sich auf die Frage nach der Genese von Schulsozialarbeit und – grob formuliert – auf die theoriebasierte Ausarbeitung dessen, was passiert, wenn Soziale Arbeit und Schule im Kontext Schulsozialarbeit ‚aufeinandertreffen‘.

Neben der gesellschaftlichen Funktion und Legitimität der Schulsozialarbeit über die Kategorien Bildung, Erziehung und Hilfe werden die Herausforderungen der Kooperation mit der Schule analysiert. Die Fragen der Selbstinterpretation und des Anschlusses an die Kommunikation des schulischen Erziehungssystems werden verbunden mit Fragen zu Programmrichtlinien, der Organisation und der interaktionellen methodischen Praxis. In für die reflexionsbasierte Profession kennzeichnender Weise reichen die Hinweise für eine systemisch fundierte Praxis der Schulsozialarbeit entsprechend über die Nennung und Ausarbeitung von Einzelmethoden hinaus.

Systematisch formuliert lassen sich in Bezug auf systemtheoretische und systemische Fragestellungen folgende Diskurszusammenhänge dimensionieren:

- Systemtheorie
- Systemische Soziale Arbeit
- Systemische Schulsozialarbeit
- Praxis der systemischen Schulsozialarbeit.

Hinsichtlich der folgenden Ausführungen ist aus forschungsökonomischen Gründen auf Grenzen hinzuweisen. Im Rahmen dieser Dissertationsschrift wird kein Theorievergleich geleistet. Eine Kritik an der

soziologischen Systemtheorie, wie sie von Luhmann entwickelt wurde, erfolgt lediglich in Einzelaspekten. Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung um die Potenziale und Grenzen der Systemtheorie bzw. des Theorieansatzes Systemische Soziale Arbeit für eine Theorie der Schulsozialarbeit.

Inhaltlich wird nach dieser Einleitung in Kapitel 2 der Stand der Entwicklung der Schulsozialarbeit entlang mehrerer Perspektiven dargestellt. Zunächst folgt ein definitorischer Zugang (Kapitel 2.1) und eine Rekonstruktion der geschichtlichen Entwicklung zum Arbeitsfeld (Kapitel 2.2). Daran schließen sich Ausführungen zu den Zielen und Aufgabenfelder (Kapitel 2.3), zu den Zielgruppen (Kapitel 2.4), Methoden (Kapitel 2.5), Handlungsprinzipien (Kapitel 2.6) und den rechtlichen, finanziellen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen (Kapitel 2.7) an. In Kapitel 2.8 werden die verschiedenen Modelle und Formen der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit beschrieben, bevor in Kapitel 2.9 mit zusammenfassenden Anmerkungen zur Beschreibung des Gegenstandsbereichs Schulsozialarbeit Kapitel 2 abgeschlossen wird. Hierbei wird auf die Differenz zwischen einer ideal gedachten Situation und der empirischen Wirklichkeit hingewiesen.

In Kapitel 3 werden die Diskurslinien und theoretischen Kontroversen zur Schulsozialarbeit rekonstruiert. Nach einführenden Hinweisen in die Auseinandersetzungen um Schulsozialarbeit (Kapitel 3.1) folgen thematische Ausführungen zur Entgrenzung des Schulischen (Kapitel 3.2) und zu den Diskursen um Bildung in Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik und Jugendhilfe (Kapitel 3.3). Damit verbunden sind Fragen zum Stellenwert von Sozialer Arbeit und Jugendhilfe im Kontext Schule (Kapitel 3.4) und Überlegungen, inwiefern sich Effekte aus der Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit in Richtung einer Sozialpädagogisierung von Schule konstatieren lassen (Kapitel 3.5). Die Heterogenität der Begründungsmuster, Programme und Konzepte der Schulsozialarbeit, ihre Auswirkungen und die damit verbundenen fachlichen Herausforderungen werden in Kapitel 3.6 thematisiert, bevor Kapitel 3 mit einer Zusammenfassung endet (Kapitel 3.7).

Nach diesen grundlegenden Vorüberlegungen zum Stand der Entwicklung (Kapitel 2) sowie zu den Diskurslinien und theoretischen Kontroversen zur Schulsozialarbeit (Kapitel 3) wird in Kapitel 4 das zentrale Vorhaben verfolgt, Schulsozialarbeit unter systemtheoretischen und systemischen Perspektiven zu analysieren. Die dabei generierten theoretischen und professionellen Klärungen zur systemischen Schulsozialarbeit werden mit den Grundlegungen in Kapitel 2 und 3 verbunden. Nach einer Einführung (Kapitel 4.1) folgen zunächst grundsätzliche Anmerkungen zum Zusammenhang von Theorieentwicklung und methodischem Handeln in der Sozialen Arbeit (Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 wird der Theorieansatz Systemische Soziale Arbeit als Rahmentheorie für die weitere Untersuchung des Gegenstandsbereichs Schulsozialarbeit bestimmt. Diese Rahmung wird mit einer Skizze systemtheoretischer Denkmuster verbunden (Kapitel 4.3.1) und mit einer Begründung, wie systemische Schulsozialarbeit als kontextbezogene Interpretation verstanden werden kann (Kapitel 4.3.2). In Kapitel 4.4 folgen systemtheoretisch und systemisch begründete Überlegungen zu Fragestellungen aus der Disziplin und Profession Schulsozialarbeit. Diese fungieren als kontextuelle Bedingungen der Schulsozialarbeit, indem sie Argumente für leitende Orientierungen und selektive Entscheidungen in der Schulsozialarbeit bieten. Inhaltlich wird dabei zunächst über die Dimensionen soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit dargelegt, wie dadurch eine Legitimationsgrundlage, theoretische Fundierung und praktische Ausrichtung der Schulsozialarbeit erfolgen kann (Kapitel 4.4.1). Daran anschließend wird die Verbindung Sozialer Arbeit mit bildungstheoretischen Überlegungen unter systemischen Aspekten (Kapitel 4.4.2) und die Relationen der Schulsozialarbeit zum Erziehungssystem thematisiert (Kapitel 4.4.3). In Kapitel 4.4.4 werden die Überlegungen zu den kontextuellen Bedingungen von Schulsozialarbeit zusammengefasst. In Kapitel 4.5 folgen Ausführungen zur systemischen Praxis der Schulsozialarbeit entlang organisationaler (Kapitel 4.5.1) und interaktioneller Perspektiven (Kapitel 4.5.2). In Kapitel 4.6 folgt eine Zusammenfassung von Kapitel 4.

Den Abschluss bildet mit Kapitel 5 eine kompakte Darstellung der Ergebnisse zur systemischen Interpretation der Schulsozialarbeit in Bezug zur leitenden Fragestellung. Diese werden mit Perspektiven zur weiteren theoretischen Auseinandersetzung um (systemische) Schulsozialarbeit und Soziale Arbeit verbunden.

Ohne an dieser Stelle breiter auf die historische Entwicklung und die aktuelle Verwendung der Begriffe Sozialarbeit, Soziale Arbeit und Sozialpädagogik einzugehen, erfolgt hier ein knapper Hinweis auf deren Gebrauch in dieser Dissertationsschrift: Wenn die Praxis professioneller Hilfe thematisiert wird, findet eher der Begriff Sozialarbeit Verwendung; wenn es um reflexionstheoretische Überlegungen zu sozialpädagogischem Handeln geht, eher der Begriff Sozialpädagogik. Da sich der Begriff Soziale Arbeit in Disziplin und Profession als Konvergenzbegriff weitestgehend durchgesetzt hat, um einen Bezug zur Gesamtheit von Sozialarbeit und Sozialpädagogik herzustellen, wird dieser am häufigsten genutzt (vgl. zum Begriffsverwendungszusammenhang exemplarisch: Lambers 2018, S. 261 ff.).

2 Schulsozialarbeit – Stand der Entwicklung

In diesem zweiten Kapitel wird das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit beschrieben. Hierzu werden gegenstandsspezifische Fachpublikationen herangezogen. Dabei sollen keine monoperspektivischen Bezüge zu einem spezifischen Theorieansatz der Sozialen Arbeit/Schulsozialarbeit hergestellt werden, vielmehr liegt der Schwerpunkt auf einem Überblick über den Stand der Entwicklung von Schulsozialarbeit respektive der Strukturen des Arbeitsfelds. Auf Basis von Fachpublikationen wird in deskriptiver und präskriptiver Weise ein Idealtypus für die Schulsozialarbeit erstellt. Forschungspragmatischen Gesichtspunkten folgend werden die Ausführungen als analytisches Instrument benutzt, um Diskurslinien zu markieren und theoretisch fundierte Interpretationen und Thesen für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit zu generieren (vgl. Kapitel 3 und 4). Dies erfolgt in dem Bewusstsein der Differenz zwischen einer ideal gedachten Situation und der empirisch vorfindbaren Wirklichkeit.

Inhaltlich folgt zunächst in Kapitel 2.1 eine definitorische Annäherung an das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. Anschließend werden die geschichtliche Entwicklung (Kapitel 2.2) sowie die Ziele und die Aufgabenfelder von Schulsozialarbeit (Kapitel 2.3) beschrieben. In Kapitel 2.4 bis 2.6 werden die Zielgruppen, die Methoden und die Handlungsprinzipien des Arbeitsfelds erläutert. Kapitel 2.7 stellt die rechtlichen, die finanziellen, die personellen sowie die materiellen und technischen Rahmenbedingungen dar. Die unterschiedlichen Formen und Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit werden in Kapitel 2.8 thematisiert, bevor in Kapitel 2.9 eine Zusammenfassung zur Beschreibung des Gegenstandsbereichs Schulsozialarbeit vorgenommen werden.

2.1 Definitiorische Annäherung an den Gegenstandsbereich

Über Definitionen lassen sich keine Erkenntnisse über eine empirisch vorfindbare Wirklichkeit der Schulsozialarbeit ableiten. Die definitiorischen Zugänge zum Gegenstandsbereich sind jedoch geeignet, auf den Kontext der Verwendung von Sprache hinzuweisen.

Allgemein und somit zunächst relativ unspezifisch lässt sich der Begriff „Schulsozialarbeit“ als ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe definieren, welches durch eine formalisierte und institutionelle Kooperation mit dem System „Schule“ gekennzeichnet ist (vgl. Drilling 2004, S. 95). Hierbei handelt es sich um ein sozialpädagogisches Angebot, bei dem im Rahmen der Jugendhilfe Fachkräfte kontinuierlich am schulischen Geschehen teilnehmen. Diese Präsenz basiert regelhaft auf einer verbindlichen Kooperationsvereinbarung zwischen den SozialpädagogInnen auf der einen und den Lehrkräften auf der anderen Seite. Die Fachkräfte der Jugendhilfe sollen die Lehrkräfte bei der sozialen, persönlichen und schulischen Entwicklung der Mädchen und Jungen unterstützen. Zugleich sollen den jungen Menschen gezielt Maßnahmen zur Förderung zur Verfügung gestellt werden, um vorhandene Bildungsbenachteiligungen abzubauen bzw. zu verhindern. Zusätzlich werden die Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen bei der Erziehung unterstützt, z.B. durch Beratungsangebote.

Im Folgenden werden diese abstrakten schulsozialarbeiterischen Soll-Perspektiven in einen konkreten sozialpädagogischen Handlungszusammenhang gebracht. Forderungen nach Integrationserfordernissen und Integrationsmöglichkeiten sind vor dem Hintergrund jeweiliger lebensweltlicher Sinnstrukturen zu verstehen und stets eingebunden in soziale Ordnungszusammenhänge. Hier können etwa biografiethoretische Überlegungen angeschlossen werden, mit denen thematisiert werden kann, wie SchülerInnen als Individuum mit den normativen Erwartungen der sozialen Umwelt im Lebenslauf umgehen. Sozialwissenschaftliche Theoriebildung, welche die Sozialität des Menschen berücksichtigt und das Individuum nicht als isolierte Monade betrachtet, fokussiert die

Komplexität des Bedingungsgefüges bei Fragen der Definitionsmacht im Zusammenhang mit den Integrationsperspektiven von Individuen.

Aufgrund der Vielzahl an Aufgaben und Zielgruppen sind die schulsozialarbeiterischen Angebote breit gefächert: Sie reichen von der Einzelberatung über die Gruppenarbeit und offene Gesprächsangebote bis hin zu einer Mitwirkung bei der Gestaltung schulischer und außerschulischer Freizeitangebote sowie bei der Arbeit in den Schulgremien (vgl. Speck 2014, S. 82 ff.; Gastiger/Lachat 2012, S. 22 ff.).

Neben diesem breiten Leistungsspektrum lassen sich für die Schulsozialarbeit publizierte Merkmale nennen, mit denen Schulsozialarbeit von anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe abgegrenzt werden kann. Diese Kennzeichnungen werden an dieser Stelle lediglich dargestellt und noch nicht – etwa hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit bzw. ihrer Möglichkeitsbedingungen – diskutiert.

- *Räumliche und organisatorische Überwindung*

Mit der Etablierung von schulsozialarbeiterischen Angeboten an einer Schule wird versucht, eine Überwindung der räumlich-organisatorischen Unterscheidung zwischen Jugendhilfe und Schule zu erreichen (vgl. Drilling 2004, S. 72).

- *Gleichberechtigte Partnerschaft*

Hierbei werden beide Partner als gleichberechtigt angesehen. Angestrebt wird eine funktionierende und effektive Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen und der dort agierenden Personen. Das Miteinander erfolgt unter der Prämisse der Gleichberechtigung und des gegenseitigen Respekts (vgl. Drilling 2004, S. 72).

- *Handlungsraum Schule*

Die sozialpädagogischen Methoden und Handlungskonzepte werden überwiegend im schulischen Bereich realisiert. In diesem Setting sollen durch entsprechende Maßnahmen auftretende Konflikte und Widersprüche zwischen den Schulakteuren (also den SchülerInnen, den Lehrkräften, den SchulleiterInnen sowie den Eltern) bearbeitet werden. Allerdings bedeutet dies nicht, dass das schulsozialarbeiterische Handeln auf den sozialen Raum „Schule“ beschränkt ist.

Schule dient lediglich als ein spezifischer Zugangsort zur Lebenswelt der SchülerInnen. Schulsozialarbeit wirkt über diesen Bereich hinaus, etwa durch familienorientierte Handlungsansätze.

- *„Innere“ und „äußere“ Handlungsorientierung*

Das Handeln von Fachkräften in der Schulsozialarbeit bezieht sich nicht nur auf schulinterne Zusammenhänge, sondern auch auf die schulische Umwelt. Dies gilt vor allem bei Kooperationen mit externen Partnern. Dadurch wird eine allgemeine Öffnung der Schule angestrebt, die zu einer Verbesserung des sozialen Klimas in der Einrichtung und im Umfeld des Sozialraumes beitragen soll (vgl. Wulfers 2001, S. 18). Hier gibt es Anknüpfungspunkte an sozialraumorientierte Ansätze, die das soziale Umfeld der Schule und entsprechende Ressourcen einbeziehen (vgl. Heimgartner 2009, S. 55).

Theoretische Ausarbeitungen und sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für den Kontext Schulsozialarbeit liegen vor (vgl. Deinet 2011). Zudem bestehen Potenziale in der Verbindungsmöglichkeit von Schulsozialarbeit mit lokalen Konzepten für die kommunale Organisation von Bildungs- und Hilfelandschaften (vgl. Baier/Deinet 2011b).

Mit dieser Darstellung von Kennzeichen der Schulsozialarbeit wurde eine erste Annäherung an das Arbeitsfeld vorgenommen. Im Verwendungszusammenhang der Fachliteratur und in der sozialpädagogischen Praxis wird auf den Begriff Schulsozialarbeit allerdings nicht einheitlich und trennscharf rekuriert. Verbreitet ist zudem die Nutzung synonyme Begrifflichkeiten wie etwa „schulbezogene Jugendhilfe“, „sozialpädagogisches Handeln an Schulen“ oder „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ (vgl. Speck 2014, S. 35). Bei näherer Analyse dieser verschiedenen Bezeichnungen zeigt sich, dass der Begriff „Schulsozialarbeit“ am geeignetsten erscheint, um die wesentlichen Funktionen dieses Bereichs der Sozialpädagogik zu umschreiben. Zum einen spricht für diese Bewertung, dass die internationale Fachdiskussion unter der Bezeichnung „School Social Work“ geführt wird. Das deutsche Wort „Schulsozialarbeit“ ist hier begrifflich anschlussfähig. Zum anderen hat sich dieser Begriff in den

letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum verbreitet und etabliert. Unter „Schulsozialarbeit“ versteht man Bemühungen der Fachwelt, heterogene Struktur- und Möglichkeitsbedingungen zu vereinheitlichen, um etwa die verschiedenen länderspezifischen Konzepte zu abstrahieren und sinnkonstante Aussagen zu einem spezifizierten sozialpädagogischen Handlungszusammenhang zu ermöglichen (vgl. zur historischen Entwicklung der Schulsozialarbeit: Speck 2014, S. 11 ff.).

Die mit einer einheitlichen Begriffsverwendung „Schulsozialarbeit“ einhergehende Abstraktion birgt jedoch das Risiko, das jeweilige komplexe Bedingungs- und Handlungsgefüge außer Acht zu lassen. Wer Hilfenotwendigkeit und Interventionsnotwendigkeit begründet und welche Handlungsziele formuliert werden, kann nur vor dem Hintergrund konkreter sozialpädagogischer Handlungsbedingungen bestimmt werden. In der Abhängigkeit von den jeweiligen Sprachverwendungszusammenhängen wird ein Spannungsfeld deutlich, das zwischen abstraktionsbedingten Simplifizierungen und einer einheitlichen Begriffsverwendung liegt.

Dieses Spannungsfeld kann auch im Zusammenhang von Bemühungen konstatiert werden, Schulsozialarbeit als besondere Art der Jugendhilfe im schulischen Kontext zu bestimmen, bzw. wenn Speck (2014) Schulsozialarbeit als Kooperation und Gleichwertigkeit von Sozialpädagogik und Schule kennzeichnet (vgl. ebd., S. 36 f.).

Trotz dieser ‚kritischen Potenziale‘ aufgrund von Abstraktion wird in den folgenden Ausführungen der Begriff „Schulsozialarbeit“ Verwendung finden, um an einen publizierten und rezipierten Zusammenhang anzuschließen.

2.2 Geschichtliche Entwicklung

Im vorherigen Abschnitt wurde bereits erwähnt, dass die Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ seit mehreren Jahrzehnten in Deutschland verwendet wird und etabliert ist. Die Ursprünge finden sich in den 1970er-Jahren in den USA. Der Begriff „School Social Work“ wurde in einem Artikel über

die Möglichkeiten des Ausgleichs von Sozialisationsdefiziten durch spezifische Maßnahmen im deutschsprachigen Raum eingeführt (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 15). Allerdings können bereits im 18. Jahrhundert erste Vorformen der Schulsozialarbeit gefunden werden. Dazu zählen vor allem die Armen- und Industrieschulen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkommende Schulpflege sowie in der Weimarer Republik die reformpädagogischen Projekte im Bereich der Schulen (vgl. Speck 2014, S. 11).

Jedoch fanden diese inhaltlich-pädagogischen Überschneidungen nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst keine gesetzliche Berücksichtigung mehr. Im damaligen Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) fehlte eine Kooperationsklausel für die Schulen und die Jugendfürsorge. Bis in die 1960er-Jahre wurde das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Schulwesen nicht problematisiert. Die sozialpädagogischen Angebote hatten in dieser Epoche an den Schulen vor allem eine Unterstützungsfunktion (vgl. Stüwe et al. 2015, S. 15). Entsprechend wird in der Fachliteratur betont, dass sich das deutsche Schulwesen und die Sozialpädagogik isoliert voneinander entwickelt haben – und keinesfalls eine langfristige gegenseitige Beeinflussung bestünde (vgl. Speck 2014, S. 11).

Unabhängig von der Frage, wann und in welcher Ausprägung die ersten historischen Vorläufer festzumachen sind, ist relativ unstrittig, dass sich Schulsozialarbeit an deutschen Schulen Anfang der 1970er-Jahre zu etablieren begann. Zu dieser Zeit erfolgten, basierend auf den Erfahrungen, erste entsprechende Schulprojekte und eine stärkere sozialpädagogisch-theoretische Beschäftigung mit diesem Tätigkeitsfeld. Ab dem Jahr 1971 wurden erste Konzepte für eine Schulsozialarbeit entwickelt, in die später auch Erkenntnisse aus den Modellversuchen an den Gesamtschulen einfließen. Hierbei zeigten sich vor allem Probleme bei der Institutionalisierung und im Hinblick auf Kooperationen (vgl. Speck 2014, S. 12).

Diese Befunde führten zu Beginn der 1980er-Jahre zu kontroversen Diskussionen, die zum Teil noch bis in die Gegenwart reichen. Der Richtungsstreit bezog sich auf die Funktion und die Position der Sozialpädagogik an den Schulen. Sollte eine sozialpädagogische Schule oder lediglich eine Sozialarbeit an Schulen angestrebt werden? Es handelt sich

hierbei um zwei fundamental unterschiedliche Auffassungen. Die fachlichen Auseinandersetzungen führten dazu, dass die negativen Folgen der bestehenden schulischen Strukturen (z.B. die ausgeprägte Bildungsungleichheit), aber auch die dort durchgeführte Jugendhilfe (etwa das Stigmatisierungspotenzial) verstärkt kritisiert wurden. Bis heute fand eine Überwindung dieser konträren Auffassungen von Schulsozialarbeit im Wesentlichen nicht statt (vgl. Speck 2014, S. 12).

Dass es zu einer Weiterentwicklung und Ausweitung schulsozialarbeiterischer Angebote im deutschen Schulwesen kam, lag daher weniger an der Formulierung fundierter Konzepte oder an der Generierung praxisrelevanter Ergebnisse aus den Fachdiskussionen, sondern vielmehr an den akuten Problemen in den Einzelschulen. Seit Ende der 1960er-Jahre wurde im Rahmen der Debatten um eine als notwendig erachtete Bildungsreform die Funktion der Schulen weitreichender definiert. Diese Institutionen sollten nicht mehr nur Bildungseinrichtungen sein, welche Wissen vermitteln, sondern zugleich Freizeit- und Betreuungsangebote umfassen. Zu diesem Zweck wurden sozialpädagogische Fachkräfte vorrangig deshalb eingesetzt, um den Schulbetrieb ‚abzusichern‘. Damit kann erklärt werden, warum auch heute noch eine ausführliche Diskussion über die eigentlichen Ziele, Aufgaben und Zugänge der Schulsozialarbeit nur selten erfolgt; häufig übernimmt sie weiterhin in oft unreflektierter Weise diese traditionelle Absicherungsfunktion für die Schulen. Damit lässt sich auch erklären, warum z.B. die Bildungs- oder Curriculumplanung überwiegend ohne die Herstellung von sozialpädagogischen Bezügen oder die Berücksichtigung sozialpädagogischer Perspektiven vorgenommen wird (vgl. Speck 2014, S. 12). Die biografischen Formen der Auseinandersetzung von SchülerInnen mit den Handlungsvorgaben und Erwartungen der Schule bleiben unter diesen Prämissen unterbelichtet und die Verantwortung für gelingende Integration wird einseitig den Individuen zugeschrieben, ohne deren Identitätsarbeit zu aktivieren und zu unterstützen (vgl. Mühlfeld/Viethen 2013, S. 66).

Das Scheitern der bildungsbezogenen Bemühungen auf breiter Front führte in den 1980er-Jahren zu einem Stillstand oder sogar einem

Rückgang bei den Angeboten der Schulsozialarbeit. Zugleich verbesserte sich jedoch die Forschungssituation, was sich in zahlreichen Untersuchungen zur Thematik zeigte. Es gab erste wissenschaftliche Analysen von Einzelprojekten der schulischen Jugendhilfe und entsprechende Fachveröffentlichungen. Auch diverse Kongresse und Tagungen fanden zu dem Thema statt. Eine Fülle an unterschiedlichen Ansätzen und Kooperationsformen entstand, für die zunehmend die allgemeine Bezeichnung „Schulsozialarbeit“ verwendet wurde (vgl. Speck 2014, S. 13).

In den 1990er-Jahren kam es zu einer deutlichen Annäherung der Systeme „Schule“ und „Jugendhilfe“. Im Bereich der Sozialpädagogik wurden – anknüpfend an den Ansatz lebensweltorientierter Sozialarbeit (Thiersch u.a. 1992; 1993) – erste Konzepte lebensweltorientierter Schulsozialarbeit entwickelt. Mit dem Interpretationskonstrukt Lebensweltorientierung verbunden waren organisatorische und methodische Struktur- und Handlungsmaximen, die daran ausgerichtet waren, die Sinnstrukturen der Adressaten stärker als Ausgangspunkt professionellen Handelns zu berücksichtigen. Außerdem wurden die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen verbessert und Schulsozialarbeit etablierte sich an vielen Einzelschulen. Die Zusammenarbeit mit externen Akteuren begann. Ausgelöst wurde diese Expansion vor allem durch zwei Entwicklungen: Einerseits veränderte sich bei den Lehrkräften und Schulleitungen das Funktionsverständnis schulischer Sozialarbeit. Dies führte zu einer höheren Akzeptanz und einem ausgeprägten Problembewusstsein aufseiten der schulischen Akteure. Andererseits legten viele SozialpädagogInnen die in den 1970er-Jahren noch weitverbreitete kritische Haltung gegenüber dem deutschen Schul- und Bildungssystem ab. Stattdessen wurde zunehmend eine an Kooperation und Prävention orientierte Schulsozialarbeit angestrebt. Der Präventionsgedanke kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass Prävention nicht voraussetzungsfrei zu realisieren ist, da jedwedes sozialpädagogisches Handeln auf vorgängigen Problemkonstruktionen basiert und somit stets auch Interventionscharakter entlang normativ bestimmter ‚Diskrepanzen zwischen Ist und Soll‘ aufweist. Gleichwohl bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass

einzelfallübergreifende sozialpädagogische Perspektiven durch eine umfassende Diskussion über mögliche und erforderliche Verbesserungen der Schulentwicklung und -qualität unterstützt wurden (vgl. Speck 2014, S. 13 f.).

Zum Ende des Jahrzehnts kam es durch die Verabschiedung von kommunalen oder regionalen Förderprogrammen zu einem deutlichen Ausbau der Schulsozialarbeit. Mit diesen Initiativen wurde versucht, wie Speck (2014) es formuliert, problematisierte Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse auf Kinder und Jugendliche auszugleichen (vgl. ebd., S. 14). Sozialpädagogische Interventions- und Interpretationsmuster fokussieren also unter Berücksichtigung der Normativität und lebensweltlicher Strukturen die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen zur Übernahme und Entwicklung von Selbst- und Sozialverantwortung im Kontext der zu unterstützenden Identitätsarbeit (vgl. Mühlfeld/Viethen 2013).

Ab der Jahrtausendwende wurde primär über das Selbst- und Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit sowie über ihre schulische Verortung (z.B. im Rahmen von Sozialraumkonzepten) diskutiert und geforscht (vgl. z.B. Bolay/Flad/Gutbrod 2003). Mittlerweile ist die Bedeutung der schulsozialarbeiterischen Angebote für das soziale Leben an den Einzelschulen, trotz aller noch bestehenden Defizite und Widerstände, weitgehend anerkannt (vgl. Speck 2014, S. 16).

Dies gilt wohlgemerkt in Bezug auf die einzelnen Schulen. Auch wenn bundesweit keine einheitliche Statistik mit verlässlichen Daten zum Ausbaustand der Schulsozialarbeit existiert, kann insgesamt für Deutschland nicht von einer bedarfsgerechten und flächendeckenden Versorgung mit Schulsozialarbeit ausgegangen werden (vgl. Gastiger/Lachat 2012, S. 17).

2.3 Ziele und Aufgabenfelder

„Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern“ (Drilling 2004, S. 95).

Die in diesem Zitat formulierten Ziele sollen in Form der Handlungsarten Begleitung, Beratung, Unterstützung und Förderung von SchülerInnen verfolgt werden. Im normierten Handlungskontext sozialpädagogischen Handelns im Kontext Schule kooperieren die Sozialpädagogen mit Akteuren innerhalb und außerhalb der Schule, mit Lehrkräften, mit Familien, mit Schulbehörden und mit der Jugendhilfe. Es handelt sich demnach wie gesagt um mehr als nur eine im schulischen Rahmen durchgeführte Form der Sozialen Arbeit. Vielmehr werden zusätzlich die außerschulischen Lebens- und Handlungsbereiche der Kinder und Jugendlichen fokussiert. Um dies zu erreichen, sind selektive Bezugnahmen zu den Sozialräumen der Mädchen und Jungen erforderlich. Es genügt daher nicht, die konkreten sozialpädagogischen Angebote der Schulsozialarbeit nur nach den schulischen Bedingungen und Erwartungen zu gestalten, sondern zusätzlich müssen die komplexen persönlichen Lebenssituationen der jungen Menschen rekonstruiert und beschrieben werden. Entsprechend stehen SchulsozialpädagogInnen vor der Herausforderung, Relationen zu einer Vielzahl an unterschiedlichen sozialen Dimensionen (unter anderem das Schulleben, die heterogenen Sozialräume der Kinder und Jugendlichen oder das Familienleben) herstellen zu müssen, um das Handlungsziel der subjektiven Verantwortungsfähigkeit verfolgen zu können. Damit Kooperation und Vernetzung in diesem Zusammenhang Erfolg haben kann, sind Programme, Organisationsformen und Projekte außerdem angemessen in die schulischen Strukturen und Abläufe zu integrieren (vgl. Coulin-Kuglitsch 2012, S. 184).

Ob es gelingt, Schulsozialarbeit an einer Einzelschule erfolgreich zu etablieren, hängt unter anderem davon ab, ob für die verschiedenen schulsozialarbeiterischen Leistungsarten ein klares und erwartbares Arbeitsprofil besteht. Dies sollte die wesentlichen sozialpädagogischen Kernaufgaben schul- oder projektbezogen beschreiben (vgl. Speck 2014, S. 83). Die zu diesen Kernaufgaben gehörenden Leistungen werden folgend aufgeführt.

Beratung und Unterstützung der SchülerInnen

Die Schulsozialarbeit wendet sich als regelhafter Startpunkt eines Arbeitsbogens hauptsächlich an die Schülerschaft (vgl. Kapitel 2.4). Die SchülerInnen sollen professionell unterstützt und begleitet werden. In Form einer Einzelfallhilfe erfolgt eine Beratung der Mädchen und Jungen zu familiären, sozialen oder persönlichen Fragen oder Problemen. Dadurch wird eine umfassende und kontinuierliche Begleitung der Kinder und Jugendlichen in allen Lebenssituationen angestrebt (vgl. Diakonisches Werk 2013, S. 11). Diese Dauerhaftigkeit ist wichtig, da diese Personengruppe aufgrund ihres Alters bisweilen schwierige Entwicklungsphasen und damit verbundene Krisen durchlebt (vgl. Arbeitsgruppe „Schulsozialarbeit“ 2014, S. 7). Diese erforderliche kontinuierliche Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel der Integration und Handlungsfähigkeit ist abhängig von sozialen Strukturen der Lebenswelt, deren Ordnungsdimensionen von den schulsozialarbeiterischen Fachkräften zu berücksichtigen sind. Konkret erfolgt die Begleitung der jungen Menschen, neben der genannten Beratungsarbeit, durch Einzelfallhilfe und einen thematischen Austausch zu festen Sprechstundenzeiten bzw. in gering strukturierten Settings (vgl. Speck 2014, S. 83).

Im schulischen Kontext ergeben sich Anlässe für ein Tätigwerden der Schulsozialarbeit auch aufgrund von Lernschwierigkeiten. Vielen Kindern und Jugendlichen gelingt es nur bedingt, dem Unterricht ausreichend zu folgen, was zu fehlenden Lernerfolgen und problematischen Bildungsverläufen führen kann. Es ist sowohl Aufgabe der Lehrkräfte, als

auch eine der Aufgaben von SozialpädagogInnen, die betroffenen SchülerInnen durch soziale Hilfeformen zu unterstützen. Außerdem können die sozialpädagogischen Fachkräfte als Vermittler auftreten und die Interaktion zwischen dem Kind oder Jugendlichen und der beteiligten Lehrkraft einleiten und das Problem thematisieren (vgl. Diakonisches Werk 2013, S. 7). Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass Fachkräfte in der Schulsozialarbeit aufgrund ihrer eigenen Professionalität das Spektrum ihres Handelns nicht auf Fragen des schulischen Lernens beschränken, sondern auch andere soziale Themen wie z.B. Familienkommunikation miteinbeziehen.

In akuten Krisensituationen werden die Unterstützungsformen um zeitnahe und intensive Maßnahmen beziehungsweise um eine Konsultation weiterer Hilfeinstitutionen erweitert (vgl. Diakonisches Werk 2013, S. 11).

Im Zusammenhang der in Konzepten beschriebenen Beratungs- und Unterstützungsangeboten kommen vorgängige Definitionsrahmen zur Geltung. Die Möglichkeitsbedingungen für die schulsozialarbeiterischen Leistungserbringungen werden vonseiten der Schule definitionsmächtig zumindest mitbestimmt. Schule als Institution bringt eine normativ bestimmte Verhaltensorientierung in die Potenziale der SchulsozialarbeiterIn-SchülerIn-Interaktion ein. Sowohl die Anlässe, die Ziele als auch die Zielbestimmungen in diesem Interaktionszusammenhang werden zwar von der Schule nicht deterministisch bestimmt; die simplifizierte Vorstellung, dass alle SchülerInnen schulsozialarbeiterische Angebote freiwillig in Anspruch nehmen, bzw. das Postulat der Autonomie der Schulsozialarbeit übersieht diese institutionellen Geltungsansprüche sozialer Ordnung (vgl. auch Mühlfeld/Viethen 2013, S. 33).

Dies gilt auch für die in der nächsten Passage skizzierte Handlungsart der sozialpädagogischen Gruppenarbeit.

Sozialpädagogische Gruppenarbeit

Als sozialpädagogische Gruppenarbeit wird ein Angebot der Sozialarbeit bezeichnet, die das Individuum bei der Wahrnehmung und Entwicklung seiner sozialen Funktionen und Funktionsfähigkeit durch das Erleben von Aktivitäten mit anderen Personen unterstützen soll. Den Teilnehmern wird ermöglicht, die während der Gruppenarbeit ablaufenden dynamischen sozialen Prozesse und Wechselwirkungen zu erfahren und durch die Entwicklung von Empathie und sozialer Verantwortung zu verbessern. Die konkreten Ziele werden für jedes Gruppenmitglied individuell bestimmt, was wiederum die Festlegung der Gruppenziele beeinflusst. Dadurch entsteht ein weites Feld an themen- oder zielgruppenorientierten Maßnahmen, die sich nach den spezifischen Problemen oder Interessen der Betroffenen richten (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 38). Die Gruppenarbeit kann mit Einzelfallhilfe und dem Ziel verbunden werden, Kinder und Jugendliche dazu anzuregen, soziales Verhalten zu reflektieren und alternative Handlungsstrategien zu entwickeln (vgl. z.B. Spies/Pötter 2011, S. 96).

In dieser Formulierung einer konzeptionellen Leitorientierung bezüglich der sozialpädagogischen Gruppenarbeit realisieren sich Potenziale, um die Interpenetration der Bereiche Selbstverantwortung und Sozialverantwortung zu regulieren. Die Fähigkeit der TeilnehmerInnen an sozialpädagogischer Gruppenarbeit zu Verantwortung und der damit verbundenen Moralität ist gekennzeichnet von Ambivalenz und Spannungen (vgl. Mühlfeld/Viethen 2013, S. 100).

Konfliktbewältigung und Mediation

Ein Bezugspunkt der Schulsozialarbeit sind Konflikte im schulischen Alltag, die Anlässe darstellen für Konfliktmoderation, für Formen der Konfliktprävention und für die Umsetzung von Streitschlichtungskonzepten. Ziel ist es, dass die KonfliktpartnerInnen die jeweils andere Sichtweise

einnehmen und eine konstruktive Konfliktklärung unterstützt wird (vgl. z.B. Spies/Pötter 2011, S. 101; Behn et al. 2006).

Konflikthafte Auseinandersetzungen können z.B. im Rahmen sozialer Gruppenarbeit Gegenstand der praktischen Arbeit werden. Gezielte Maßnahmen sind darüber hinaus die Bildung von Peer-Mediationsgruppen. Diese aus SchülerInnen geformten Teams sollen die sozialpädagogischen Fachkräfte sowie die LehrerInnen bei Klassenkonflikten oder bei Krisen in einer Schulklasse unterstützen. Diese vermitteln zudem zwischen den SchülerInnen beziehungsweise Lehrkräften oder zwischen den Eltern und den Lehrkräften. Außerdem werden zur Konfliktvermeidung häufig präventive Angebote bereitgestellt (etwa Projekte zur Gewaltprävention) (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 38 f.).

Fachliche Konzepte, die darauf abzielen, Kinder und Jugendliche beim Lernen konstruktiver Umgangsweisen in Konfliktsituationen zu unterstützen, sind auf ihre Voraussetzungen hin zu reflektieren. Zu nennen sind hier normative Verhaltenserwartungen bzw. gerechtigkeitsbezogene Überlegungen. Üblicherweise sind die streitenden Konfliktparteien von der Überzeugung geleitet, dass ausschließlich ihre eigenen normativen Erwartungen Geltung verdienen. Entsprechend sind Diskurse über die Begründung und Geltung normativer Überzeugungen einer Konfliktbeilegung einerseits aussichtsreich (vgl. z.B. Montada 2014), andererseits sind solche Diskurse auch abhängig von den Fähigkeiten, einen solchen Diskurs zu führen.

Erforderlich ist demnach, SchülerInnen fähigkeitsangemessene Verantwortung zu übertragen, um die Aussicht auf ihre Selbstbindung an moralisch dimensionierte Erwartungen zu begünstigen. „Eine dauerhafte Bindung an die Moral gelingt allerdings nur, wenn diese auf Freiwilligkeit beruht. Diese Selbstbindungsfähigkeit an die Moral gilt es zu fördern. Die Individuen müssen befähigt werden, eine Ethik der freiwilligen Selbstbindung zu entwickeln, um Selbstverantwortung und soziale Verantwortung als wechselseitige Bezugsgrößen erfassen und praktizieren zu können“ (Mühlfeld/Viethen 2013, S. 120).

In diesem Zusammenhang sind auch Konzepte der Mobbingintervention zu sehen. Sauer/Mehl (2011) zeigen auf, dass Mobbingkonzepte entsprechend als problematisch definierte Dynamiken wahrscheinlich dann erfolgreich ‚eindämmen‘ können, wenn es gelingt, nachhaltige Relationen zur Schulentwicklung herzustellen.

Prävention

Präventive Ausrichtungen, denen stets verhaltensnormgeleitete Konstruktionen einer Ist-Soll-Diskrepanz vorausgehen, umfassen weitere Konzepte, die Kinder und Jugendlichen bei deren Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben unterstützen. Moderierte Krisengespräche, Streitschlichterprogramme, die Wahrnehmung und Vermeidung von Schuldistanziertheit sowie von Schulverweigerung sollen verhindern, dass sich ein als problematisch bewertetes Bewältigungshandeln entwickelt und festigt. Den Kindern und Jugendlichen soll ein schulisches Umfeld geboten werden, das ihnen ermöglicht, Belastungen angemessen zu überwinden (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 8 f.; zum Problemfeld Schulverweigerung exemplarisch Faltermeier 2009; Geiling 2009). Präventionskonzepte reichen von einzelfallorientierten Maßnahmen bis hin zu Aspekten schulischer Entwicklung. „Schulentwicklung bezeichnet den selbstorganisierten systematischen Prozess einer Einzelschule hin zur qualitätsorientierten Profilbildung innerhalb staatlicher Vorgaben“ (Rahm/Schröck 2013, S. 99).

Offene Angebote für die gesamte Schülerschaft

Schulsozialarbeiterische Handlungsformen sind nicht auf Schule beschränkt. In Kooperation mit Lehrkräften werden von den SozialarbeiterInnen für die Schülerschaft freie Gestaltungsräume und Möglichkeiten für selbst organisierte Freizeitaktivitäten und Gesprächsgelegenheiten geschaffen. Ob offene Schülercafés, Ganztagsschulangebote oder die aktive Gestaltung von Pausen – offene, niedrigschwellige und leicht zugängliche

Angebote können auch in gezielte Unterstützungen einzelner Mädchen oder Jungen, etwa in Form ausführlicher (Beratungs-)Gespräche, münden (vgl. Gastiger/Lachat 2012, S. 107 ff.). Zur Bereithaltung offener Angebote werden auch Kooperationen mit außerschulischen Institutionen wie z.B. der Jugendarbeit eingegangen.

Kooperation mit den Lehrkräften, Eltern und anderen erwachsenen Bezugspersonen

Laut Speck soll Schulsozialarbeit

- „LehrerInnen für die Sichtweisen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und sozialpädagogische Fragestellungen sensibilisieren,
- LehrerInnen über konkrete Unterstützungsmöglichkeiten sowie Kooperationspartner bei den sozialen Einrichtungen und Diensten vor Ort informieren,
- LehrerInnen in Bezug auf sozialpädagogische Themen (z.B. Präventionskonzepte, Elternarbeit) beraten und fortbilden,
- LehrerInnen konkrete fachliche Anregungen für die Verringerung und Bewältigung von akuten Problemen von SchülerInnen und in Klassen bieten und schließlich
- als Vermittler und Berater bei Konflikten zwischen Lehrern und Schülern agieren“ (Speck 2014, S. 65).

In Konzepten der Schulsozialarbeit finden sich in diesem Zusammenhang Soll-Orientierungen wieder, deren Realisierung von verschiedenen Faktoren abhängen. Der Anspruch, das Lehrerkollegium, die Schulleitung und die Erziehungsberechtigten in pädagogischen und erzieherischen Fragen zu beraten, Elternbesuche durchzuführen (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 8; Speck 2014, S. 84; Gastiger/Lachat 2012, S. 68 ff.) hängt von der Bereitschaft der Adressaten ab.

Vernetzungsarbeit

Schulsozialarbeit leistet zudem Vernetzungsarbeit in Relation zu verschiedenen Personen und Organisationen. Neben der Arbeit mit SchülerInnen und mit Lehrkräften und Eltern beteiligen sich die Fachkräfte an der Arbeit der schulischen Gremien und – je nach Möglichkeit der Programmrichtlinien bzw. der Konzepte – an Prozessen der Schulentwicklung. Darüber hinaus sind in den Handlungsansätzen der Schulsozialarbeit sozialräumliche Bezugspunkte methodischen Handelns verankert. Durch soziale Netzwerkarbeit mit lebensweltlichem Handlungsbezug, Kooperationen mit Vereinen, Verbänden und Unternehmen im Umfeld der Schule soll dazu beigetragen werden, SchülerInnen Zugänge zu den Angeboten dieser Akteure zu begünstigen. Weiterhin pflegen die sozialpädagogischen Fachkräfte einen umfassenden Informationsaustausch mit den kommunalen sozialen Diensten. Diese Zusammenarbeit umfasst neben der Aktivierung von ergänzenden Hilfen zur Erziehung für die Mädchen und Jungen sowie für ihre Familien ebenso verbindliche Vereinbarungen zu den Arbeitsbeziehungen und Aufgaben (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 8 f.). Das primäre Ziel dieser Vernetzung ist die Schaffung von bedarfsgerechten, entwicklungsfördernden und nachhaltigen Strukturen für die SchülerInnen (vgl. Speck 2014, S. 84). Diese Zielsetzung, die sich konkret realisiert in kommunaler Sozial- und Jugendhilfeplanung, korreliert mit der Notwendigkeit, Normen zu setzen und zu begründen. Als Beispiel sei hier das Erfordernis benannt, Merkmale des Adressatenkreises zu bestimmen.

Schulentwicklung

Wie eben bereits erwähnt, kooperieren Fachkräfte der Schulsozialarbeit innerhalb des jeweils definierten konzeptionellen Leistungsrahmens mit der Schulentwicklung. Der abstrakte Begriff der Entwicklung konkretisiert sich unter anderem in Aspekten der Organisation von Personalfragen

(z.B. gemeinsame Fortbildung von Sozialpädagogen und Lehrkräften), von Unterrichtsfragen (z.B. Konzeptentwicklung im Hinblick auf Mobbingprävention) und von Organisationsfragen (z.B. Bearbeitung struktureller Konfliktanteile). An der konkreten Umsetzung dieses Leitbildes der Einzelschulen beteiligen sich die SozialpädagogInnen unter anderen durch die Entwicklung von innovativen Lern- und Arbeitsangeboten (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 40; in die Schulentwicklung einführend z.B. Rahm 2005).

Förderung der Partizipation

Laut der Konzeptionen der Schulsozialarbeit soll die Schülerschaft unter anderem durch SchulpädagogInnen zu einer aktiven Gestaltung ihrer Schule motiviert werden. Ziel ist es, SchülerInnen an Entscheidungen zur Ausgestaltung z.B. pädagogischer oder unterrichtsbezogener Angebote zu beteiligen. Vorhandene Barrieren sollen dafür abgebaut und die Bedürfnisse und Erwartungen der Schülerschaft in organisatorisches Entscheidungshandeln einbezogen werden. Auf diesem Wege fördert die Schulsozialarbeit die Eigenständigkeit und Selbstorganisation der Lernenden durch die Initiierung von eigenständig gestalteten und verantworteten Projekten (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 8). Demokratische Erfahrungsräume können für SchülerInnen konkret werden, wenn es gelingt, Schülervertreter, aber auch die gesamte Schülerschaft in Prozesse wie z.B. die Gestaltung von Räumen einzubinden. Auch eine aktive Mitwirkung der Schülerschaft durch die Teilnahme an den schulischen Gremien und Konferenzen kann eine Form der Partizipation darstellen (vgl. Speck 2014, S. 83). Eine Anforderung für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit besteht in diesem Zusammenhang darin, Grenzen der Partizipation und Beteiligung zu reflektieren und in den Kommunikationszusammenhängen mit der Schülerschaft zu explizieren. Zu nennen sind hier die Qualifikationsfunktion und die Selektionsfunktion von Schule, die mit normativ bestimmten und nicht verhandelbaren Geltungsansprüchen einhergehen.

Berufsorientierung und Lebensplanung

Weitere Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit sind die Berufsorientierung und die Begleitung der SchülerInnen in die Ausbildung beziehungsweise den Beruf durch Beratung bei der Berufswahl. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Normativität der Lebenswelt und der Biografie als der subjektiven und selektiven „Vergegenwärtigung von Zusammenhängen, die den Lebenslauf für das Individuum zum Thema werden lassen“ (Mühlfeld/Viethen 2013, S. 45). Um Handlungskompetenzen in Bezug auf die Thematik *Berufsorientierung und Lebensplanung* entwickeln zu können, werden SchülerInnen durch Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt, die auf verschiedene Fertigkeiten und Fähigkeiten abzielen (z.B. in Form von Berufspraktika oder Bewerbungstrainings; vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 39).

Die zukunftsorientierte Arbeit mit Jugendlichen beschränkt sich nicht auf Fragen der beruflichen Orientierung, sondern umfasst auch die Möglichkeiten der Arbeit mit Einzelnen und Gruppen in Bezug auf Aspekte der Lebensplanung (vgl. Gastiger/ Lachat 2012, S. 66 ff.). Berufsorientierung meint entsprechend nicht nur eine berufliche Beratung, sondern ist eingebunden in biografiebezogene Fragen des Erwachsenwerdens – also nicht nur hinsichtlich des beruflichen Selbstkonzepts der Jugendlichen (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 126).

Durch diese Bezugnahme auf Berufsorientierung und Lebensplanung wird Schulsozialarbeit nicht zu einer institutionenunabhängigen Größe. Berufsorientierung korreliert mit Erwartungen an gesellschaftliche Integration, korrespondiert mit sozialer Ordnung, was sich im Konstrukt Lebenslauf widerspiegelt.

Die hier beschriebenen Funktionen, Ziele und Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit sind entsprechend vor dem Hintergrund des doppelten Mandats der Sozialen Arbeit (Böhnisch/Lösch 1973) zu reflektieren. Als Teil gesellschaftlicher sozialer Ordnung kann Schulsozialarbeit nicht umhin, sowohl die Interessen der Gesellschaft als auch der Schüler im Zusammenhang der Bestimmung ihrer Handlungsziele anzuerkennen.

Anders formuliert: Die in der Interpenetrationsdimension von Subjektverantwortung und sozialer Ordnung sich widerspiegelnde Konfliktrichtigkeit bildet sich ab in der Multirefenzialität der Zielbestimmung von Schulsozialarbeit.

Die hier dargestellten Ziele, die in Form spezifischer Handlungsmuster verfolgt werden, dürfen nicht als abschließend und vollständig verstanden werden. Vielmehr sind die Potenziale und Grenzen zu berücksichtigen, die sich auf den Ebenen von Programmen, organisatorischen Entscheidungen und methodischen Interaktionsmustern realisieren. Angesichts der Einzigartigkeit und Konkretheit von Ausgangslagen an der Einzelschule werden auch Ziele z.B. durch medienpädagogische, gewalt- oder suchtp Präventive Handlungsformen verfolgt.

2.4 Zielgruppen

Die Leistungen der Schulsozialarbeit richten sich entsprechend der Ziele somit an verschiedene Zielgruppen und beziehen sich auf verschiedene soziale Ordnungszusammenhänge. Dass die Schülerschaft in Bezug auf Programme und Konzepte allgemein als primäre Zielgruppe bezeichnet wird (vgl. z.B. Adamowitsch et al. 2011, S. 14), sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Fachkräfte abhängig von Kooperationen sind, die ein flexibles Adressatenmanagement erfordern. Dabei muss mitreflektiert werden, wie Verantwortungszuschreibungen und Verantwortungsfähigkeit im Kontext der Bestimmung von Handlungszielorientierungen konstruiert werden.

Für Kinder und Jugendliche sollen sozialarbeiterische Fachkräfte eine ausreichende Unterstützung und Begleitung bei den vielfältigen persönlichen, sozialen, schulischen und familiären Schwierigkeiten sicherstellen. Die schulsozialarbeiterischen Handlungsarten richten sich kategorisch sowohl an Einzelne als auch an die gesamte Schülerschaft. Die Konflikt-, Interaktions- und Gruppenfähigkeiten der SchülerInnen soll durch entsprechende Maßnahmen unterstützt werden. Die

Erwartungen, Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen sind in der Schülerschaft unterschiedlich, was zu einem heterogenen Hilfs- und Unterstützungsbedarf führt. Dies trägt dazu bei, dass einzelne Angebote nur von einigen SchülerInnen nachgefragt werden oder sozialpädagogische Eingriffe lediglich schwerpunktmäßig erfolgen (vgl. Lehner et al. 2013, S. 13). Im Grunde gehören jedoch alle SchülerInnen zur Klientel der Schulsozialarbeit, dies wird nicht zuletzt anhand der Programm- und Konzeptinhalte deutlich. Das bayerische Programm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ bezieht sich mit dem § 13 SGB VIII vor allem auf die Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Renges/Lerch-Wolfrum (2004) zielen in diesem Kontext darauf ab, dass im alltäglichen Handeln der Schwerpunkt auf Kindern und Jugendlichen liegen soll, die durch Verhaltensauffälligkeiten, durch psychosoziale oder familiäre Probleme, durch eine erhöhte Aggressivität oder Gewaltbereitschaft, durch Schulverweigerung oder durch Schwierigkeiten bei der sozialen oder beruflichen Integration aufgefallen sind (vgl. ebd., S. 11).

Neben solchen Programmrichtlinien hängt die adressatenbezogene Inklusivität der Schulsozialarbeit vom professionellen Selbstverständnis der jeweiligen Fachkräfte, dem Vertrauen in deren Handlungskompetenzen sowie die der beteiligten Individuen sowie von definitionsmächtigen Erwartungen anderer Akteure an die Bestimmung des Adressatenkreises ab. Deutlich wird, dass Fragen der Autonomie der Schulsozialarbeit angesichts von Erwartungscollagen nur als relativ bestimmbare Größe bezeichnet werden kann.

Das Lehrerkollegium und die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen kann man formal als sekundäre Zielgruppe bezeichnen. Ebenso zählen dazu die weiteren schulinternen Akteure wie Schulpsychologen und Beratungslehrer. Die schulexterne sekundäre Zielgruppe setzt sich unter anderem aus den AnsprechpartnerInnen bei den kooperierenden Institutionen sowie den MitarbeiterInnen der Schulämter und der Jugendhilfe zusammen. Durch spezielle schulsozialarbeiterische Beratungs- und Hilfsangebote werden Eltern und Erziehungsberechtigte unterstützt

und es wird ein durch Kooperation mittelbares pädagogisches Wirken möglich. Die Orientierung am familiären Erziehungsgeschehen ist nachvollziehbar, da die Eltern als wichtige Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen eine bedeutende Sozialisationsfunktion ausüben. Daher erscheint es sinnvoll, die Eltern intensiv in die Aktivitäten und Bemühungen der Schulsozialarbeit zu integrieren (vgl. Lehner et al. 2013, S. 14). Dies schließt die Arbeit entlang von Themen der Kindeswohlgefährdung ein.

Für die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Zielgruppe gibt es laut Speck (2014) nicht nur organisatorische und strukturelle Gründe, sondern hauptsächlich fachliche: Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit sollen ihre begrenzten zeitlichen und inhaltlichen Kapazitäten auf einen ausgewählten Personenkreis konzentrieren, um eine Profilschärfung und Prioritätensetzung zu erreichen (vgl. Speck 2014, S. 71).

Die Differenzierung in primäre und sekundäre Zielgruppen spiegelt sich im unterschiedlichen Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit wider. Da Kinder und Jugendliche die Hauptzielgruppe der Schulsozialarbeit sind, verwundert es nicht, dass deren Eltern erheblich seltener über dieses schulische Angebot informiert sind (zu einer entsprechenden Untersuchung des bayerischen Schulsystems vgl. Maile-Pflughaupt et al. 2011, S. 105).

Aus dieser Ausgangslage und der Orientierung an der Differenzierung in verschiedene Zielgruppen ergeben sich unterschiedliche Zielsetzungen. Der primäre Personenkreis schulsozialarbeiterischer Angebote, also die SchülerInnen, hat andere Erwartungen, Interessen und Bedürfnisse als z.B. die Eltern. Zwar können sich die Fachkräfte an der Einzelschule allgemeine Ziele setzen, die sie mit ihrem professionellen Handeln in einem kontinuierlichen Prozess konkret erreichen wollen. Diese müssen jedoch ergänzt werden um angemessene Teilziele, die sich aus den konkreten Bedingungen und Erfordernissen der Einzelschule ergeben (vgl. Lehner et al. 2013, S. 13).

Diese kurze Beschreibung veranschaulicht, dass es Schulsozialarbeit mit Zielpluralität zu tun hat. Regelmäßig sind Fachkräfte herausgefordert,

angesichts widersprüchlicher Erwartungen und Interessen Ambivalenz auszuhalten.

Perspektiven für Ziele in der Schulsozialarbeit sollten der Situation an der jeweiligen Einzelschule Rechnung tragen. Zudem sollten sie eingebunden sein in den Kontext kommunaler Bildungsplanung. Die Darstellung der folgenden fünf Hauptziele stellt eine Konkretisierung der Zielorientierung dar, wie sie häufig programmatisch und konzeptionell ausformuliert sind:

Unterstützung bei der individuellen Entwicklung

Durch Schulsozialarbeit sollen SchülerInnen in ihrer sozialen und persönlichen Entfaltung unterstützt werden (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 35). Schulsozialarbeiterisches Handeln fokussiert SchülerInnen, die Unterstützung bei der Bewältigung konkreter schulischer oder außerschulischer Schwierigkeiten bedürfen. Für dieses Ziel werden ausgewählte Maßnahmen und Interventionen eingesetzt, die laut Speck (2014) zu einer Förderung der persönlichen Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung beitragen sollen (vgl. ebd., S. 54). Von der notwendigen Berücksichtigung der Besonderheiten und der relevanten Strukturen und Grenzen der Lebenswelt im Kontext des Einzelfalls abstrahierend weist Krüger (2009) auf die Möglichkeit hin, Ziele durch eine Förderung und Erweiterung von Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu erreichen (vgl. ebd., S. 161).

Begleitung und Beratung bei schulischen und beruflichen Fragen

Ziele der Schulsozialarbeit orientieren sich auch an der Schnittstelle des Übergangs von der Schule zum Beruf. Berufliche Orientierungshilfe für Jugendliche meint unter anderem Beratung hinsichtlich ihrer beruflichen Selbstkonzepte (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 126). Die Inhalte der Beratung sollen sich dabei an den Erwartungen und Bedürfnissen der Jugendlichen ausrichten. Drilling (2004) fordert, dass es hierbei

nicht primär um die Erhöhung der (beruflichen) Leistungsbereitschaft und -fähigkeit gehen sollte, sondern um angemessene Hilfe, die sich an der Lebenswirklichkeit der primären Zielgruppe ausrichtet (ebd., S. 96). Diese Forderung nach Angemessenheit bedarf der Kontextualisierung in Bezug auf normative Erwartungslagen der Institution Schule und in Bezug auf wirkmächtige Deutungs- und Interaktionsmuster in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (vgl. Mühlfeld/Viethen 2013, S. 102 f.).

Überwindung sozialer Ungleichheiten

Der Bildungsbereich im Allgemeinen und das deutsche Schulsystem im Besonderen sind durch eine ausgeprägte soziale Ungerechtigkeit gekennzeichnet. Ein Ziel der Schulsozialarbeit ist es, diese vorhandenen Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Durch verbesserte soziale Integration wird versucht, die individuellen Erfolgsaussichten der SchülerInnen in der Schule zu verbessern. Dazu werden beispielsweise vorhandene Defizite leistungsschwacher Mädchen und Jungen durch den Ausbau vorhandener Kompetenzen gezielt abgebaut (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 35). Der Schwerpunkt dieser sozialpädagogischen Bemühungen liegt nicht primär auf dem formalen Unterricht; das ist Aufgabe der Lehrkräfte. Stattdessen wird versucht, an der Schulentwicklung der Einzelschule mitzuwirken und die institutionellen Strukturen für ungleiche Bildungsvoraussetzungen zu fokussieren und wo möglich zu beeinflussen. Angestrebt wird somit eine allgemeine Reduzierung vorhandener sozialer, kultureller oder sprachlicher Lernbarrieren – und weniger eine Art unterrichtsbezogene Nachhilfe (vgl. Heimgartner 2004, S. 583 f.). Dieser Fokus auf konkrete Strukturen und Abläufe an (Einzel-)Schulen ermöglicht den systematischen Aufbau von Wissensbeständen. Diese können auch in die kommunale Jugendhilfeplanung einfließen.

Verbesserung des Schulklimas

Das Ziel einer Verbesserung der strukturellen Voraussetzungen für Bildung, über die sich soziale Teilhabe vermittelt, wird durch Schulsozialarbeit auch dadurch unterstützt, dass an der Förderung des Schulklimas mitgewirkt wird. Die Lernerfolge von Kindern und Jugendlichen hängen nicht nur von der Qualität des Unterrichts ab, sondern ebenso vom sozialen Klima an der Einzelschule. Wenn dieses durch gegenseitigen Respekt, Toleranz und Offenheit geprägt ist, können Motivation und Leistungsbereitschaft in der Schülerschaft unterstützt werden. Entsprechend gibt es schulsozialarbeiterische Bemühungen, zu einem förderlichen Schulklima an der Einzelschule durch eine Verringerung von Konflikten und durch eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen der Lernenden beizutragen. Speck (2014) fordert, dass die schulischen Rahmenbedingungen so auszugestalten sind, dass sie zu den Bedürfnissen und Wünschen der SchülerInnen passen (vgl. ebd., S. 62 f.).

Unterstützung des weiteren Adressatenkreises

Wie bereits erläutert wurde, richten sich die schulsozialarbeiterischen Leistungen zwar primär an die Schülerschaft, allerdings nicht ausschließlich. Auch die Arbeit mit der sekundären Zielgruppe und in diesem Kontext besonders die Kooperation mit Lehrkräften und Erziehungsberechtigten stellt eine weitere Aufgabe der Schulsozialarbeit dar. Diese Adressaten sollen in ihrem Unterrichtshandeln (Lehrerkollegium) beziehungsweise in ihrem Erziehungshandeln (Eltern) eine sozialpädagogische Hilfe erhalten, beispielsweise in Form von Informationen oder Gesprächen (vgl. Speck 2014, S. 66 f.).

Im Hinblick auf die Ziele der Schulsozialarbeit kann somit als Fazit gezogen werden, dass es sich hierbei um eine Verknüpfung individueller und organisatorisch-struktureller Perspektiven handelt. Allgemein soll durch entsprechendes sozialarbeiterisches Handeln ein positives Lern- und Lebensumfeld für die SchülerInnen geschaffen werden. Durch die

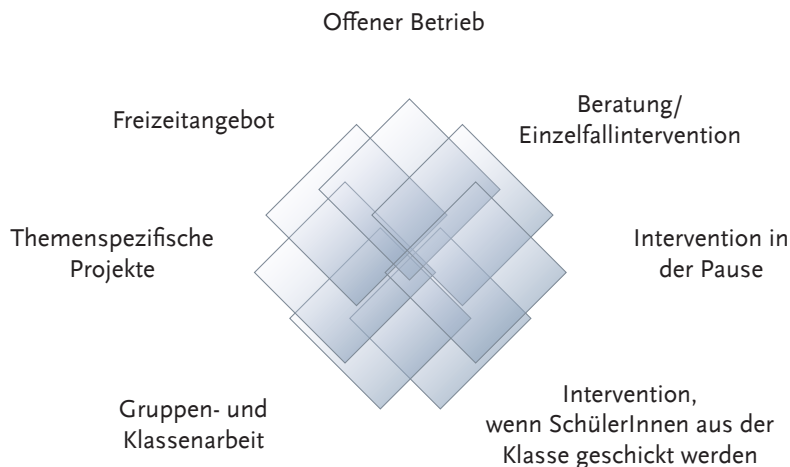
methodischen Handlungsarten Beratung und Vermittlung von Informationen wird dies auch dadurch versucht, dass konstruktive Formen der Konfliktbearbeitung etabliert werden und eine die gesamte Schule umfassende Arbeit mit und für die Schulgemeinschaft angestrengt wird. Methodisch bietet sich hier ein breites Spektrum, das von Schulfesten bis zu einer medienpädagogischen Reflexion der Besonderheiten der Einzelschule innerhalb eines Sozialraums reicht.

2.5 Methoden

In Bezug auf die beschriebenen Ziele der Schulsozialarbeit kommt ein breites Spektrum methodischer Handlungsarten zum Einsatz. SchulsozialarbeiterInnen sollten daher über ein umfangreiches methodisches Repertoire verfügen, welches sich aus unterschiedlichen Handlungsformen, Techniken und Interaktionsmitteln zusammensetzt und das sie kontextangemessen und reflektiert anwenden können.

Die genannten Funktionen und Ziele schulsozialarbeiterischen Handelns erfordern ein flexibles methodisches Vorgehen (vgl. dazu beispielsweise Lehner et al. 2013, S. 16). Bei der konkreten Auswahl der Methode ist nicht nur die aktuelle Problem- oder Beratungslage zu berücksichtigen, sondern außerdem die Besonderheiten der Zielgruppe.

Verbreitete Methoden bei der Arbeit mit SchülerInnen sind unter anderem Interventionen im unterrichtsfreien Raum, wie folgende Abbildung veranschaulicht:



*Abb. 1: Schulsozialarbeiterische Methoden für die primäre Zielgruppe,
Quelle: Heimgartner 2012, S. 29*

Bei diesen hier nach Heimgartner (2012) dargestellten Handlungsarten der Schulsozialarbeit handelt es sich teilweise um exklusive sozialpädagogische Arbeitsweisen. Zwar finden sich bei anderem professionellen Personal an Schulen, etwa den Beratungslehrkräften oder den SchulpsychologInnen, ähnliche Herangehensweisen. Dennoch zeichnet sich die Schulsozialarbeit hinsichtlich ihrer Leistungen und Ziele, ihrer Zielgruppen und ihrem Methodenverständnis durch eine gewisse Spezialisierung aus, die mit Struktur- und Handlungsmaximen Sozialer Arbeit korrespondieren. Die konstitutiv dilemmatische Stellung Sozialer Arbeit zwischen Individuum und Gesellschaft spiegelt sich in den Konflikten auf der Ebene der Handlungsziele wider.

Während sich z. B. die Beratungslehrkräfte hauptsächlich an emotional belastete oder in einer Krisensituation befindliche Kinder und Jugendliche wenden, kümmern sich die SchulpsychologInnen hauptsächlich um Kinder mit Problemen in der Persönlichkeitsentwicklung. Die schulsozialarbeiterischen Leistungen hingegen stehen allen SchülerInnen offen – unabhängig von ihrer sozialen, emotionalen oder familiären

Bedürftigkeit (vgl. Wagner/Kletzl 2013, S. 6). Dieses Alleinstellungsmerkmal der Schulsozialarbeit wird anhand folgender Tabelle deutlich, in der die spezifischen Ziele, Zielgruppen und Methoden der genannten Akteure im schulischen Betreuungsumfeld miteinander verglichen werden:

	Zielgruppen	Zielsetzung	Methoden
SchulsozialarbeiterInnen	SchülerInnen Lehrkräfte Eltern	Hilfestellung im Entwicklungsprozess für Kinder und Jugendliche	Soziale Einzelfallhilfe Soziale Gruppenarbeit Gemeinwesenarbeit
BeratungslehrerInnen	Erzieherisch und emotional inadäquat versorgte sowie von Krisen betroffene Kinder und Jugendliche Verhaltensauffällige SchülerInnen Lehrkräfte Eltern	Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen	Einzelbetreuung Kleingruppen Gespräche mit Eltern und Kindern Begleitung von SchülerInnen
SchulpsychologInnen	SchülerInnen mit Defiziten Lehrkräfte Eltern	Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft von SchülerInnen	Beratung Begleitung Behandlung Untersuchungs- und Sachverständigentätigkeit

Tab 1: Zielgruppen, Ziele und Methoden der Schulsozialarbeit im Vergleich, Quelle: Wagner/Kletzl 2013, S. 6.

Konflikte auf der Ebene der Handlungsziele bedürfen der theoriebegründeten Rekonstruktionen unter Bezugnahme auf die jeweiligen Interessenlagen. „Soziale Ordnung und Individualität operieren generell stets mit Begrenzungen von Möglichkeiten, denn wer für etwas ist, ist stets auch gegen etwas. Lebensbewältigung bedeutet auch eine Auseinandersetzung mit Grenzziehung zwischen dem, was dem Lebenszusammenhang angehören und dem, was ihm nicht mehr angehören soll oder darf“ (Mühlfeld/Viethen 2013, S. 95). Im Zusammenhang dieses „Normierungsabgleichs“ (ebd., S. 68 ff.) werden Handlungsziele, Handlungszielkonflikte und die Selektivität der Methoden und Zielgruppen bestimmt.

2.6 Handlungsprinzipien

Die Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit orientieren sich an professionellen Struktur- und Handlungsmaximen der Sozialen Arbeit. Aufgrund der Fülle an Aufgaben und deren relativ hoher Komplexität ist eine allgemein akzeptierte Strukturierung oder fachliche Abstimmung über die wesentlichen Grundsätze in der Fachliteratur kaum zu finden. Vielmehr werden dort zum Teil unterschiedliche Arbeitsprinzipien und Grundsätze für die Schulsozialarbeit benannt und begründet (vgl. Speck 2014, S. 88). Dies führt zu einer gewissen Unübersichtlichkeit, Uneinheitlichkeit und begründet den Bedarf an orientierungsstiftender fachlich-theoretischer Reflexion. Hierzu wird im weiteren Verlauf dieser Dissertationsschrift ein Beitrag geleistet.

Ein Versuch, die zahlreichen Handlungsprinzipien zu ordnen, ist eine Kategorisierung in sechs Grundprinzipien der Schulsozialarbeit nach Drilling (2004). An dieser Systematik orientieren sich die folgenden Darlegungen, die sich als Idealtypisierungen kennzeichnen lassen.

Ressourcenorientierung

Eine in der Fachliteratur benannte Leitorientierung der Praxis der Schulsozialarbeit ist die Ressourcenorientierung. Das primäre Ziel ist eine Förderung und Stärkung der Fähigkeiten der SchülerInnen. Diese sollen befähigt werden, ihre Ressourcen so einzusetzen, dass sie aufkommende Probleme in ihrer Lebenswelt eigenständig lösen können. Dazu werden durch die Unterstützung der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit ihre Stärken gezielt ausgebaut. Ziel ist es, dass die SchülerInnen in ihrem Selbstwirksamkeitserleben in der Auseinandersetzung mit Bewältigungsanforderungen gestärkt werden. Dies soll wiederum zu einem verbesserten Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl führen (vgl. Wagner/Kletzl 2013, S. 3). Darüber hinaus dient die Ressourcenorientierung der HerstellBeschaffung zusätzlicher sozialer Teilhabemöglichkeiten.

Ein Merkmal der schulsozialarbeiterischen Praxis ist demnach die Orientierung an den Ressourcen, individuellen Potenzialen und Stärken der

Kinder und Jugendlichen – im Unterschied zur Defizitorientierung. Die Quellen für diese Art der Stärkung von Ressourcen liegen in deren persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, im jeweiligen schulischen Umfeld, in der Familie oder in den sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Betroffenen (vgl. Lehner et al. 2013, S. 15). Dabei darf man jedoch nicht ausblenden, dass Anlässe und sozialpädagogische Handlungszielbestimmungen stets auch geprägt sind von normativen Diskrepanzen zwischen Ist und Soll. Auf der Basis theoriegeleiteter Überlegungen sind diese allgemeinen Hinweise zur Ressourcenorientierung in konkrete Handlungsperspektiven zu überführen und zu konkretisieren.

Beziehungsorientierung

Wagner/Kletzl (2013) fordern tragfähige Beziehungen zwischen Fachkräften und SchülerInnen. Diese sollen gekennzeichnet sein durch Echtheit, Respekt, Einfühlungsvermögen und Wertschätzung, um Vertrauen zu den SchulsozialarbeiterInnen aufbauen können (vgl. ebd., S. 4). Vertrauen und zuverlässige Wertschätzung stellen eine Gelingensvoraussetzung für sozialpädagogisches Handeln dar (vgl. Mühlfeld/Viethen 2013, S. 103). „Die „Gewährung zuverlässiger Wertschätzung kann als besonders geeignetes Medium gesehen werden, die Selbstwerterfahrung der Individuen zu steigern und die Handlungsorientierung durchhaltefähig zu konzipieren“ (ebd.).

Mühlfeld/Viethen (2013) stellen eine wertschätzende Grundhaltung in den Kontext von achtungsspezifizierter sozialpädagogischer Kommunikation. Diese „dokumentiert sich in wertenden Stellungnahmen über Handlungen oder Personen, Moral läuft in der Alltagskommunikation als eine Variante der Sinnvermittlung mit“ (ebd., S. 105). Moral ist also „nicht mehr interpretiert als ein hierarchisch strukturiertes System ethischer Kategorien (Handlungsmaximen), vielmehr ist Moral eine sich einstellende Bewertung durch Kommunikation über soziale Phänomene“ (ebd.). Dies gilt es für sozialpädagogische Fachkräfte auch vor dem Hintergrund der Potenziale zu bedenken, selbst stigmatisierende und sozial ausgrenzende Effekte zu bewirken (ebd., S. 106).

Prozessorientierung

Über den Begriff der Prozessorientierung wird die sozialpädagogische Handlungsmaxime umrissen, in der Fallarbeit mit den verschiedenen Zielgruppen fortlaufend Anpassungen auf der Ebene der Handlungsziele und der Gestaltung von Gelegenheitsstrukturen (Settings) vorzunehmen. Die Realisierung und die Reflexion sachlicher, zeitlicher und sozialer Ausgestaltung der Schulsozialarbeit bedarf eines flexiblen Auftrags- und Adressaten,managements‘ entlang unterschiedlicher Interessen und Anliegen und der Überprüfung von Selektionsmustern und -dynamiken angesichts der notwendigen Reduktion ‚sozialpädagogischer Komplexität‘.

Ein weiterer Aspekt im Zusammenhang der Prozessorientierung betrifft die Gestaltung von Übergängen von schwach strukturierten Gelegenheiten wie Gesprächen zwischen Tür und Angel (vgl. Hollstein-Brinkmann/Knab 2014) hin zu verbindlicheren stärker strukturierten Handlungsformen.

Methodenorientierung

Soziale Arbeit folgt einem reflexionsbasierten Methodenverständnis. Galuske (1999) kritisiert, dass, wenn „der Prozess der Problembearbeitung dem zur Verfügung stehenden methodischen Potenzial angepasst wird und nicht umgekehrt, die Situation des Klienten, seine spezifische Problemlage zum Auslöser für die Suche nach einem sach-, situations-, problem- und personenadäquaten Methodenarrangement wird“ (ebd., S. 149). Galuske betont die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten und kritischen Methodendiskussion als Beitrag zur reflexiven Professionalisierung sozialpädagogischer Praxis und fordert eine verstärkte „Theoretisierung der Methodenfrage in der Sozialen Arbeit, d.h. ihrer Berücksichtigung in theoretischen Entwürfen ebenso wie der explizite Rekurs auf theoretische Erkenntnisse im Rahmen der Methodenentwicklung“ (ebd., S. 286).

Im Zusammenhang dieses theorie- und reflexionsbasierten Verständnisses methodischen Handelns sind die Multiplizität und die

Konfliktträchtigkeit von Handlungszielen in der schulsozialarbeiterischen Praxis zu berücksichtigen.

Die Arbeit mit Differenzen und Konflikten hat aus der Sicht der Schulsozialarbeit nicht regelhaft zum Ziel, deren Auftreten zu vermeiden oder abzuschwächen. Eine mögliche Leistung der Schulsozialarbeit besteht darin, die hinter den Konflikten liegenden Bedürfnisse, Interessen und Systemrationalitäten mit Rekurs auf theoriebestimmte Konstruktionen luzide zu rekonstruieren.

Systemische Orientierung

Da der Gegenstand dieser Dissertationsschrift thematisch auf systemtheoretischen und systemischen Perspektiven liegt, wird an dieser Stelle lediglich ein Teilaspekt angesprochen: Schulsozialarbeit bezieht sich multireferenziell auf verschiedene Systeme und deren Umwelten. Bezugspunkte wie „Schule“ und „Familie“, die die wirkungsmächtigen Entwicklungsvariablen in der Lebenswelt der Schüler darstellen, lassen sich unter einer Bezugnahme auf systemische Sichtweisen reflektieren, indem zirkuläre Dynamiken, Muster der Kommunikation und Sinnreferenzen fokussiert werden. Je nach Systemreferenz lassen sich Personen und Organisationen hinsichtlich ihrer Anschlussmöglichkeiten und Anpassungsleistungen beobachten. Die Bestimmung des Sinnbegriffs nach Luhmann verweist auf den Zwang zur Selektion und zur Reduktion von Komplexität psychischer und sozialer Systeme angesichts sich wandelnder Anforderungen der Umwelt: „(...) Sinn qualifiziert sich dadurch, dass er bestimmte Anschlussmöglichkeiten nahelegt und andere unwahrscheinlich oder schwierig oder weitläufig macht oder (vorläufig) ausschließt“ (Luhmann 1984, S. 94).

Dies gilt auch für die Interaktions- und Organisationszusammenhänge der Schulsozialarbeit, die in ihren Handlungs- und Reflexionsbezügen dies oder jenes als methodisch oder konzeptionell anschlussfähig annimmt oder dies oder jenes ausschließt. Das System produziert durch Ordnungsbildung spezifische Ein- und Ausschlussverfahren.

Die Auswahl der eingesetzten Methoden und die konzeptionellen Bezugspunkte professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit sollten sich diesen theoretischen Überlegungen nach an den jeweiligen Systemstrukturen und Sinnstiftungen orientieren.

Präventionsorientierung

Als letzter Grundsatz der Schulsozialarbeit in der Kategorisierung nach Drilling wird die Prävention genannt. Damit wird das Bemühen beschrieben, die Entstehungsbedingungen für Probleme, Belastungen und Konflikte möglichst frühzeitig in den Blick zu nehmen.

Unterschieden werden kann in Bezug auf individuumorientierte Verfahren zwischen Primär- und Sekundärprävention: Bei der primären Prävention wird versucht, die Entstehungsbedingungen für Probleme möglichst frühzeitig zu erkennen, um diese zu verhindern (z.B. in Bezug auf Suchtproblematiken). Die sekundäre Prävention greift, wenn das Problem bereits manifest ist (z.B. bei Schulabsentismus) (vgl. Wagner/Kletzl 2013, S. 4). Beide Präventionsarten lassen sich als theoriebasierte Sichtweisen bestimmen, in deren Zusammenhang funktionale und dysfunktionale Handlungszielbestimmungen auf normativer Grundlage markiert werden.

Neben diesen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit nach Drilling (2004) werden in verschiedenen fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen weitere Leitorientierungen und Forderungen angegeben, die sich in Konzepten und methodischen Handlungsrichtungen niederschlagen sollen. Diese werden an dieser Stelle knapp benannt:

- Es soll keine angeordnete Zusammenarbeit mit den schulsozialarbeiterischen Fachkräften geben (Prinzip der Freiwilligkeit) (vgl. Heimgartner/Melnitzky 2001, S. 140). Diese postulierte Leitidee ist aus einer theoriebasierten Perspektive kritisch hinsichtlich ihrer Grenzen zu bewerten. Denn: Die Gelegenheitsstrukturen, die Schulsozialarbeit koproduziert, sind abhängig von gesellschaftlicher Ordnung und der Bestimmung normativ geleiteter Handlungsziele.

Auch wenn SchülerInnen auf das Freiwilligkeitsprinzip hingewiesen werden, gehen sie vermutlich dennoch davon aus, dass sie in Kontakt mit sozialpädagogischen Fachkräften gewisse normative Erwartungen erfüllen müssen, und rechnen mit potenziell positiven oder negativen Sanktionierungen. Zudem ist diese Grenze der Freiwilligkeit in der Fallarbeit erreicht bei Problematiken wie gewalttätigen Konflikten, Mobbing oder in Kinderschutzfällen, in denen ein Handeln der Fachkräfte auch unabhängig von der Zustimmung der SchülerInnen erforderlich wird.

- In ähnlicher Weise kann die Leitorientierung Partizipation diskutiert werden, bei der SchülerInnen als aktive Interaktions- und Handlungspartner der Schulsozialarbeit verstanden werden, um ihnen Wege zur Mitsprache und zur Mitbestimmung im schulischen Raum zu ermöglichen (vgl. Lehner et al. 2013, S. 15).
- Zudem finden sich in der Literatur Postulate, wonach die Fachkräfte in der Schulsozialarbeit in ihrer alltäglichen Arbeit die Kooperation mit und Unterstützung von externen Fachkräften aus anderen Disziplinen (z.B. der Medizin) suchen sollen. Eine Zusammenarbeit über Professionsgrenzen hinweg könne auf der Ebene der der Konzept- und Methodenentwicklung integrierte Perspektiven unterstützen, indem Interpretationen, Verfahren und Handlungsmotive von Akteuren anderer Professionen nachvollzogen werden (vgl. Spies 2009, S. 129).

Die beschriebenen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit können als Idealtypisierungen bzw. als Soll-Vorschriften für das Handlungsfeld verstanden werden. Diese können und sollen wissenschaftliche Zugänge des Erklärens und Verstehens auf theoretischer Grundlage nicht ersetzen.

2.7 Rahmenbedingungen

Die Möglichkeitsbedingungen der Schulsozialarbeit sind abhängig von spezifischen Rahmenbedingungen und Ressourcen. Nachfolgend werden diese Voraussetzungen thematisiert. Differenziert werden in den folgenden Passagen finanzielle, personelle, materielle und technische, strukturelle und kooperationsbezogene Rahmenbedingungen.

2.7.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

„Schulsozialarbeit“ wird im SGB VIII, mit dem die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland geregelt wird, nicht explizit genannt. Stattdessen wird dieses Angebot aus § 13 SGB VIII indirekt abgeleitet (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 11). Dort heißt es:

„Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“
(§ 13 Abs. 1 SGB VIII)

Zwar bezieht sich dieser Rechtszusammenhang konkret nur auf Jugendsozialarbeit, allerdings wird in der Regel davon ausgegangen, dass diese Form der Unterstützung auch die Schulsozialarbeit umfasst (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 11): Die Schulsozialarbeit stellt somit nach allgemeiner rechtlicher Auffassung eine Unterform der Jugendsozialarbeit dar (vgl. Kunkel 2014, S. 29). Allerdings ist diese Einschätzung nicht unumstritten. Befürchtet wird, dass damit Stigmatisierungsprozesse in Bezug auf Kinder und Jugendliche begünstigt werden, wenn Mädchen und Jungen nach dieser gesetzlichen Bestimmung als „sozial benachteiligt“ oder als „individuell beeinträchtigt“ gelten (vgl. Olk/Speck 2014, S. 4).

Mit der oben zitierten Rechtsaussage werden schul- und berufsbezogene Integrationsthematiken von SchülerInnen in individualisierender Weise angesprochen. Bezüglich des sozialpädagogischen Handlungszusammenhangs besteht die Notwendigkeit, in Bezug auf schulische Verläufe und Schülerbiografien theoretisch fundierte sozialpädagogische Diskurse in Bezug auf soziale Wirklichkeiten und sozialpädagogische Praxis zu führen (vgl. z.B. Hamburger 2003, S. 16) und dabei die sozialen Kontexte in den Blick zu nehmen, die individuelles Verhalten sinnhaft rahmen und herausfordern. Konstitutiv für sozialpädagogische Theoriebildung ist es, die Relation von Individuum und Gesellschaft unter einer interaktionistischen Perspektive zu betrachten. Dies dokumentiert sich in biografie- und lebenslaufbezogenen Theorien. Zu beachten ist zudem, dass eine menschenbildabhängige Bestimmung der Problemlösungsfähigkeit (z.B. der Überwindung sozialer Benachteiligung durch sozialpädagogische Hilfen) mit normativen und wertebasierten Merkmalen und vorgehenden Erwartungen an das Individuum einhergehen, die durch (schul-)sozialarbeiterische Fachkräfte reflektiert und bewertet werden können. Zudem ist Individualität eine von sozialer Identität abhängige Größe, „d.h. ohne soziale Identität ist das Individuum nur bedingt handlungsfähig, es ist in seiner und für seine Entscheidung von sozialen Angeboten abhängig“ (Mühlfeld/Viethen 2013, S. 63). Für den Kontext Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass in der Arbeit mit SchülerInnen und deren Umwelt nicht nur deren Handlungsbereitschaft zu reflektieren ist, sondern auch die Notwendigkeit der Akzeptanz und Ratifizierung z.B. durch die Bildungsinstitution Schule (vgl. auch ebd., S. 90). Aus systemtheoretischer Perspektive kann dieser Aspekt als Möglichkeitsbedingung für soziale Teilhabe reflektiert werden: Die sozialen Selektionsformen durch Schule lassen sich als Inklusions- und Exklusionsmodi beschreiben. Damit geht soziale Kontrolle einher, die sich in Form von schulischer Leistungs- und Verhaltenskontrolle dokumentiert.

Weitere Bezugnahmen auf rechtliche Aussagen finden sich im SGB VIII in den Passagen zur Jugendarbeit oder zum erzieherischen Kinder- und Jugendschutz:

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ (§ 11 Abs. 1 SGB VIII)

Auch diese Rechtsaussage kann kritisch reflektiert werden, da sie keinen expliziten Bezug zur gesellschaftlichen Ordnung hat. Eine primäre und einseitige Anknüpfung an das Individuum lässt die soziale Dimensionierung als Bezug zum Mitmenschen unterbelichtet und riskiert, dass die notwendige Synchronisationsfähigkeit z.B. von Fähigkeiten des Individuums und den normativ bestimmten Erwartungen defokussiert wird.

Die trägerbezogene Organisiertheit der Sozialarbeit in Schulen findet in den Bestimmungen des Kinder- und Jugendhilferechts seinen Niederschlag:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit [...] Schulen und Stellen der Schulverwaltung [...] im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.“ (§ 81 Abs. 1 Ziffer 3 SGB VIII)

Zwar wird an dieser Stelle nicht beschrieben, in welcher Organisationsweise Sozialarbeit und Schulen miteinander kooperieren sollen, allerdings ergeben sich die konkreten Aufgaben der beiden Bereiche indirekt aus dem Nachrangigkeitsprinzip: Dies bedeutet, dass bei schulischen oder pädagogischen Problemen grundsätzlich die Schulen zuständig sind. Nimmt diese Institution diese Funktion jedoch nicht oder nicht ausreichend wahr, sind schulsozialarbeiterische Angebote in diesem Aufgabenfeld durchaus möglich (vgl. Meysen 2013, § 10 Rdnr. 24).

Dieses Rechtskonstrukt führt dazu, dass die Verantwortungsbereiche der Schulen und der Schulsozialarbeit in der alltäglichen Arbeit nicht immer klar festgelegt sind. Aus diesem Grund wird bereits seit längerer Zeit von Juristen und Pädagogen die Verabschiedung einer eigenständigen Rechtsgrundlage für die Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendhilfe-recht gefordert (vgl. Olk/Speck 2014, S. 4).

Neben dem Achten Sozialgesetzbuch sind als rechtliche Grundlagen zudem die Schulgesetze der Bundesländer zu nennen. Diese enthalten zwar regelhaft keine eindeutigen Regelungen zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit oder ihrer Kooperation mit den Schulen, aber zumindest werden in Form von Verordnungen oder von Richtlinien zu dem landes-spezifischen Schulgesetz verschiedene Einzelaspekte thematisiert – auch wenn eine stringente und systematische Strukturierung dabei fehlt (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 14).

2.7.2 Finanzielle Rahmenbedingungen

Ähnlich wie die gesetzliche Situation ist die finanzielle Ausgangslage der Schulsozialarbeit durch eine relativ unübersichtliche und heterogene Diversität geprägt. Eine bundesweite Einheitlichkeit oder zumindest Transparenz der verschiedenen Fördermittel, Voraussetzungen und Fördergeber besteht noch nicht einmal ansatzweise. Stattdessen konkurrieren die unterschiedlichen schulsozialarbeiterischen Projekte und Programme um eine Vielzahl möglicher Finanzierungsarten (vgl. Speck 2014, S. 72). Die verschiedenen Länderprogramme fördern die regionale Schulsozialarbeit in unterschiedlicher Höhe und die finanzielle Unterstützung für Kommunen ist häufig zeitlich und thematisch begrenzt (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 14). Zudem bleiben der Umfang des Förderungsbedarfs und die Bestimmung von Problemlösungsdringlichkeiten vage.

Ausgehend von der zuvor beschriebenen Sichtweise, dass Schulsozialarbeit eine Unterform der Jugendhilfe beziehungsweise der Jugendsozialarbeit ist, läge die finanzielle Zuständigkeit beim örtlichen Träger der Jugendhilfe – also bei den Jugendämtern der kreisfreien Städte und

Kreise. Dennoch erfolgt in der Praxis häufig ein Rückgriff auf die schulrechtlichen Regelungen der Länder. Daneben bestehen noch zahlreiche Mischformen, bei denen kommunale Gelder um Landesmittel und Mittel aus dem Europäischen Sozialfond oder aus spezifischen Länderprogrammen ergänzt werden (vgl. Speck 2014, S. 72 f.).

Um eine bedarfsgerechte Finanzierung der Schulsozialarbeit zu gewährleisten, fordert Speck (2014) finanzielle Mindeststandards (ebd., S. 104). Dazu reiche eine einmalige Übernahme anfallender Personal- und Sachkosten in Form einer Anschubfinanzierung nicht aus. Notwendig sei eine mittel- bis langfristige finanzielle Absicherung der schulsozialarbeiterischen Leistungen (vgl. ebd.).

2.7.3 Personelle Rahmenbedingungen

Schulsozialarbeit ist auf hinreichende Kapazitäten für die Interaktions- und Beziehungsarbeit angewiesen. Daher besitzen die Qualifizierung und die Anzahl der sozialarbeiterischen Fachkräfte an den Schulen eine hohe Relevanz für den Erfolg dieses Angebots. Die SchulsozialarbeiterInnen müssen nicht nur über ausgeprägte methodische und reflexive, sondern vor allem auch über soziale und kommunikative Kompetenzen verfügen. Sie interagieren mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Akteuren im schulischen und außerschulischen Umfeld, müssen sich an den Erwartungen unterschiedlicher Zielgruppen ausrichten und sollen zugleich eine gelingende Zusammenarbeit mit den Lehrkräften aufbauen. Daher ist bezüglich der professionellen Eignung der sozialarbeiterischen Fachkräfte auf eine fundierte Ausbildung zu achten. Teilweise sind die Qualifikationsprofile der Fachkräfte in Programmrichtlinien fixiert, die ein Studium im sozialen und pädagogischen Bereich fordern.

Erforderlich ist, dass sich SchulsozialarbeiterInnen ein ausreichendes Wissen über das System Schule und in Bezug auf die dort anzutreffenden Prozesse und Strukturen aneignen und in regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen ihre Kompetenzen entsprechend erweitern. Hinsichtlich der persönlichen Eignung ist bei diesen Fachkräften auf eine hohe soziale

Kompetenz, eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu achten (vgl. Speck 2014, S. 96 f.).

Aus diesen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen ergibt sich die Notwendigkeit, den Stellenschlüssel an die Schülerzahlen und die Bedarfslagen der Einzelschulen anzupassen. Die fachliche Zuständigkeit – so die Forderung von Speck (2014) – sollte auf eine Schule begrenzt sein und in einem Team, idealerweise bestehend aus einer weiblichen und einer männlichen Fachkraft, wahrgenommen werden. Speck fordert, dass außerdem auf die Einrichtung einer ausreichenden Anzahl an Vollzeitstellen geachtet werden muss, um den Leistungsanforderungen gerecht werden zu können (vgl. ebd., S. 97 f.).

2.7.4 Materielle und technische Rahmenbedingungen

Eine niedrigschwellige Schulsozialarbeit setzt voraus, dass das Angebot für die Zielgruppen zeitlich und räumlich leicht wahrzunehmen ist. Wesentlich für die Erfüllung dieser Voraussetzung sind unter anderem die räumlichen und materiell-technischen Rahmenbedingungen. Das Büro der schulsozialarbeiterischen Fachkräfte sollte nicht nur angemessen technisch ausgestattet sein (etwa mit einem Telefon, Anrufbeantworter, Drucker und Internetanschluss), sondern auch für die verschiedenen Aufgaben des Dienstes geeignet sein: die Durchführung von Beratungsgesprächen, die Erledigung administrativer Aufgaben, Schreibarbeiten und Dokumentation, die Planung und Realisierung von Öffentlichkeitsarbeit und Fallarbeit. Für die schriftliche Fixierung der Betreuungsarbeit müssen verschließbare Schränke vorhanden sein, um die vertraulichen Informationen über die betroffenen Personen schützen zu können.

Hilfreich ist ein spezieller Beratungsraum, der Beratungsgespräche in einem vertraulichen und ruhigen Setting ermöglicht. Dieser sollte gemütlich mit angenehmen Sitzmöglichkeiten oder einer Sitzecke ausgestattet sein. Im Gruppenraum, der für bis zu 25 Personen geeignet sein sollte, können die schulsozialarbeiterischen Projekte von z.B. den Arbeitsgruppen durchgeführt werden. Seine Grundausstattung besteht

daher aus methodischen Arbeits- und Beschäftigungsmaterialien (z.B. altersgerechte Medien und Spiele) (vgl. Speck 2014, S. 107 f.). Die tatsächliche materielle und technische Ausstattung (z.B. Telefonanschluss, Drucker oder Internetzugang) weicht von dieser Forderung allerdings häufig ab (vgl. ebd., S. 108).

2.8 Formen der Zusammenarbeit

Unterschiedliche Strukturen und Rahmenbedingungen bei der Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit und den Schulen führen in der Praxis zu unterschiedlichen Träger- und Kooperationsmodellen sowie zu verschiedenen Varianten der Dienst- und Fachaufsicht. Seit Längerem ist die Zusammenarbeit zwischen der Lehrerschaft und den SchulsozialarbeiterInnen Gegenstand kontroverser fachlicher Diskussionen. In Bezug auf die vergangenen Jahre kann das Aufkommen einer gewissen „pragmatischen Entspannung“ konstatiert werden. Ausgelöst wurde diese Entemotionalisierung durch den massiven Ausbau der entsprechenden Projekte und Programme. Dadurch ist es zu einer weiteren inhaltlichen und konzeptionellen Ausdifferenzierung gekommen. Insgesamt ist die Bereitschaft der Träger und der Schulen gewachsen, bestehende Probleme sachlich zu lösen und bestehende Distanzen abzubauen. Gefördert wurde dieser Wandel auch durch Veränderungen auf der strukturellen und organisatorischen Ebene: In vielen Kommunen wurden z.B. das Schuldezernat und das Dezernat für die Kinder- und Jugendhilfe zusammengelegt. Diese Verschmelzung trug dazu bei, dass die Schule zunehmend als ein System multidimensionaler (sozial-)pädagogischer Professionalität angesehen wird. Außerdem besteht in vielen Schulen aus rein pragmatischen Gründen eine größere Bereitschaft hinsichtlich einer Öffnung gegenüber externen Fachleuten. Zusammenfassend wird im 14. Kinder- und Jugendbericht konstatiert, dass die Beziehung zwischen den beiden Handlungsfeldern immer mehr an Normalität gewinnt (vgl. BMFSFJ 2013, S. 331 f.).

Neben dieser Normalisierungstendenz ist von Bedeutung, dass weiterhin die Organisiertheit und die Zuständigkeiten im Kooperationsfeld oft nicht eindeutig festgelegt sind, was zu uneinheitlichen Auffassungen hinsichtlich der Funktion der Schulsozialarbeit führt: Sind in einigen Kommunen oder Städten nur die öffentlichen Träger aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe für dieses schulische Angebot zuständig, kann in einer anderen Region die Verantwortung bei den freien Trägern liegen oder es existieren verschiedene Mischformen nebeneinander. Darüber hinaus führen unter Umständen private Elterninitiativen oder Vereine schulsozialarbeiterische Maßnahmen außerhalb der öffentlichen oder freien Kinder- und Jugendhilfe durch (vgl. Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit 2014, S. 14).

Diese Heterogenität der strukturellen Rahmenbedingungen führt zu Diskussionen, welches Trägermodell für die Schulsozialarbeit am geeignetsten ist. Hierbei geht es vor allem um die Frage, ob der schulische Träger, also die Schulbehörde, oder die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe die schulsozialarbeiterischen Angebote bereitstellen sollen. Als Argument für die Übernahme durch die Schulbehörde wird von Speck (2014) angeführt, dass in diesem Fall die Zusammenarbeit und Abstimmung mit den Lehrkräften und Schulleitungen von weniger Konflikten gekennzeichnet sei, weil diese staatliche Stelle – trotz aller kritischen Überlegungen der ‚fremdprofessionellen‘ Leitung – einheitlich sowohl die Finanzaufsicht als auch eine dienstliche Weisungsbefugnis besäße. Dadurch würde zusätzlich eine gewisse Einheitlichkeit im schulsozialarbeiterischen Angebot der Stadt oder der Region sichergestellt werden können (vgl. Speck 2014, S. 100). Außerdem wird von den Befürwortern dieses Modells vorgebracht, dass die Schule primär die Verpflichtung hat, die sozialpädagogische Fähigkeit der Lernenden zu fördern. Dieses Bemühen könnte durch schulsozialpädagogische Maßnahmen in diesem Kompetenzbereich gestört oder sogar verhindert werden.

Speck (2014) stellt infrage, ob bei dieser Form der Trägerschaft die sozialen Besonderheiten an den Einzelschulen ausreichend berücksichtigt werden können – zumal die Fachkräfte der Schulbehörden nur über eine begrenzte sozialpädagogische Erfahrung und Kompetenz verfügen

dürften (vgl. ebd., S. 100 f.). Dieses Argument spricht für Speck (2014) eher für eine Trägerschaft der Schulsozialarbeit durch die Einrichtungen der öffentlichen oder freien Kinder- und Jugendhilfe. Diese außerschulische Organisiertheit könne als kooperativer, aber gleichwohl starker Gegenspieler der Institution „Schule“ dienen (vgl. ebd., S. 101).

Die Beschreibung der organisationsstrukturellen Rahmenbedingungen lassen vermuten, dass von ihnen in einem hohen Maße das Gelingen von Kooperationen zwischen den Lehrkräften und den SchulsozialarbeiterInnen abhängt. Die konkrete Wahl und Ausgestaltung der Trägerschaft der Schulsozialarbeit beeinflusst die Akzeptanz der Schulsozialarbeit an der Einzelschule.

Schulsozialarbeit ist herausgefordert, die jeweiligen professionellen Strukturlogiken von Schulsozialarbeit einerseits und Schulpädagogik andererseits zu kennen und anzuerkennen, und organisatorisch die Weichen so zu stellen, dass die handelnden Akteure ihre Expertise in pädagogische Zusammenhänge kooperativ einbringen können. Diese Überlegung spricht für öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe. Bei dieser Konstellation können die beiden Systeme „Schule“ und „Schulsozialarbeit“ ihre Eigenständigkeit und ihr Profil überwiegend behalten. Außerdem sind dann die Angebote für die primäre und sekundäre Zielgruppe deutlicher voneinander getrennt (vgl. Speck 2014, S. 102).

Unabhängig von der Einzelschule lassen sich bezüglich der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulleitungen mit den SchulsozialarbeiterInnen verschiedene Modelle der interaktions- und organisationsbezogenen Kooperation, die sich konkret in unterschiedlichen Trägerstrukturen, Konzepten und Methoden dokumentieren, unterscheiden. Diese verschiedenen Modelle werden folgend vorgestellt.

2.8.1 Distanzmodell

Beim Distanzmodell werden die beiden Bereiche „Schule“ und „Schulsozialarbeit“ getrennt betrachtet. Beide Tätigkeitsbereiche agieren

eigenständig und unabhängig voneinander. Die Schulsozialarbeit wird hierbei als ein additives schulisches Hilfesystem aufgefasst. Dies bedeutet, dass eine eng abgestimmte Kooperation kaum stattfindet, sondern nur eine Form der schulischen Unterstützung durch die sozialarbeiterischen Fachkräfte. Die Kontakte zwischen ihnen und den Lehrkräften sind spärlich und durch Distanz geprägt.

Bei diesem Ansatz behalten beide Systeme ihre Eigenständigkeit und Autonomie. Nachteilig ist allerdings, dass eine gemeinsame Arbeit in Bezug auf kinder- und jugendspezifische (Problem-)Themen unterbleibt – die vorhandenen fachlichen und personellen Ressourcen werden nicht ausgenutzt, Synergieeffekte verhindert. Zudem haben die schulsozialarbeiterischen Fachkräfte keine strukturell ‚abgesicherte‘ Möglichkeit der Einflussnahme auf die Schulentwicklung. Dies bewerten Wagner/Kletzl (2013) als besonders bedenklich, da bei den Lehrkräften beziehungsweise bei den SchulsozialarbeiterInnen von unterschiedlichen Zielsetzungen und Sichtweisen auszugehen ist (vgl. ebd., S. 7 f.). Das Distanzmodell wird in den Fachveröffentlichungen in zwei verschiedenen Varianten beschrieben:

- *Additiv-destruktives Distanzmodell*

Bei diesem Modell haben die Lehrkräfte und die schulsozialarbeiterischen Fachkräfte kaum Kontakt. Es herrscht im Allgemeinen ein misstrauisches und distanziertes Arbeitsklima. Der zwischenmenschliche Austausch ist auf ein Mindestmaß begrenzt. Diese Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen sich nicht nur in der Implementierungsphase der Schulsozialarbeit, sondern bleiben bestehen (vgl. Wagner/Kletzl 2013, S. 8).

- *Additiv-konstruktives Distanzmodell*

Bei dieser Form gibt es zunächst ebenfalls sehr begrenzt zielorientierte Kontakte zwischen den Lehrkräften und den SchulsozialarbeiterInnen. Allerdings besteht zwischen ihnen ein professionelles Verhältnis, das von gegenseitiger Achtung und einer klaren Regelung der Zuständigkeiten geprägt ist (vgl. ebd.).

2.8.2 Integrations- und Subordinationsmodell

Für das Integrations-/Subordinationsmodell ist es kennzeichnend, dass sich die Fachkräfte der Schulsozialarbeit den inhaltlichen und personellen Erwartungen und Forderungen der Lehrkräfte unterordnen. Zu finden ist dieses Konstrukt vor allem dann, wenn es sich beim Träger um die Schulbehörden handelt (vgl. Wagner/Kletzl 2013, S. 8). Bei diesem Modell kann das Ausmaß der Unterordnung differieren:

- *Integrationsmodell*

Es kann zum einen zu einer vollständigen ‚Einbindung‘ der schulsozialarbeiterischen Fachkräfte in „die Schule“ kommen. Dadurch entstehen enge Kontakte und eine ausgeprägte Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. Die Schulsozialarbeit hat eine Verstärkungsfunktion für die von den schulischen Akteuren durchgeführten pädagogischen Maßnahmen. Wagner/ Kletzl (2013) kritisieren an diesem Modell, dass die Schulsozialarbeit durch die Schule vereinnahmt werden könnte (vgl. ebd., S. 8). Ähnlich Drilling (2004): „Die Schule vereinnahmt die Schulsozialarbeit und betraut sie mit pädagogischen Aufgaben im schulischen Bereich“ (ebd., S. 67). Die Kontaktdichte und die enge Kopplung kann jedoch auch positiv bewertet werden, wenn die Einbindung von Schulsozialarbeit auch konzeptionell über die Professionsgrenzen hinweg vorgesehen ist.

- *Subordinationsmodell*

Beim Subordinationsmodell werden den schulsozialarbeiterischen Fachkräften von den Lehrkräften und der Schulleitung die aus ihrer Sicht angemessenen Angelegenheiten übertragen. Dadurch bestehen zwar vielfältige Kontakte zwischen diesen beiden Personenkreisen, allerdings lassen sich die Interaktionsmuster als asymmetrisch kennzeichnen (vgl. z.B. Seithe 1998). Zugespitzt formuliert: Im Kontext von Dominanz-Unterwerfungsritualen ist ein wechselseitiger Austausch von Informationen oder eine Ergänzung der speziellen Kompetenzen oder Ressourcen deutlich erschwert. Die Schulsozialarbeit behält zwar ihre eigenständige Profession,

hat aber kaum die Möglichkeit, selbstständig sozialpädagogische Ziele, Interventionsbedarfe oder Arbeitsschritte zu bestimmen. Wagner/Kletzl (2013) bezeichnen das Subordinationsmodell auch als „Reparaturwerkstattmodell“, das besonders an solchen Schulen vorkommt, an denen sich Lehrkräfte durch die Schulsozialarbeit vor allem Entlastung erhoffen (ebd., S. 9). Die Erwartungen beziehen sich auf das Übernehmen von Aufsichtspflichten, das Vorhalten von Beschäftigungsangeboten in den Pausen und die Unterstützung bei der täglichen „Bewältigung der Schülermassen“ (Tillmann (1987, S. 391). Die Anführung von Entlastungserwartungen und das Beharren auf der Definitionsmacht der Lehrkräfte kann auch dahingehend interpretiert werden, dass diese als Abwehrkonstrukt gegenüber Kontrolle und Einmischung durch sozialpädagogische Fachkräfte fungieren.

2.8.3 Kooperationsmodelle

Wagner/Kletzl (2013) unterschieden zwei Kooperationsmodelle:

- *Kooperativ-sporadisches Modell*

Im kooperativ-sporadischen Modell wird davon ausgegangen, dass Schule und Schulsozialarbeit sich um eine Kooperation bemühen. Sie streben eine Zusammenarbeit an. Es herrscht ein Klima des gegenseitigen fachlichen Respekts, da alle Beteiligten die Bedeutung beider Professionen anerkennen. Die praktische Umsetzung erfolgt z.B. durch fallbezogene konkrete Absprachen (vgl. ebd., S. 11).

- *Kooperativ-konstitutives Modell*

Beim kooperativ-konstitutiven Modell wird das gemeinsame Zusammenwirken darüber hinaus als elementares Merkmal angesehen. Zu erkennen sind intensive Bemühungen um eine umfassende und den Zielsetzungen angemessene Kooperation, die sowohl von den schulsozialarbeiterischen Fachkräften als auch von den Lehrkräften ausgehen (vgl. ebd.).

Für Seithe (1998) ist für dieses Kooperationsmodell typisch, dass Lehrkräfte und Fachkräfte der Schulsozialarbeit als gleichwertige Partner arbeitsteilig zur Lösung gemeinsamer Probleme beitragen. Dabei ist es kennzeichnend, dass es zu einer hohen Kontaktdichte, zu viel Kooperation, zu ständiger gegenseitiger Information, Transparenz und gegenseitiger Neugierde kommt (ebd., S. 46).

In vielen Publikationen, aber auch von Trägern, Verbänden, Kommunen und Regierungen wird die für Schulsozialarbeit konstitutive Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit als „idealtypisches Modell“ bezeichnet (vgl. dazu etwa Drilling 2004; Speck 2007), das sich etwa in gemeinsamen Arbeitsabsprachen beispielsweise im Kontext von Fallarbeit oder in der gemeinsamen Planung und Realisierung von Projekten dokumentiert.

2.8.4 Zusammenfassende Überlegungen zu den Formen der Zusammenarbeit

Ohne die Unterschiede von Sozialer Arbeit und Schule zu negieren, wird das Erfordernis der Kooperationsgestaltung zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Schulsozialarbeit in zahlreichen Publikationen hinsichtlich so wichtiger Aspekte wie Zielsetzung, Adressatenkreis, eingesetzter Methoden etc. unterstrichen. Die verschiedenen Modelle unterscheiden sich hinsichtlich Autonomie- und Kooperationsaspekte und in Bezug auf die jeweilige Ausgestaltung der Dienst- und Fachaufsicht.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Kooperation zwischen den schulischen Akteuren und den Fachkräften der Schulsozialarbeit auf verschiedene Art und Weise gestaltet wird. Wie bereits beschrieben, bestehen fachliche Forderungen, die Form der Zusammenarbeit an den spezifischen Bedingungen und Erfordernissen der Einzelschule, an den professionellen Zielen der Schulsozialarbeit und an den Interessen, Bedürfnissen und Erwartungen der unterschiedlichen Zielgruppen auszurichten:

„Anhand der Literaturanalyse wurde deutlich, dass es kein allgemein gültiges, idealtypisches Kooperationsmodell für die Praxis gibt. Bei allen Modellen konnten Vor- und Nachteile identifiziert werden. Daraus lässt sich schließen, dass es unterschiedliche Kooperationsformen braucht, damit sich unter Berücksichtigung der Interessen und Erwartungen aller beteiligter Personengruppen gangbare Kooperationsvarianten entwickeln können. Diejenigen Kooperationsmodelle, die in der Praxis Erfolg haben, zeichnen sich dadurch aus, dass die Erwartungen von Schulsozialarbeit und Schule wechselseitig erfüllt werden konnten“ (Wagner/Kletzl 2013, S. 11).

Damit die Zusammenarbeit gelingt, sollte hinreichend klar sein, was man realistisch von der anderen Berufsgruppe erwarten kann und was nicht. Die Kenntnis der jeweiligen professionellen Leitorientierungen ermöglicht in Zeiten zunehmender Entgrenzungen in diesem Feld (unter anderem durch die Ausweitung von Ganztagschule und von Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schule; vgl. Rahm 2011) erst die aktive Bestimmung der Grenzen der jeweiligen schul- bzw. sozialpädagogischen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche.

Eine bedeutsame Fachkompetenz von SchulsozialarbeiterInnen besteht demzufolge in der Fähigkeit, Ambivalenzen, Spannungen und Konflikte auszuhalten und damit konstruktiv umgehen zu können. Diese treten vor allem dann auf, wenn eine zu eng ausgeprägte schulsozialarbeiterische Anbindung an die Einzelschule zu Verwerfungen und Irritationen führt. Ausgelöst werden die Spannungen durch die fachliche und strukturelle Eigenständigkeit der Schulsozialarbeit, die die schulische Arbeit beeinflusst und dem Bedürfnis der Lehrkräfte nach Autonomie entgegensteht. Die Herausforderung der Fachkräfte in der Schulsozialarbeit besteht darin, sich einerseits zu behaupten, um nicht von der Einzelschule und ihren Akteuren vereinnahmt und funktionalisiert zu werden, darf dabei andererseits aber nicht auf Kooperation und das Arbeiten an gemeinsamen Zielen verzichten (vgl. BMFSFJ 2013, S. 331).

Speck (2014) fordert, dass im Vorfeld und in der Implementierungsphase entsprechende Maßnahmen durchgeführt und Vereinbarungen getroffen werden, damit die schulischen und sozialarbeiterischen Fachkräfte das Projekt „Schulsozialarbeit“ als eine Gemeinschaftsaufgabe auffassen (vgl. ebd., S. 108).

Bei der Schaffung der dazu nötigen Rahmenbedingungen sollten nach Speck (2014) besonders folgende Aspekte berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 109 ff.):

- *Förderung von Respekt und Akzeptanz*

Zwischen den Lehrkräften und den SchulsozialarbeiterInnen sollte eine individuelle Kooperationsebene gefunden werden. Dazu ist es wichtig, dass die beteiligten Akteure Verständnis für die Sichtweise der anderen Berufsgruppe, ihre Rolle und ihre unterschiedlichen Aufträge haben. Vorbehalte gegenüber der anderen Profession müssen dazu abgebaut werden und gegenseitiger Respekt ist unabdinglich. Hilfreich für solch ein besseres zwischenmenschliches Verhältnis ist die gemeinsame Planung längerfristiger schulsozialarbeiterischer Projekte. Die SchulsozialarbeiterInnen sollten sich vor Aufnahme ihrer Tätigkeit in der Schule vorstellen und ihre persönliche Vorstellung von Schulsozialarbeit präsentieren. Dabei lernen sie die Prozesse und Strukturen der Einzelschule kennen und können ihre Ziele an die schulische Wirklichkeit anpassen. Die Lehrkräfte erhalten bei diesem Treffen die Möglichkeit, etwaige Vorbehalte abzubauen, ungeklärte Fragen zu besprechen und (vorläufige) Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche festzulegen. Von Bedeutung in diesem Zusammenhang sind die unterschiedlichen professionellen Handlungsstrukturen und Professionsverständnisse, die sich in Dissens- und Konfliktpotenzialen dokumentieren – etwa bezüglich der Frage nach der jeweiligen Definition erfolgreicher Arbeit.

- *Festlegung der Zuständigkeiten*

Auf der organisatorischen Kooperationsebene sind die Verantwortlichen der Trägerorganisation und der Schule herausgefordert, Schulsozialarbeit als ein gemeinsames Projekt in gemeinsamer Verantwortung zu begreifen. Hierzu bedarf es der Reflexion darüber, wer weisungsberechtigt ist. Eine klare Regelung der Zuständigkeiten und Verfahrensweisen z.B. im Rahmen von Konzeptentwicklungen hat sich als sinnvoll erwiesen, da Machtkämpfe oder ein Anzweifeln der Verantwortung auf diesem Wege vermieden werden. Es sollte eindeutig geregelt sein, welche Aufgaben die schulsozialarbeiterischen Fachkräfte haben, wer der Ansprechpartner ist und wie zwischen den beiden Berufsgruppen kommuniziert werden soll (z.B. durch informelle Gespräche oder durch regelmäßige Planungs- und Beratungstreffen). Um die Zuständigkeiten und Funktionen festlegen zu können, muss allerdings der tatsächliche Bedarf an der Einzelschule bekannt sein. Ermittelt werden kann dieser z.B. durch die Durchführung einer dem Projekt vorgelagerten Situations- und Sozialraumanalyse. Die Ermittlung der institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen im sozialen Raum „Schule“ stellt eine zentral bedeutsame Voraussetzung dar, damit Schulsozialarbeit Leitungen erbringen kann. Erforderlich ist in diesem Zusammenhang die örtliche Vernetzung auch in den sozialen Raum im Umfeld der Schule, etwa in Form einer Gründung von Arbeitsgruppen, mit dem Ziel einer systematischen und kontinuierlichen Weiterentwicklung von Kooperationen. Schulsozialarbeit sollte zudem in die allgemeine Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung eingebunden werden, damit ihre speziellen Belange ausreichende Berücksichtigung finden.

Am Ende dieser Passage zu den Formen der Zusammenarbeit und zu den Kooperationsmodellen wird als zusammenfassendes Fazit darauf hingewiesen, dass die Kooperationsthematik zwischen Schule und Schulsozialarbeit als einer der zentralen Themen für die Verwirklichung sozialpädagogischer Handlungsformen diskutiert wird. Die Herausforderung,

Kommunikationsstrukturen in der Schule aufzubauen, die eine gemeinsame Verständigung über die Leistungspotenziale der Schulsozialarbeit ermöglichen, tangiert in basaler Weise deren Möglichkeitsbedingungen. So kann z.B. bei der Implementierung von Schulsozialarbeit zunächst in Zusammenarbeit mit der Schule ein Rahmen zur gemeinsamen Klärung der Ziele und der Problemkonstituierungsformen entwickelt werden. Insbesondere in den Kapitel 3.3 bis 3.5 sowie in Kapitel 4.4.3 wird dieses Thema weiter ausgeführt.

2.9 Zusammenfassung

Der hier in Kapitel 2 vorgenommenen Ausführungen zum Gegenstand Schulsozialarbeit erfolgten auf Grundlage von Fachpublikationen. Die Beschreibung der definitorischen Annäherung, der geschichtlichen Entwicklung, der Ziele und Aufgabenfelder, der Zielgruppen, der Methoden, der Handlungsprinzipien, der Rahmenbedingungen und der Formen der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit (Kapitel 2.1 bis Kapitel 2.8) zielte darauf ab, den Stand der Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland auf mehreren Ebenen zu erfassen. Damit wurde eine Basis geschaffen für die Thematisierung von Diskurslinien und theoretischen Kontroversen zur Schulsozialarbeit (Kapitel 3) und für die Theorieproduktion systemischer Schulsozialarbeit (Kapitel 4).

In Bezug auf diese Vorgehensweise wird hier angemerkt, dass es sich bei den hier in Kapitel 2 vorgenommenen Ausführungen zum Gegenstand Schulsozialarbeit zumeist um die Beschreibung eines Idealtypus handelt, der forschungspragmatischen Überlegungen folgt. Nach Max Weber (1988) kann ein Idealtypus jedoch nicht als „Hypothese“ gelten und darf keinesfalls mit der „Darstellung des Wirklichen“ (ebd., S. 190) verwechselt werden. Vielmehr ist er ein analytisches Instrument, um auf Grundlage der Beschreibung einzelner sozialer Handlungen Theorien generieren zu können. „In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar, es ist

eine Utopie“ (ebd., S. 191). Weber kennzeichnet den „Idealtypus“ als „Gedankenbild, welches nicht die historische Wirklichkeit oder gar die ‚eigentliche‘ Wirklichkeit ist, welches noch viel weniger dazu da ist, als ein Schema zu dienen, in welches die Wirklichkeit als Exemplar eingeordnet werden sollte“ (ebd., S. 194).

In Bezug auf die Darstellungen des Gegenstandsbereichs Schulsozialarbeit wird daher zum Ende dieses Kapitels auf die Differenz zwischen einer ideal gedachten Situation und der empirisch vorfindbaren Wirklichkeit verwiesen. Dieser Unterschied ist mitzudenken, wenn es darum geht, Diskurslinien zu bestimmen und theoretisch fundierte Erklärungen und Interpretationen für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit zu produzieren.

Zudem ist anzumerken, dass sich über Definitionen keine Erkenntnisse über eine empirisch vorhandene Wirklichkeit der Schulsozialarbeit ableiten lassen. Vielmehr sind definitorische Zugänge zum Gegenstandsbereich Schulsozialarbeit geeignet, Hinweise zum Kontext der Verwendung von Sprache in disziplinären und professionellen Diskursen zu liefern.

Nach diesen Ausführungen zum Gegenstandsbereich Schulsozialarbeit geht es im folgenden Kapitel 3 um Diskurslinien, Herausforderungen und theoretische Kontroversen hinsichtlich des Handlungsfelds, indem diese unter Nutzung von Publikationen rekonstruiert werden.

3 Diskurslinien, Herausforderungen und theoretische Kontroversen zur Schulsozialarbeit

3.1 Zur Einführung in die Auseinandersetzungen um Schulsozialarbeit

Nachdem in Kapitel 2 der Stand der Entwicklung der Schulsozialarbeit rezipiert wurde, geht es im Kapitel 3 um die Rekonstruktion von Diskurslinien, Herausforderungen und theoretische Kontroversen zur Schulsozialarbeit. Die Auseinandersetzung wird dabei zunächst über die Thematik der Entgrenzung des Schulischen geführt (Kapitel 3.2). Kapitel 3.3 beleuchtet die Aufbereitung der Debatte hinsichtlich eines Bildungsverständnisses in Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik und Jugendhilfe. Dieser bildungstheoretische Diskurs wird in Kapitel 3.4 und 3.5 weiter kontextualisiert, indem nach institutionellen und organisatorischen Handlungsbedingungen von Sozialer Arbeit und Jugendhilfe im Kontext Schule gefragt wird und Perspektiven einer Sozialpädagogisierung von Schule thematisiert werden. In Kapitel 3.6 wird verdeutlicht, dass Schulsozialarbeit keineswegs einem einheitlichen Legitimationszusammenhang zur Bestimmung von Handlungszielen folgt. Die Heterogenität der Begründungsmuster, Programme und Konzepte konstituiert sich in unterschiedlichen Leitorientierungen sowie in unterschiedlichen Aufgaben- und Bedarfsbeschreibungen der Schulsozialarbeit.

Zielsetzung von Kapitel 3 ist es, handlungsregulierende Dispositionen in der Schulsozialarbeit als Basis einer systemischen Interpretation von Schulsozialarbeit (Kapitel 4) und für die Reflexion professionellen Handelns darzulegen. Die folgenden Ausführungen sind nicht unter Berücksichtigung systemtheoretischer oder systemischer Überlegungen formuliert. Dies erfolgt in Kapitel 4. In den folgenden Passagen werden die in der Literatur zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit bestimmenden Diskurse und handlungsregulierende Bedingungen rekonstruiert.

3.2 Entgrenzung des Schulischen

Generell ist im Bereich der Bildung ebenso wie im Bereich der Pädagogik eine Tendenz zur Entgrenzung festzustellen. Davon betroffen sind in einem gewissen Ausmaß auch die Schulen und die dort stattfindende Schulsozialarbeit. Ein Grund für diese Entgrenzungen lässt sich in einer partiellen Ausweitung der Pädagogik und der Sozialarbeit finden. Aufgrund der historischen Entwicklung dieser Disziplinen, stark beeinflusst durch die jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Veränderungen, konnte nur schwer ein Konsens darüber erzielt werden, welche Funktionen Pädagogik beziehungsweise Sozialarbeit eigentlich erfüllen (sollen). Die Vielzahl an sozialen, politischen und kulturellen Herausforderungen führte dazu, dass vielfältige Fragestellungen und Herausforderungen entstanden. Diese sorgten wiederum dafür, dass sich in der Pädagogik zahlreiche Bereiche ausdifferenzierten – beispielsweise die Medienpädagogik. Das schulsozialarbeiterische Handeln ist aufgrund dieser historischen Gründe methodisch und thematisch teilweise noch relativ unbestimmt (Breinbauer 2000, S. 12). Denn die Ziele der Schulsozialarbeit werden durch vielfältige Theorien, Programme und Konzepte geprägt, was nicht nur zu unterschiedlichen Auffassungen über die Funktion und die Interventionsformen führt, sondern zum Teil sogar zu widersprüchlichen Bewertungen der sozialarbeiterischen Aufgaben (vgl. ebd., S. 15). Die Optionen bei der Thematisierung von Problembearbeitungsszenarien können zu Spannungen führen im Hinblick auf verschiedene Integrations- bzw. Re-Integrationsperspektiven im Kontext gesellschaftlicher Ordnung sowie in Bezug auf normative Erwartungsstrukturen.

Orientierung bieten in diesem Entgrenzungsraum das wesentliche Merkmal und das Selbstverständnis der pädagogischen Disziplinen: die Beobachtung der Praxis mithilfe von Theorie. Die empirische Generierung relevanten Wissens über gesellschaftliche Strukturen und Prozesse dient der Bestimmung professionell leitender Orientierungen.

Die Entgrenzungstendenzen des Schulischen dokumentieren sich in verschiedenen Auswirkungen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

a) Ganztagsbetrieb

Der Befund der Entgrenzung des Schulischen „führt zur genaueren Betrachtung einer aktuellen Reformmaßnahme: der Einführung des Ganztags. Hier ist Entgrenzung ein empirisch belegbares Strukturprinzip. Gruppendiskussionen mit Lehrer(innen) und Schüler(innen) einer Grundschule, die sich auf Eigeninitiative hin zur Tagesschule entwickelte, weisen deutlich auf Vermischungstendenzen“ (Rahm 2011, S. 14). Die Ausweitung von Ganztagsschulprogrammen macht eine umfassende sozialarbeiterische Unterstützung erforderlich. Intensivierte Kooperationen erzeugen nicht nur eine stärkere Vernetzung, sondern können unter Umständen sogar eine strukturelle Systemveränderung bewirken – neue schulische Wirklichkeiten werden konstruiert (vgl. ebd.). Dieser Prozess beschleunigt und intensiviert sich durch das Eindringen sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Themen in den Bereich „Bildung“ beziehungsweise in den schulischen Kontext. Das Bildungsthema wird nicht mehr nur den schulischen Pädagogen überlassen, sondern wird zunehmend auch aus schulsozialarbeiterischer Perspektive reflektiert. Betrachtet werden immer häufiger auch die sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen von Bildung, aber auch Fragen der (schulischen) Selbst- und Mitbestimmung sowie eine Qualifizierung zur Bewältigung von Lebensschwierigkeiten, etwa durch die Entwicklung angemessener Lösungsansätze (vgl. ebd., S. 20). Mittel- oder langfristig kommt es durch diese Veränderungen zu einer Neudefinition und Neupositionierung der (Schul-)Sozialarbeit:

„Gerade wenn die Unterscheidung in klar umrissene Aufgabengebiete angesichts einer neuen Unübersichtlichkeit nicht länger aufrechtzuerhalten ist, bedarf es jeweils neuer Positionierungen in der Situation; wer ist hier für was zuständig? Wer übernimmt hier welche Aufgaben im pädagogischen Feld? Wer ist dafür Experte/Expertin? Wer findet welche Lösung für welches Problem?“ (Rahm 2011, S. 23).

b) Öffnung durch lernende Schulen

Schulentwicklung fokussiert primär die Entwicklung der Einzelschule mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung von Bildungsangeboten. Dabei wird Schule als lernende Organisation verstanden, die aufgefordert ist, innerhalb staatlicher Vorgaben personelle und materielle Ressourcen zu mobilisieren (vgl. Rahm 2011, S. 17). „Unter kooperativer Schulentwicklung verstehen wir einen Lernprozess, in dem organisationseigene Ressourcen über das Zusammenwirken aller schulischen Statusgruppen mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung des Bildungsangebotes mobilisiert werden“ (ebd.).

c) Vernetzung und Kooperation

– auch mit der Sozialen Arbeit/ der Jugendhilfe

Rahm (2011) thematisiert den Zusammenschluss schulischer Organisationsmitglieder und die Vernetzung mit anderen Organisationen, die mit Systemveränderungen einhergehen. „Die Konstruktion neuer schulischer Realitäten ist demnach ressourcenorientierte Ko-Konstruktionspraxis“ (ebd.). Rahm (2011) konstatiert in diesem Zusammenhang: „Die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten an Schulen mit Ganztagsbetrieb ist konzeptionell jedoch noch auszubauen“ (ebd., S. 19).

d) Eindringen sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Themen in den Bereich „Bildung“ beziehungsweise in den schulischen Kontext

Nachdem in der Sozialpädagogik historisch Bildungsthemen eher dem schulischen Bildungsdiskurs überlassen wurden (vgl. z.B. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, S.184), werden nun zunehmend informelle Bildungsprozesse und lebensweltliche Settings theoretisch und konzeptionell in den Blick genommen, wobei die sozialen Möglichkeitsbedingungen von Bildung, Selbstbestimmung und Mitverantwortung in der

Gesellschaft und Strategien zur Lebensbewältigung fokussiert werden. Bildung wird zu einer Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, welche die Voraussetzungen und Gelegenheiten zur Bildung reflektiert. Eine Folge ist, dass das Verhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen untersucht wird (vgl. Rahm 2011, S. 20).

Angesichts dieser skizzierten Ausprägungen der Entgrenzungen des Schulischen und der zunehmenden Thematisierung des Bildungsthemas ist (Schul-)Sozialarbeit herausgefordert, sich neu zu positionieren. „Gerade wenn die Unterscheidung in klar umrissene Aufgabenfelder angesichts einer neuen Unübersichtlichkeit nicht länger aufrechtzuerhalten ist, bedarf es jeweils neuer Positionierungen in der Situation; wer ist hier für was zuständig? Wer übernimmt hier welche Aufgaben im pädagogischen Feld? Wer ist dafür Experte/Expertin? Wer findet welche Lösung für welches Problem? (...) Wo endet schulpädagogische Unterrichts- und Schulentwicklungsexpertise? Wo beginnt die sozialpädagogische Expertise?“ (Rahm 2011, S. 23 f.). Diese Fragen verdeutlichen aus schulpädagogischer Sicht die Notwendigkeit der Flexibilisierung des Professionellen, die Eröffnung kooperativer Perspektiven, die theoriegeleitete Reflexion der Konsequenzen von Erwartungseffekten und die Neuaustarierung von Rollen (vgl. ebd.).

Neben Differenzen zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik kann der Diskurs um Bildung und ihrer norm- und wertebasierten Integrationsfunktion als Gemeinsamkeit zwischen beiden Bereichen gelten. Mit Zieldimensionen pädagogischen Bemühens wie der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und in Bezug auf Geschlechterfragen werden in beiden Disziplinen anerkannte Handlungsperspektiven benannt (vgl. Nierowski 2015, S. 28).

Für die Soziale Arbeit ist es kennzeichnend, unter Zuhilfenahme von Theoriebildung und -entwicklung arbeitsfeldspezifische Problemfelder zu bestimmen und zu reflektieren. Für die Schulsozialarbeit existieren theoretische Entwürfe, die es gilt, für das Expansionsfeld Schulsozialarbeit ertragreich zu nutzen. Die vorhandene Vielzahl an Konzepten, Modellen und Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 3.6) kann eine solche

Fundierung nicht ersetzen, sondern riskiert, die bereits vorhandene Entgrenzungstendenz durch das Erleben von Unübersichtlichkeit aufseiten der Fachkräfte weiter zu verstärken.

Hinzu kommt, dass im Kontext der schulpädagogischen Forschung eine ausgeprägte Ausrichtung an der schulischen Praxis festzustellen ist. Kritische Analysen von brisanten Bildungsfragen (etwa die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehungspartnerschaften mit Eltern oder die Wirksamkeit von Präventionsprogrammen gegen Gewalt und Mobbing an den Schulen) werden hingegen kaum vorgenommen (vgl. Rahm 2011, S. 10). Ein Effekt ist, dass diese schulischen und pädagogischen Auseinandersetzungen in den sozialarbeiterischen Bereich verlagert werden. Dadurch werden Unklarheiten und Probleme bezüglich der Funktion und Zuständigkeit der beiden Fachdisziplinen verstärkt (vgl. z.B. Geiling 2012, S. 355).

Angesichts dieser professionellen Handlungsbedingungen, die neben verschiedenen Formen der Entgrenzung im pädagogischen Feld mit spezifischen und unterschiedlichen Aufgaben und Professionsverständnissen von Schul- bzw. Sozialpädagogik korrelieren, sind Fachkräfte der Schulsozialarbeit herausgefordert, sich über die eigenen Möglichkeiten und Grenzen sowie die der Lehrkräfte im Klaren zu sein. Anders formuliert: Wenn SchulsozialarbeiterInnen von Differenzen ausgehen und die Konditionen für Kooperation kennen, sind sie eher in der Lage, diese zu nutzen und zu reflektieren (vgl. Geiling/Sauter 2011).

Ausweitung der Schulsozialarbeit

Die Auseinandersetzung um das Thema Bildung bestimmen viele soziale und politische Diskurse. Aktuelle Bildungsdiskurse sind geleitet von Bildungsversprechen. Durch entsprechende wohlfahrtsstaatliche Semantiken wird die Soziale Arbeit aufgefordert, Kapazitäten und professions-spezifische Leistungen in die Kooperation mit Schule einzubringen. Eine Folge ist eine sozialarbeiterische Expansion in Form einer Öffnung hin zu informellen und nicht-formellen Bildungsbereichen. Ein Risiko dabei ist,

dass die konstitutionellen professionellen Handlungsmaximen der Sozialen Arbeit durch funktionale Ausweitung als „Bildungshelfer der Schule“ unterminiert werden. Konkret besteht das Erfordernis, die Aufgaben und Zuständigkeiten sowohl der Sozialen Arbeit als auch der Schulen zu rejustieren. Für die Schulsozialarbeit entsteht ein zunehmend entgrenztes Tätigkeitsfeld und Problemszenario, in dem ihre Funktion und Ziele neu bestimmt werden müssen (vgl. exemplarisch Rahm 2011, S. 11). Diese Tendenz führt jedoch zu einer Variante der Entgrenzung durch inhaltliche und professionelle Unklarheiten, mit denen es auch die Schulpädagogik zu tun hat:

„Die Aufhebung grundlegender Dualismen betrifft auch den Bereich der Schule. Wo fängt Schule an? Wo hört sie auf? Wo fängt der nicht-schulische, der Freizeitbereich an? Wo endet er? In der Schulpädagogik werden die Entscholarisierung von Schule und die Scholarisierung von Freizeit diskutiert (...): Während die Bildungseinrichtungen sich einerseits zunehmend zur Alltagswelt hin öffnen, verschulen Freizeitangebote auf der anderen Seite in hohem Maße“ (Rahm 2011, S. 12 f.).

Es kommt zu Unklarheiten bezüglich der Aufgabe der Schulsozialarbeit. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund problematisch, dass sich die Identität und die jeweilige Konstituierung von Problemlösungen der Sozialen Arbeit aufgrund ihrer historischen Entwicklung, ihrer wissenschaftlichen Verortung und ihrer Struktur in der Praxis in Relation zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen ergeben. Für die Profession ergeben sich dadurch Reflexions- und Handlungsanforderungen im Umgang Kontingenz und aufgrund ihrer kooperationsorientierten Ausrichtung. Die Anzahl der fachbezogenen Konzepte ist groß, die als Reaktion auf diese Schwierigkeit mit dem Ziel entwickelt wurden, einen Weg aus vermeintlichen Identitätsdilemmata zu zeigen (vgl. Kapitel 3.6).

Das berufliche Selbstverständnis der SozialarbeiterInnen kann aufgrund der diskursiven Rationalität als nicht-stationär bezeichnet und als

von Unsicherheit und Uneindeutigkeit geprägt gekennzeichnet werden (vgl. z.B. Kleve 2003, S. 118). Diese Beschreibung und Einschätzung kann durchaus positiv konnotiert werden, da sich dadurch Möglichkeitsbedingungen und Leistungskapazitäten Sozialer Arbeit darstellen lassen. Exemplarisch: Soziale Arbeit leistet aus der Perspektive Systemischer Sozialer Arbeit multiperspektivische Kopplungsarbeit mit anderen Systemen mit dem Ziel der Konfliktmoderation. Um dies zu erreichen, sind strategisch geschickte und flexible Umgangsweisen mit verschiedenen Adressaten sowie Organisationen erforderlich (Hosemann/Geiling 2013). Im Falle der Schulsozialarbeit geht es z.B. um das sensible und prozessorientierte Arrangieren von Beratungsgelegenheiten mit Lehrkräften, der Schulleitung, Eltern und SchülerInnen (vgl. Kapitel 4.5.2).

Im Kontext dieser Gelegenheiten lassen sich Momente der Sinnstiftung realisieren, die zusätzliche Optionen der Handlungsregulation der Beteiligten generieren können. Hierfür erforderlich sind theoriebasierte Überlegungen zu der Frage, wer als fähig zur Übernahme welcher Verantwortung eingeschätzt wird bzw. wie Verantwortung für Probleme und deren Lösung verteilt wird. Der normative Gehalt der Lebenswelt und institutionelle Verhaltenserwartungen können Fachkräften eine Orientierung bieten. Zu bedenken ist dabei, dass nicht jede Form der Lebensbewältigung bzw. Konstruktion einer Lösung dabei in einem angemessenen Verhältnis zu den Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung sozialer Herkunft steht. Pädagogische Zielformulierungen stehen entsprechend auf dem Prüfstand, da anzustrebende zusätzliche Bildungs„gewinne“ soziale Kontextualisierungen erfordern.

Die Schule, primärer Ausgangsort schulsozialarbeiterischer Leistungserbringung, steht als staatliche Unterorganisation in Verbindung mit Kommunen und Behörden sowie Unternehmen. Schulen operieren, etwa aufgrund internationaler Leistungsvergleiche wie PISA, zunehmend ökonomisch (vgl. Hafen 2005, S. 67). Diese Perspektive der Schulentwicklung führt zu einer relativ kurzfristigen Fokussierung der schulischen und pädagogischen Ziele und Funktionen (vgl. ebd., S. 68) – was dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit nicht unwesentlich widerspricht:

„Wenn durch die schulischen Selektionsprozesse und den schwindenden Bedarf an Arbeitskräften die beruflichen und sonstigen Inklusionschancen für immer mehr Personen drastisch reduziert werden, dann gilt es, andere Inklusionsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Hafen 2005, S. 68).

Angesichts staatlicher Vorgaben vollzieht sich Schulentwicklung teilautonom und ist eine normative, moralische und machtbasierte soziale Handlungsgröße. Die damit einhergehende Zweckrationalität des Handelns in der schulischen Pädagogik zeitigt soziale Effekte, welche die Möglichkeitsbedingungen und die Handlungszielbestimmungen der Schulsozialarbeit limitieren. Die Potenziale und Grenzen der Schulsozialarbeit korrelieren mit der Bestimmung sozialer und personaler Verantwortungsfähigkeit – einer menschenbildabhängigen Größe.

In diesem Abschnitt wurden unter Bezugnahme auf Analysen der Gesellschaft verschiedene Entgrenzungen und Differenzen im pädagogischen Feld skizziert, welche die kontextuellen Bedingungen der Schulsozialarbeit konstituieren. Die Diskurslinien, Herausforderungen und theoretischen Kontroversen zur Schulsozialarbeit aktualisieren in diesem Zusammenhang Bildungsdiskurse in der Sozialpädagogik. Diese werden in der nächsten Passage aufgegriffen.

3.3 Anmerkungen zum Diskurs um Bildung in Sozialer Arbeit und Jugendhilfe

In den folgenden Passagen folgen Anmerkungen zum Diskurs um Bildung in der Sozialen Arbeit. Ohne die damit zusammenhängenden historischen Perspektiven der Disziplingeschichten von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik breiter zu entfalten wird dabei das Ziel verfolgt, die aktuellen Auseinandersetzungen um ein spezifisches Bildungsverständnis Sozialer Arbeit zu skizzieren (zur geschichtlichen Entwicklung des Bildungsverständnisses vgl. z.B. Sting 2018, S. 401 ff.). In Kapitel 4.4.2

wird die Thematik der Ausrichtung der Sozialen Arbeit an der Kategorie ‚Bildung‘ noch einmal unter systemischen Aspekten aufgegriffen.

Im Kontext der Entgrenzung des Schulischen (vgl. Kapitel 3.2) hat es Soziale Arbeit – so die These – insgesamt mit einer Verschiebung ihrer leitenden Handlungsrationaltäten zu tun. Die gesellschaftlichen Ansprüche führen zu engagierten Diskursen um ein sozialpädagogisches Verständnis von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘, während historisch eher der Begriff ‚Hilfe‘ als Grundbegriff der Sozialen Arbeit als zentral gestellt angesehen wird (vgl. z.B. Walther 2018, S. 501 ff.). Demzufolge ist es für eine Auseinandersetzung um das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Bildung erforderlich, auch die Grundbegriffe Erziehung und Hilfe zu fokussieren.

Das Bildungsverständnis im pädagogischen Feld ist nicht eindeutig definierbar und hängt ab von disziplinären und professionellen Leitorientierungen, den entsprechenden Traditionen und Positionen ab. Es ist davon auszugehen, dass die Variation der Bildungsdefinitionen von gesellschaftlichen Positionen und Interessen geleitet ist (vgl. Sting 2018, S. 399). Sting spricht dementsprechend von einem „historisch wandelbaren Kampfbegriff“ (ebd., S. 400).

Im schulischen Feld sind die Differenzen zwischen der Sozialen Arbeit, der Jugendhilfe bzw. der Schulsozialarbeit nicht neu, sondern haben eine lange Geschichte. Neu ist allerdings der erweiterte Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit – auch im schulischen Kontext:

„Internationale Studien zeigen, wie tiefgreifend der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildung und Lebenschancen ist. Forderungen nach Bildungsinvestitionen für Menschen in belasteten Lebenssituationen werden laut. Der Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit als Beitrag zur Lebenskompetenz gewinnt an Aktualität. Dabei gerät nicht nur das gesamte Spektrum der Berufsfelder in den Blick, also Bildungsprozesse in Kindertagesstätten, in der Jugend-, Familien- oder Altenhilfe. Auch die Bestrebungen zur Einführung der Ganztagschule stellen neue Herausforderungen dar“ (Treptow 2006, S. 49).

Dies führt zu einem veränderten Verhältnis zwischen der Sozialen Arbeit und den Schulen: „Sie könnten auf eine gravierende Veränderung des Verhältnisses zwischen Jugendhilfe und Schule hinauslaufen“ (ebd.). Diese Analyse legt nahe, dass Soziale Arbeit und Jugendhilfe herausgefordert sind, den Diskurs um ein spezifisches Bildungsverständnis zu re-aktualisieren.

Der in der Sozialpädagogik und in der Schulsozialarbeit verwendete Bildungsbegriff hat sich in verschiedenen historischen Kontexten und unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen und Besonderheiten des deutschen Bildungssystems entwickelt. Bildung als Bestandteil gesellschaftlicher Ordnung stellt(e) in verschiedener Weise einen Bezugspunkt zu den Funktionen und Leistungen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik/Jugendhilfe dar. Gesellschaftliche und (bildungs-)politische Änderungen ab Beginn der 1960er-Jahre und die damals initiierten Bildungsreformen zielten darauf ab, dass in den Schulen nicht mehr nur eine Vermittlung von Wissen stattfand, sondern auch Freizeit- und Betreuungsangebote gemacht werden sollten. Diese Aufgaben sollten in erster Linie sozialpädagogische Fachkräfte übernehmen (vgl. Speck 2014, S. 12). Diese allgemeine Ausrichtung, bei der auch das familiäre und private Umfeld der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden sollte, führte in den 1990er-Jahren zu ersten lebensweltorientierten Konzepten (vgl. ebd., S. 14).

Dieser kurze historische Rekurs zeigt bereits, dass der sozialpädagogische Bildungsbegriff aufgrund der Bezugnahme auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen relativ umfassend ist. Bevorzugt wird eine Sichtweise, bei der nicht nur der schulische Raum, sondern ebenso das Freizeitverhalten und die familiäre Situation der Mädchen und Jungen berücksichtigt werden (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 40). Im Anschluss an diese ersten Überlegungen ergeben sich zwei Grundannahmen des sozialpädagogischen Bildungsverständnisses:

Lebensweltorientierung

Der Begriff Lebenswelt, der folgend kurz skizziert wird, ist in verschiedenen Wissenschaftszweigen verwurzelt und stellt einen der Versuche dar, Soziale Arbeit theoretisch zu fundieren. Aspekte des diesbezüglichen sozialwissenschaftlichen Theoriediskurses werden hier kurz skizziert.

Die Lebenswelt des Menschen zu erschließen bedeutet Sinnverstehen und Klären des Verhältnisses des Menschen zu seiner erfahrbaren Wirklichkeit. Der Begriff Lebenswelt umfasst also nicht in erster Linie objektivierbares Verhalten und dessen Regelmäßigkeiten (etwa durch empirische Beobachtungen), sondern bietet einen sinnhaften Zugang des Verstehens von Handlungen und von Kommunikation.

Schütz/Luckmann (1979) weisen auf den sozialen Charakter der Lebenswelt hin. Die fundamentale Annahme von Schütz/Luckmann besteht darin, dass die Menschen auf der Grundlage eines gemeinsamen, naiven Wissens um die Gültigkeit einer intersubjektiv geteilten Weltsicht handeln. „Die Lebenswelt ist weder meine private Welt, noch deine private Welt, auch nicht die meine und die deine addiert, sondern die Welt unserer *gemeinsamen* Erfahrung“ (ebd., S. 98; Hervorh. im Original). Demnach ist die Welterfahrung eines Individuums nicht abtrennbar von seiner Gemeinschaftserfahrung. Menschen strukturieren ihre Wirklichkeit durch vorgenommene Verhaltenserwartungen und gehen mit ihrem Alltag routiniert um (vgl. Schütz, Luckmann 1979, S. 33). Lebenswelt bekommt dadurch einen paradoxen Charakter, da sich die Handelnden ihres lebensweltlichen Wissens eben deshalb so sicher sein können, weil sie es nicht ständig thematisieren und problematisieren. Das verweist auf die vielen Routinen des Alltags, die sich pragmatisch auf das Vertraute und Selbstverständliche beziehen. Diese ‚Mächtigkeit des Alltags‘ korreliert mit impliziten Norm- und Wertebezügen. Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit, die auf den Lebensweltbegriff rekurriert, bezieht sich auf alltägliche Erfahrungen der Wirklichkeit. In diesem Erleben vollzieht sich (meist nicht bewusst) die gemeinsame Unterstellung bzw. Interpretation der Geltung sozialer Regeln, Abläufe und Strukturen als Grundlage sozialen Handelns.

Habermas (1981) sieht Lebenswelt in Verständigungsprozessen ‚zentriert‘. Sie stellt den Hintergrund für kommunikatives Handeln dar und bietet dadurch die Grundlage für Verständigung. Die Lebenswelt ist der Ort, an dem die Selbstinterpretation und Selbstreproduktion einer sozialen Gruppe stattfindet (vgl. ebd., S. 483). Er unterscheidet drei strukturelle Komponenten der Lebenswelt:

- a) Sie enthält den kulturellen Wissensvorrat der Wert- und Deutungsmuster als gemeinsame Wissensbasis zur Bewältigung der Alltagspraxis;
- b) sie stiftet und regelt durch einen Grundbestand fraglos anerkannter Normen soziale Ordnung und interpersonale Beziehungen;
- c) sie bildet den Hintergrund von Sozialisationsprozessen, die den einzelnen für eine realitätsgerechte Teilnahme an Interaktionen befähigen, d.h. sie stiftet personale Identität (vgl. ebd., S. 209).

Die strukturellen Komponenten Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit werden symbolisch reproduziert über die kulturelle Reproduktion, die soziale Integration und die Sozialisation. Grundbestandteil der Lebenswelt ist demnach jenes Repertoire an selbstverständlichen Überzeugungen und Deutungsmuster, die erworben wurden und ein traditionelles Fundament besitzen.

In die theoretischen und praktischen Diskurse um Soziale Arbeit wurde der Begriff der Lebensweltorientierung Ende der 1970er von Thiersch eingebracht. Paradigmatisch unter anderem im Achten Jugendbericht der Bundesregierung (BMFJFG 1990) ausformuliert, werden die Hilfearten daran ausgerichtet, dass individuelle und soziale Problemlagen alltagsorientiert fokussiert werden. Um den Bezug zur Zielperspektive „besser gelingender Alltag“ herzustellen, sollen die Selbstdeutungen und Versuche der Problembewältigung von Adressaten mit Respekt, aber auch mit kritischer Provokation thematisiert werden.

Lebensweltorientierung als sozialpädagogische Theorie bezieht Aspekte des Bewältigungshandelns der AdressatInnen in die Überlegungen ein und nimmt dabei die ‚Spiel‘regeln in den Blick, die sich aus den

biografisch geprägten Lebenserfahrungen, den normativen Ansprüchen und den gesellschaftlichen Bedingungen ergeben. Der Begriff Lebenswelt ermöglicht aber nicht nur die Beschreibung von interaktiven Aushandlungsprozessen der Sinnzuschreibung mit ihren Möglichkeiten an typisierbaren Deutungs- und Handlungsmustern, sondern öffnet auch den Blick auf die unterschiedliche Ressourcenausstattung von Personen und Gruppen. Gemeint sind dabei die in der Lebenswelt vorhandenen individuellen, sozialen, politischen, instrumentellen und regionalen/lokalen Ressourcen (vgl. Thiersch 1993, S. 13). Entsprechend kontextualisiert die Struktur „lebensweltorientierter Sozialer Arbeit/Jugendhilfe“ personale und soziale Strukturen im lokalen Nahraum auch in Relation zu sozialpolitischen Gestaltungsoptionen sozialer Problemlagen mit dem Ziel der anwaltschaftlichen Einmischung in Rahmenbedingungen, um Verhältnisse zu verändern. Hier bestehen Anknüpfungspunkte zu Perspektiven auf soziale Gerechtigkeit als Legitimationsbegründungen für sozialpädagogische Handlungszielbestimmungen.

Thiersch schlägt Richtziele (Struktur- und Handlungsmaximen) für die Soziale Arbeit vor, die auch im Achten Jugendbericht veröffentlicht wurden. Ohne diese weiter auszuführen, werden sie hier stichpunktartig benannt: Prävention, Regionalisierung/Dezentralisierung, Alltagsorientierung, Integration/ Normalisierung, Partizipation/Demokratisierung, Vernetzen/Planen, Einmischen, Reflektieren (vgl. BMF/JFG 1990).

Ohne hier konkreter auf die professionellen Ausgestaltungsmöglichkeiten einzugehen, soll nun wieder der Fokus auf den Diskurs um Bildung in Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik und Jugendhilfe erfolgen. Der knappe Rekurs auf Aspekte lebensweltorientierter Sozialer Arbeit und Jugendhilfe erinnert daran, dass SchülerInnen nicht nur in der Schule lernen, sondern ebenso in ihren persönlichen Nahräumen und im öffentlichen Raum. Dort findet non-formales und informelles Lernen statt, welches die schulisch-intentionalen formal gestalteten Bildungsprozesse ergänzt und unterstützt (etwa im Bereich der Sozialkompetenz). Die Bewältigung der Herausforderung der jeweiligen Lebenswelt stellt hierbei einen schöpferischen Akt in Form einer symbolischen und gegenständlichen

Gestaltung und Veränderung der räumlichen und situativen Gegebenheiten dar – geschaffen wird ein subjektiver Raum (vgl. Deinet 2003, S. 1).

Die Entwicklung dieser Fähigkeit hängt in einem hohen Maße von den Strukturen der jeweiligen Lebenswelt ab. Die jungen Menschen müssen fähig sein, sich diese anzueignen und thematisch zu erforschen. Es handelt sich somit um soziales Lernen in einem Handlungsraum, in dem informelle Bildung erfolgt (vgl. ebd., S. 2).

Ausgleich von Bildungsungerechtigkeiten

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich aus durch eine erhebliche soziale Ungerechtigkeit bei den Bildungschancen. Um die individuellen Erfolgsaussichten der Mädchen und Jungen auf Teilhabe am Bildungsgeschehen zu erhöhen, ist ein wesentliches Anliegen Sozialer Arbeit der Abbau bestehender sozialer und gesellschaftlicher Benachteiligungen im Bereich der Schule. Dazu werden unter anderem Maßnahmen für eine Verbesserung der sozialen Integration und für einen Ausgleich defizitärer persönlicher Kompetenzen durchgeführt. Das primäre Ziel ist es, die individuellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen dergestalt zu fördern, dass ihnen Wege zu einem größeren Bildungserfolg eröffnet werden (vgl. exemplarisch Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 35). Eine wesentliche Funktion der Sozialpädagogik ist demnach die Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit durch den Abbau der bestehenden sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen (Lern-) Barrieren und eine gezielte individuelle Förderung (vgl. Heimgartner 2004, S. 584; vgl. auch Kapitel 4.4.1). Die beiden Perspektiven des sozialpädagogischen Bildungsverständnisses ‚Lebensweltorientierung‘ und ‚Ausgleich von Bildungsungerechtigkeiten‘ bedürfen auf der Ebene des professionellen Handlungsvollzugs der konkreten Bestimmung indikatorengestützter Ziele, um nicht in diffusen Bemühungen um Legitimationsmuster für sozialpädagogisches Handeln stecken zu bleiben.

Einem „breiten“ Bildungsverständnis folgend lässt sich Bildung in verschiedene Settings differenzieren und entlang der drei Dimensionen

formelles Lernen, nicht-formelles Lernen und informelles Lernen unterscheiden. Hier bestehen Anschlussstellen an Programme und Konzepte ganztägiger Bildung sowie an die Diskussionen zur Entwicklung von Bildungslandschaften als Räume, bei denen es darum geht, Orte innerhalb und außerhalb der Schule bildungsanregend zu planen und zu gestalten (vgl. z.B. Deutscher Verein 2007, S. 1; vgl. zum Thema lokale Bildungslandschaften aus systemischer Perspektive: Stolz 2011). Die kommunale Sozial- und Bildungsplanung, die selten in integrierter Weise vorgenommen wird, steht hier in besonderer Verantwortung. Die Aufgabe besteht darin, die verschiedenen Bildungssettings zu gestalten und dabei in differenzierter Weise formale Bildungsprozesse und -settings mit informellen und non-formalen Settings zu verbinden und zu ergänzen.

Unter Bezugnahme auf diese „breite“ Bestimmung von Bildung wird deutlich, dass sich schulsozialarbeiterisches Handeln nicht auf einen engeren schulischen Raum mit einer beschränkten Zielsetzung begrenzt. Zu integrieren sind die vielfältigen Leistungen und Einflüsse der verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme (vgl. Kilb/Peter 2009, S. 16). Aus diesem sozialpädagogischen Anspruch und der damit verbundenen Auffassung von Bildung ergeben sich einige nicht unerhebliche Probleme und Herausforderungen. Es findet z.B. eine Art „Abgrenzung“ zum institutionell-staatlichen System Schule statt. Die verschiedenen Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen werden als eine Reaktion auf bestehende fehlende gesellschaftliche Integration verstanden. Für die betroffenen Individuen gilt es, die durch Ausgrenzung entstehenden psychologischen und sozialen Bewältigungsprobleme durch den Aufbau von Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu meistern (vgl. Leiprecht 2011, S. 18).

Bei solch einem Verständnis von Sozialpädagogik können der Aspekt der Bildung und somit zugleich die kritische Auseinandersetzung mit dem verwendeten Bildungsbegriff jedoch schnell aus dem Blickfeld geraten. In den letzten Jahren hat sich speziell in der Jugendarbeit die Leitorientierung etabliert, dass sozialpädagogisches Handeln überwiegend der Prävention und der Lebensbewältigung dienen sollte. Diese Ziele sind im

Rahmen einer Bildungsarbeit aber ungeeignet, da sie im Kern noch nicht als Lernziele definiert sind.

Und: Der sozialpädagogische Bildungsbegriff ist regelhaft stark problem- und defizitorientiert, vernachlässigt jedoch die Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Bildungstheorien. Entsprechend reicht es nicht aus, die allgemeine Bedeutung der Sozialpädagogik oder der Schulsozialarbeit für die Bildungsprozesse der Mädchen und Jungen in individuumszentrierter Weise zu betonen, sondern es bedarf in gewissem Maße einer professionellen Eigenständigkeit und eines Selbstverständnisses, das über eine einseitige individualistische Ausrichtung hinausreicht und die impliziten normativen Orientierungen als eine Ordnung von und für Lebensweltrealisierungsoptionen versteht.

Die folgende bildungsbezogene Ausdifferenzierung von Aufgaben durch den Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013) zeigt Perspektiven der Herstellung von Realisierungsoptionen:

- Bildungswelten erschließen,
- Bildungsgelegenheiten nutzen,
- Bildungsanlässe wahrnehmen,
- Bildungsräume gestalten,
- Bildungspartnerschaften initiieren,
- informelles Lernen ermöglichen,
- Bildungsangebote entwickeln und
- Bildungserfolg sichern (ebd., S. 8 f.).

Inwieweit die (konzeptionelle) Schulsozialarbeit derartigen Systematisierungen einer ‚individuumszentrierten‘ Engführung und Selbstbegrenzung der Sozialen Arbeit Vorschub leistet, bedarf der Reflexion entlang von Bildungsverständnissen und hinsichtlich der Realisierungsaussicht. Mit letzterem Aspekt ist eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit einem typisch sozialpädagogischen Spannungsfeld gemeint – die Ambivalenz zwischen der Individualisierung sozialer Problemlagen durch Engführung etwa auf Verhaltensänderung einzelner SchülerInnen und der oft utopischen Vorstellung, für Bildungsgerechtigkeit sorgen zu

können. Soziale Arbeit ist herausgefordert, der „Sperrigkeit“ von Lebenslagen und der begrenzten Adressierbarkeit gesellschaftlicher Konflikte ebenso Rechnung zu tragen wie lebensweltliche (individuelle und/oder soziale) Bildungsanregungen zu realisieren.

Bei aller Auseinandersetzung um einen für die Sozialpädagogik adäquaten Bildungsbegriff ist der jeweilige Kontext von Bedeutung. Dollinger (2014) weist auf die Notwendigkeit hin, dass sich Sozialpädagogik „jeweils kontextabhängig positionieren und von Begriffsgehalten abgrenzen muss, die ihrem Handlungspotenzial widersprechen“ (ebd., S. 73). Beinhaltet die Perspektive auf Bildung als eine Form der selbstbestimmten Entwicklung und Entfaltung auch eine aktive Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen? Es existiert ein kritischer Diskurs zum Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik, der mit dem Kontext gesellschaftlicher Bildungsdiskussionen steht. Hierzu exemplarisch ein längeres Zitat von Thiersch (2009):

„Die Dramatik und Dringlichkeit nämlich der neuen Bildungsdiskussion hat ihren Grund vornehmlich in Strukturproblemen von Produktion und Markt, in Problemen des Wirtschaftsstandorts. Es geht, abgekürzt formuliert, vor allem darum, Bildung als Bildung zur Leistungsfähigkeit in den Gesetzen der modernen Produktions- und Konsumgesellschaft zu praktizieren. Bildung zielt auf Humankapital. Muss Sozialpädagogik, wenn sie ihrem genuinen Arbeitsauftrag treu bleiben will, nicht auf Gegenposition gehen? (...) In einem solchen Vorhaben kann es nicht darum gehen, die Bedeutung von Bildung – und die der Aufgaben von Schule und Sozialpädagogik – zu definieren, gleichsam dogmatisch festzulegen. Begriffe und Konzepte bestimmen sich immer nur im Kontext, also von der Intention her, die sich in ihnen präsentiert. Unter diesem Aspekt ist die Diskussionssituation zum Bildungsbegriff besonders schwierig; er wird – gleichsam als Catch-as-all-Konzept – in unterschiedlichen, sich ergänzenden, aber auch widersprüchlichen Bedeutungen, in weiter und enger Bedeutung, benutzt“ (ebd., S. 26 f.).

Die sozialpädagogischen Fachkräfte – z.B. in der Schulsozialarbeit – agieren nicht außerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse, sondern durch die Auseinandersetzung beispielsweise mit Bildungsungerechtigkeiten im Zentrum dieser Problemlage (vgl. Hamburger 2008, S. 119). Die Lebensweltorientierung der Bildung ist ohne Rekurs auf deren Normalitätsetzungen extrem schwierig umsetzbar. Die Umsetzung strukturierter Handlungsziele und die Legitimität der Partizipationsbedingungen sind machtbasiert. Der Bildungsauftrag und die Bildungsziele stehen in engem Zusammenhang normativer Integrationsanforderungen. Diese Normativität wird im schulischen Kontext unter anderem über das pädagogische Konzept der Kompetenzorientierung hergestellt und durchgesetzt. Kritisch kann dabei hinterfragt werden, inwieweit ein instrumentell reduziertes Bildungsverständnis für die Pädagogik und die Soziale Arbeit geeignet ist. Bildung als ein Mittel zu interpretieren, bei dem Kompetenzorientierung, Können und Problemlösungsanwendung verkürzt im Fokus steht (vgl. zu dieser Kritik exemplarisch Liessmann 2017) blendet zentrale bildungsbezogene Verständnisse und Gestaltungsmöglichkeiten aus.

Als Herausforderung für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit kommt hinzu, dass ein sozialpädagogischer Bildungsbegriff im schulischen Rahmen keinen hohen Stellenwert besitzt. Schulsozialarbeit wird oftmals als der formal-curricularen schulischen Bildung nachgeordnet eingestuft (vgl. Thiersch 2009, S. 29) und fungiert als ‚Reparationsinstanz‘.

Um Anschlussfähigkeit an die primär formalen schulischen Bildungsprozesse zu unterstützen, braucht es entsprechende Initiativen im Rahmen von Schulentwicklung durch die Soziale Arbeit und die Jugendhilfe. Hierbei sollten Lebenslagenprobleme der sozialen Teilhabe und der sozialen Ungleichheit thematisiert und Maßnahmen zu deren Bewältigung entwickelt werden. In moralischem Duktus formuliert Thiersch (2009):

*„Verwerfungen in den Produktions- und Konsumtionsformen,
Verwerfungen zwischen Reich und Arm, zwischen in neuer Weise
ungleich verteilten Ressourcen und eingeschränkten Partizipati-
onschancen, Lebenslagen der Exklusion und Randständigkeit in*

der Erfahrung, in dieser Gesellschaft unnütz und überflüssig zu sein, Verwerfungen schließlich in der Unübersichtlichkeit und Vielfältigkeit von Lebenslagen der geschlechtsspezifisch geprägten Lebensverhältnisse oder der unterschiedlichen ethnischen Herkunft lassen sich unter dem Titel der Entgrenzung fassen. (...) Damit ist zum einen die Unübersichtlichkeit und Offenheit heutiger Lebensverhältnisse gemeint, zum anderen aber das neue Primat ökonomischer, wirtschaftsbedingter Interessen, das Bildung unter das Postulat der Ausbildung zum Humankapital stellt, einhergehend mit einer Dethematisierung sozialer Probleme, einer Privatisierung der Lebens- und Lernschwierigkeiten, die die neuen Verhältnisse erzeugen, und – nicht zuletzt – einer Moralisierung derer, die in ihnen Verlierer sind“ (ebd., S. 30).

Diese hier beschriebene Moralisierung nutzt Thiersch zur Gegenmoralisierung. Inwieweit solche moralgestützten Gegenmoralisierungen Zugänge für die Durchsetzung von und damit für Ansätze zur Überwindung sozialer Ungleichheit dienen, könnte kritisch hinterfragt werden.

Die Ungleichheit produzierenden gesellschaftlichen Strukturprobleme erfordern ebenso wie die Unübersichtlichkeit der Lebensstrukturen und -chancen ein sozialpädagogisches Bildungsverständnis, das der Komplexität der Lebenswirklichkeit und den Bewältigungsanforderungen von SchülerInnen als primäre Zielgruppe der Sozialpädagogik Rechnung trägt. Dazu müssten die verschiedenen vorhandenen und aktivierbaren lebensweltlichen Realisierungsoptionen stärker miteinander verknüpft und in die professionellen Handlungsperspektiven schulbezogener Sozialarbeit einbezogen werden. Zudem sind die sozialen Probleme unter anderem in ihrer organisationellen Dimensionierung zu berücksichtigen.

Aus diesem Anspruch ergeben sich zahlreiche Konsequenzen für die sozialpädagogische Praxis, insbesondere im schulischen Kontext. Die Teilsysteme „Soziale Arbeit“ und „Schule“ verfügen über spezifische Zugänge und Möglichkeiten, auf die Herausforderungen einer komplexen Welt im Alltag zu reagieren (vgl. Thiersch 2009, S. 32). Jede

Bildungsinstitution hat bestimmte Ziele und Handlungsoptionen, die genutzt und ausgebaut werden sollten. Gleichwohl bleibt ihre Funktion aber festgelegt, ihre Effekte sind begrenzt, da die Interventionen stets im Kontext der gesellschaftlichen Voraussetzungen erfolgen (vgl. ebd., S. 33).

Soziale Arbeit, die sich auf die Kategorie Bildung bezieht, zielt laut Thiersch auf „Selbstbildungsprozesse in der Spannung von Verhältnissen und Verhalten, von Selbsttätigkeit und Unterstützung, von Orientierung in der Gesellschaft und Widerständigkeit“ (ebd., S. 35). Da der Handlungsauftrag der Sozialen Arbeit keiner Homogenisierung der Lebensweltrealisierung gleichkommt, ist eine kritische Distanz zur eigenen normativen Selbstverständlichkeit als WissenschaftlerIn und PraktikerIn in der Sozialen Arbeit erforderlich, um die AdressatInnen zu einer bewussten Auseinandersetzung mit ihren kulturellen Kontexten zu befähigen und zur Erweiterung der ihnen zugänglichen kulturellen Horizonte beizutragen (vgl. Scherr 2002a, S. 39). Scherr sieht für die Soziale Arbeit folgende Aufgabe: „Gegen biografisch vorgängige und aktuelle Strukturen und Prozesse, durch die Individuen zu Objekten degradiert werden, gilt es, ihnen Chancen der Entwicklung autonomer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zugänglich zu machen. Eine hierauf ausgerichtete Soziale Arbeit lässt sich als eine Praxis der Subjekt-Bildung charakterisieren. Im Unterschied zu anderen pädagogischen Feldern geht es hierbei um Subjekt-Bildung unter gesellschaftlichen Bedingungen, die die Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeit in besonderer Weise erschweren. Deshalb ist Soziale Arbeit darauf verwiesen, die alltägliche Lebensführung prinzipiell umfassend und ganzheitlich in den Blick zu nehmen“ (ebd., S. 38). Diese positiv konnotierte Rede von der Ganzheitlichkeit kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Soziale Arbeit in kontingenten Situationen und angesichts der professionsspezifischen Multiperspektivität selektive Entscheidungen vornimmt. Anders formuliert: Konkurrierende Handlungsziele lassen sich nicht auf die Geltung eines Minimalkonsensus reduzierend lösungsorientierungsspezifisch umsetzen.

Ein sozialpädagogisches Bildungsverständnis bedarf der Etablierung einer diesbezüglichen Reflexionskultur. Hierzu sind Ausstattungsressourcen und spezifische Professionsverständnisse relevante Variablen. Die

Aufträge, Funktionen, Ziel und Methoden von schulbezogener Sozialer Arbeit sind entsprechend kritisch hinsichtlich ihrer Normativität zu hinterfragen, ihre theoretische Fundierung und praktische Anwendbarkeit muss untersucht und kritisch bewertet werden (vgl. Wendt 2004, S. 197).

Die Veränderungen im Bereich Bildung und Erziehung – nicht zuletzt aufgrund der Entgrenzung des Schulischen (vgl. Kapitel 3.2) – führen zu einem komplexen pädagogisch-didaktischen Gesamtsystem. Auch im Hinblick auf diese Gesamtperspektive (fachsprachlich auch als „ganztägige Bildung“ bezeichnet) bleiben Differenzen handlungsleitend. Quer zu Vorstellungen von Ganzheitlichkeit besitzen professions- und institutionelle Bedingungen Relevanz, wenn nach den Voraussetzungen für eine optimale Zusammenarbeit gefragt wird. Nach Kilb/Peter (2009) geht es bei gelingender Kooperation um „die Identifizierung und Klärung gemeinsamer Ziele für die jeweiligen, häufig unterschiedlichen Aufgabenbereiche und Angebote von bildenden und erziehenden Institutionen sowie bildungsbezogener Selbsttätigkeit“ (ebd., S. 16). Um im Kontext unterschiedlicher Verständnisse überhaupt moderieren zu können, muss man sich mit professions- und institutionsbezogenen Perspektiven und mit den Begriffen und der Theorie von Bildung und Erziehung in den betroffenen institutionsspezifischen Wissenschaftsdisziplinen befassen (vgl. ebd.).

Die darauf basierenden Beschreibungen handlungsregulierender Möglichkeiten für die Soziale Arbeit und für die Schulsozialarbeit können jedoch nicht hinreichend den Umfang der realisierten Sozialen Arbeit/Schulsozialarbeit erklären und bestimmen helfen. Im konkreten professionellen Vollzug operiert Schulsozialarbeit mit Grenzziehungen. Auch ist die Akzeptanz der zu realisierenden Handlungskompetenzen angesichts normativer Erwartungscollagen limitiert. Ab wann eine Problemkonstellation als bewältigt gilt, ist im Kontext differenter Rationalitäten verschiedener Professionen und institutioneller Strukturen strittig.

In Anlehnung unter anderem an Spies (2018) und Walther (2018) werden am Ende dieser Anmerkung zum Diskurs um Bildung in der Sozialen Arbeit die skizzierten Dimensionen der Auseinandersetzung hier in Form einer Zusammenfassung noch einmal kompakt formuliert.

Ein Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit bzw. der Jugendhilfe

- kann aus einer subjekttheoretischen Perspektive Bildungsprozesse als Selbstbildungsprozesse beschreiben und mit aneignungs- und anerkennungstheoretischen Überlegungen verbinden (vgl. unter anderem Deinet/Reutlinger 2014; Wiezorek 2016),
- berücksichtigt die Abhängigkeit der Bildungsprozesse von unterschiedlichen Lebenssituationen und Lebenslagen,
- thematisiert formale, non-formale und informelle Bildungs- und Lernformen
- reflektiert die Spannungsfelder, die sich aus einem kompensatorischen Auftrag für Bildung aufgrund herkunftsbedingter lebensweltlicher Ausgangslagen ergeben,
- ist ausgerichtet an sozialen Konstellationen, die geprägt sind von sozialer Ungleichheit und fehlender sozialer Teilhabe, welche die Handlungsmöglichkeiten von Adressaten einschränken,
- reflektiert und überprüft die normativen Ziele angesichts der zunehmenden Produktion von Orten der Bildung und der sozialräumlichen Ausrichtung (vgl. unter anderem Deinet/Reutlinger 2014; Prölß 2003),
- orientiert sich an den Traditionen der Jugendhilfe mit ihrer Partizipationsorientierung und der Ausrichtung an den Wahlmöglichkeiten (sozial-)pädagogischer (Bildungs-)Angebote,
- fokussiert die Förderung von Bildungsprozessen in Verbindung mit Perspektiven der Erziehung und der Hilfe – auch der Organisation unspezifischer Hilfsbedürftigkeit (vgl. Bommers/Scherr 2000).

Diesen Dimensionen wird der folgende von Sting (2018) formulierte Bildungsbegriff gerecht:

„Bildung ist ein vom sich bildenden Subjekt aktiv betriebener Prozess der Herstellung einer Subjekt-Welt- bzw. Subjekt-Gesellschaft-Relation. Er realisiert sich durch eine reflexive Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt und Gesellschaft, die nicht

allgemein und abstrakt, sondern nur im Rahmen je konkreter Lebenssituationen und Lebenslagen möglich ist. Und er zielt nicht nur auf die Selbstentfaltung des Subjekts, sondern ebenso auf dessen soziale Inklusion und die Gestaltung der Formen des Zusammenlebens“ (ebd., S. 404).

Eine systemtheoretisch fundierte Diskussion zum Bildungsverständnis in der Sozialen Arbeit bzw. der Schulsozialarbeit wird von anderen sprachlichen Interpretationsprämissen ausgehen und dabei als abstrakte Theorie (funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung) auch das Erziehungssystem als gesellschaftliches Teilsystem in die Überlegungen einbeziehen (vgl. Kapitel 4.4.2 und Kapitel 4.4.3).

Die Kooperationsproblematik zwischen Sozialer Arbeit und Jugendhilfe in Relation zur Schule sowie die Frage nach dem Stellenwert der Schulsozialarbeit in Kontext Schule wird im folgenden Kapitel aufgegriffen. Dabei wird es auch um die handlungsregulierenden Ausgestaltungsmöglichkeiten der Beziehung zwischen Schule und Schulsozialarbeit bzw. zwischen Lehrkräften und den Fachkräften der Schulsozialarbeit gehen.

3.4 Zum Stellenwert von Sozialer Arbeit und Jugendhilfe im Kontext Schule

In den unterschiedlichen disziplinären und professionellen Bezügen gibt es unterschiedliche Bildungsbegriffe bzw. -verständnisse. Die verschiedenen Verwendungsprofile in der Schulpädagogik einerseits und in Sozialpädagogik/Sozialer Arbeit andererseits sind durch die in der Schulsozialarbeit tätigen Fachkräfte zu reflektieren, um auf Basis differenter Wirklichkeiten kooperativ arbeiten zu können. Ein Hauptanliegen von Lehrkräften ist es, im Rahmen ihres Bildungsauftrags die SchülerInnen mit ihren individuellen Begabungen und Lernleistungen zu beobachten. Die Handlungen der schulischen PädagogInnen sind somit tendenziell auf diesen engen Bereich formaler Bildung fokussiert.

Im schulischen Kontext wird unter Bildung in erster Linie die Schaffung von Lernarrangements durch formalisiert-strukturierte curriculare Bildungsgänge verstanden. Bei der Sozialpädagogik liegt der Schwerpunkt hingegen eher auf der sozialen Bildung, verstanden als eine Erweiterung und Förderung der individuellen Lebenskompetenzen (vgl. Thiersch 2009, S. 28).

Die sozialpädagogische Handlungsperspektive ist umfassender als die einer rein didaktischen Wissensvermittlung unter der Prämisse der Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung besteht darin, wie im Kontext professions- und institutioneller Differenzen bestimmt werden kann, wie eine erfolgreiche und kriteriengestützte Umsetzung von Bildungszielen aussehen soll. Wer wird für welche (sozial-)pädagogischen Handlungen zuständig, wer soll was umsetzen? Und wo beginnt bzw. endet die Verantwortung der Adressaten von Bildung?

Das Verhältnis zwischen Schule und Schulsozialarbeit ist geprägt von Differenzen aufgrund jeweils unterschiedlicher Funktionen (vgl. Kapitel 2.8). Hafen (2005) weist in seinen Ausführungen zur Schulsozialarbeit auf die Paradoxie der gleichzeitig zu fördernden Gleichheit und Ungleichheit hin, welche die Zusammenarbeit von Schule und Sozialer Arbeit erschwert und ein konfliktträchtiges Klima schafft, dem sich die jeweiligen Disziplinen nicht entziehen können (ebd., S. 66): „Mit Blick auf ihre pädagogisch-humanistische Ausbildung und Grundhaltung schätzen die einzelnen Lehrpersonen die Erziehungsfunktion in der Regel mehr als die Funktion der Selektion. Hier sehen sie ihre zentrale Kompetenz und hier wollen sie sich weder durch ihre Kolleginnen und Kollegen noch durch andere Disziplinen grundsätzlich beeinflussen lassen. Die andere, weniger geschätzte Funktion jedoch, die dürfen sie nicht abgeben. Wenn also Fachkräfte der Sozialen Arbeit an der Schule Erziehungsaufgaben übernehmen, dann tangieren sie nicht nur die Erziehungsarbeit der Lehrpersonen, sie sind auch in der Lage, pädagogisch tätig zu sein, ohne sich systematisch um die Selektionsfunktion der Schule kümmern zu müssen. Das macht die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften nicht einfacher“ (ebd.).

Die schulisch-didaktischen Rahmenbedingungen sind relevant für den Bildungserfolg und die Integrations- und Handlungsfähigkeit. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Bildung und Hilfe: „Kompetente Hilfe und Helferkompetenz sind von spezifischen Bildungsvoraussetzungen abhängig, die nicht nur die allgemeinen kognitiven und instrumentellen Fähigkeiten umfassen, die in der Schule erworben werden, sondern ebenso die moralisch-ethischen Haltungen der Verantwortung“ (Treptow 2006, S. 50).

Für die Schulsozialarbeit ergeben sich im Anschluss an diese Überlegungen verschiedene Herausforderungen und Fragestellungen: Wie kann Schulsozialarbeit im schulischen Kontext ihre Aufgaben und ihr eigenständiges Bildungsprofil entwickeln und deutlich machen? In welchem Verhältnis stehen Bildung und Hilfe? Welche Vorteile haben die Schulen durch eine Zusammenarbeit mit Sozialer Arbeit?

Damit Schulsozialarbeit ihre Leistungen im schulischen Kontext erbringen kann, sind die sozialpädagogischen Fachkräfte herausgefordert, an die Schule und deren Referenzen – unter anderem den schulisch-didaktischen Rahmenbedingungen – anzuschließen, die eigenen professionellen Leitorientierungen markant darzustellen und dabei die differenten Handlungszielorientierungen anzuerkennen und zu reflektieren (vgl. Geiling/ Sauter 2010, S. 9).

In der Auseinandersetzung um den Stellenwert von Sozialer Arbeit und Jugendhilfe im Kontext Schule nennen Braun/Wetzel (2006) verschiedene Kooperationshemmnisse und Widersprüche und geben ideale Hinweise für deren Überwindung:

- Der Widerspruch zwischen Verstehen und Helfen kann überwunden werden über die Entwicklung aktiver Vertrauensverhältnisse.

Nach Braun/Wetzel neigen besonders die LehrerInnen – z. T. auch die SchulsozialarbeiterInnen – dazu, „bei Problemverdichtungen und krisenhaften Zuspitzungen [...] andere Personen bzw. Institutionen mit der Unterstützung und Bewältigung dieser ‚normalen‘ Problemverdichtungen zu betrauen. Damit wird aber der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses grundsätzlich infrage gestellt“ (ebd., S. 39).

Dies könne überwunden werden, indem „von allen in der Schule pädagogisch Tätigen aktive und belastbare Vertrauensverhältnisse [...] aufgebaut werden, in denen Verstehen und Helfen sich alltagspraktisch und selbstverständlich wechselseitig bedingen und aufeinander verweisen“ (ebd.).

- Der Widerspruch zwischen Freizeitpädagogik und Konfliktpädagogik kann überwunden werden durch die Gestaltung der Schule als selbst- und mitbestimmten Lebens- und Lernraum.

Demnach bestehen problematische Widersprüche zwischen freizeitpädagogischen und konfliktpädagogischen Angeboten. Eine vereinseitigende Dominanz von Freizeitangeboten ist nach Dafürhalten der Autoren unnötig, „weil eine Verschränkung der freizeitpädagogischen Angebote mit solchen des sozialen Lernens dadurch möglich ist, dass die Schule kontinuierlich zu einem von den Kindern/Jugendlichen mitbestimmten Lebens- und Lernraum wird“ (ebd., S. 40 f.).

- Der Widerspruch zwischen Einzelfallhilfe und Reform der Einzelschule kann überwunden werden durch die Verschränkung der Subjektförderung mit Bedingungsveränderung.

Das Zustandekommen von Einzelfallhilfe als ein zentrales Aufgabenfeld der SchulsozialarbeiterInnen wird oft als *Zufallsprodukt* (z.B. Schulverweigerung) betrachtet, ohne dass die *strukturellen* Entstehungsursachen innerhalb und außerhalb der Schule mitberücksichtigt werden (z. B. Unterrichtsklima). „Krisenhafte Entwicklungsverläufe werden somit nicht als Frage an die Bedingungen des Aufwachsens innerhalb und außerhalb der Schule verstanden, die zum Ausgangspunkt grundlegender Reflexionen und nachhaltiger einzelschulischer Reformbemühungen gemacht werden könnten und sollten. [...] Das Ausblenden der strukturellen Ursachen begrenzt in vielen Fällen den Erfolg der Einzelfallhilfe. [...] Die konkrete subjektbezogene Unterstützungs- und Beratungsarbeit müsste also einen ganz besonderen Akzent darauf setzen, dass die Einzelfallarbeit, welche vorrangig *in* der Schule stattfinden sollte, ursachenbezogen ist“ (ebd., S. 41 f.).

- Der Widerspruch zwischen innerschulischen und gemeinwesenbezogenen Arbeitsschwerpunkten kann überwunden werden durch die Relevanz der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung.

„Die relative Autonomie der pädagogischen Handlungsfelder und Institutionen gegenüber dem unmittelbaren sozialen und kulturellen Umfeld und den übergreifenden systemischen Strukturen ist eine Errungenschaft moderner Gesellschaften. [...] Allerdings hat diese relative Eigenständigkeit [...] auch eine Kehrseite, nämlich die viel beklagte Lebensferne der Schule. Diese Einschließungstendenzen lassen sich in vielen Schulsozialarbeitsprojekten beobachten“ (vgl. ebd., S. 42).

- Der Widerspruch zwischen normativen Ansprüchen und faktischer Erziehungspraxis kann überwunden werden durch die Perspektive einer problemlösungsbezogenen Konzeptentwicklung.

Die Konfliktlinien zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen hängen mit unterschiedlichen normativen Erwartungen zusammen und damit, dass „die LehrerInnen quantitativ und institutionell die überlegene Position einnehmen. Darüber hinaus haben die SchulsozialarbeiterInnen zumeist auch Nachteile bezüglich der Arbeitsplätze (schlechter bezahlt, ungünstigere Arbeitszeiten, geringere soziale Sicherheit, weniger Entscheidungsbefugnisse). Diese nicht zu leugnenden und im Gang der nachhaltigen Schulreformen zu überwindenden Schwierigkeiten werden häufig nicht direkt, explizit als Interessenkonflikte ausgetragen, sondern quasi auf einer Metaebene, nämlich als Frage, wer die ‚bessere‘ Pädagogik mache und wer für die Bildung der Kinder und Jugendlichen ‚wichtiger‘ sei“ (ebd., S. 43).

3.5 Die Sozialpädagogisierung von Schule

Schon im 14. Kinder- und Jugendbericht wird die Entwicklung der Schulsozialarbeit insgesamt positiv bewertet. Ohne das Theoriekonstrukt in seinen verschiedenen Dimensionen weiter auszuführen, wird unter

anderem von Beiträgen der Jugendhilfe zu einer „lebensweltorientierten Schule“ gesprochen:

„Insgesamt kann man jedoch konstatieren, dass sowohl die Zunahme der Kooperationsformen als auch die ‚Verlagerung‘ von Jugendhilfeangeboten an Schulen durchaus zur Stärkung der Kinder- und Jugendhilfe und zu ihrer größeren Anerkennung als außerunterrichtlicher und außerschulischer Bildungsort geführt hat. Die Kinder- und Jugendhilfe ist inzwischen weiter denn je davon entfernt, lediglich als ‚Lückenbüsser‘ zu fungieren und sich fraglos der Schule unterzuordnen. Das System Schule hat gelernt, dass die Partner aus dem außerschulischen Bereich eine große Unterstützung bei der Bewältigung der Alltagsherausforderungen von Schule sind und einen wichtigen Beitrag zu einer lebensweltorientierten Schule leisten. Dieses Selbstverständnis sollte die Kinder- und Jugendhilfe weiter ausbauen und sich als eigenständiger Bereich und gleichwertiger Partner in die anstehenden Entwicklungen und Herausforderungen einbringen“ (BMFSFJ 2013, S. 332).

Eine Diskussion innerhalb der Jugendhilfe bezieht sich auf die Defizitorientierung im Zusammenhang der Konstituierung von Problem- und Interventionsperspektiven. Kritisiert werden in der Jugendhilfe und in der Sozialpädagogik solche Kooperationen mit Schulen, die eine pragmatisch-funktionale Lösung von Betreuungs- und Problemsituationen der Schule darstellen.

In diesem Kontext sind Programmrichtlinien und Konzeptualisierungen von Schulsozialarbeit zu sehen, die darauf ausgerichtet sind, die Differenz von Schule und Jugendhilfe anzuerkennen. Die Abgrenzungsproblematik und die Kooperationsmodalitäten können jedoch nur bedingt durch Konfliktneutralisierung gelöst werden. Auch die Differenzorientierung kann nicht die Identitätsproblematik der Organisationsabgrenzung beseitigen.

In der Perspektive der Zuständigkeiten werden Phänomene als Entgrenzungen thematisiert: die „Entscholarisierung von Schule“ bzw. die „Sozialpädagogisierung von Schule“ sowie der Verlust des Monopols auf die Vergabe von Bildungsabschlüssen („institutionelle Entgrenzung“). Einerseits übernehmen Lehrkräfte quasi-sozialpädagogische Aufgaben und außerschulische Lernorte im Alltag gewinnen an Bedeutung, andererseits werden Bildungszertifikate z.B. auch von Jugendhilfeträgern vergeben (vgl. Fegter/Andresen 2008, S. 836). Eine Frage, die trotz aller Optionen eines Entdifferenzierungsansatzes, angesichts der Heterogenität der Programme und Konzepte von Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 3.6) und angesichts der Organisationsabgrenzungen nicht eindeutig beantwortet werden kann, ist die nach der institutionellen Verantwortung für die Vergabe von Bildungszertifikaten.

In der Zusammenschau von Schule und Jugendhilfe sind unterschiedliche Handlungsrationaltäten zu konstatieren. Der Diskurs um eine ‚Sozialpädagogisierung von Schule‘ geht der Frage nach, inwieweit es im Kontext Schule gelingen kann, dass sich diese Handlungsrationaltäten auflösen. Helsper (2001) spricht diesbezüglich von einer paradoxen Situation, die sich kaum entparadoxieren lässt. Die Frage, wie Lehrkräfte mit den ‚sozialpädagogischen Erwartungen‘ umgehen, hängt auch mit Fragen ihrer Aus- und Fortbildung zusammen, mit der schulischen Organisationsform und dem Ausmaß des beruflichen „Drucks“. Ist letzterer hoch, ist auch die Bereitschaft groß, die Leistungen sozialarbeiterischer Fachkräfte anzunehmen, sie in pädagogisch-organisatorische Gesamtzusammenhänge zu integrieren – zumindest für Aufgaben, die nicht die eigentliche Lehrtätigkeit tangieren (vgl. Hafen 2005, S. 64).

In jüngster Zeit nehmen Bestrebungen um eine multiprofessionelle Kooperation mit dem Ziel synergetischer Einbringung von Kompetenzen in der LehrerInnenbildung und in der Praxis pädagogischen Handelns zu. Das Spektrum reicht von Modellprojekten über gemeinsame Praktika im Studium bis hin zu kollegialer Fallberatung (vgl. z.B. Sauer/Lunkenbein 2013 und das Themenheft des Journals für LehrerInnenbildung 1/ 2017).

Als Zusammenfassung kann konstatiert werden, dass Schulsozialarbeit nur in Teilen das Ergebnis eines umfassenden Programms der Jugendhilfe-, Bildungs- und Sozialplanung ist. Das konzertierte Zusammenwirken mit der Schule folgt häufig noch immer einem situativen Bedarf. Angesichts des Umstands, dass Schulsozialarbeit noch immer regelhaft den Status einer adjunktiven Erweiterung der Schule hat, erscheint es nicht angemessen, von einer verbreiteten Sozialpädagogisierung von Schule zu sprechen.

Neben Bemühungen um integrierte und kooperative Handlungskonzepte bleiben aufgrund unterschiedlicher Handlungsrationitäten differente konzeptionelle Ansätze methodischen Handelns sowie unterschiedliche Handlungszielorientierungen wirksam. Die Konfliktpotenziale angesichts differenter Problemlösungsstrategien und Erfolgsdefinitionen im pädagogischen Feld bleiben bestehen.

3.6 Heterogenität der Begründungsmuster, Programme und Konzepte

Schulsozialarbeit ist gekennzeichnet durch verschiedene Legitimationsmuster, die jeweils spezifische Ziele, Zielgruppen und Methoden nahelegen (vgl. Kapitel 2.3 bis 2.5). Die damit einhergehenden unterschiedlichen Leitorientierungen in den Bedarfsbeschreibungen und den ‚Startpunkten‘ von Schulsozialarbeit werden im Folgenden über die Bestimmung von Begründungsmustern als handlungsregulierende Optionen für Programme und Konzepte der Schulsozialarbeit rekonstruiert.

Speck unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen alltagspraktischen und theoretischen Begründungsmustern. Alltagspraktische Begründungsmuster fokussieren neben dem Abbau von schuldeviantem Verhalten und der Verringerung von Verhaltensauffälligkeiten der Schüler auch die Absicherung von Freizeitangeboten und Nachmittagsbetreuung im Kontext Ganztagsschule. Speck (2009, S. 40) kritisiert diese alltagstheoretischen Begründungsmuster als zu sehr konzentriert auf

die anlassbezogene Beseitigung des Handlungsdrucks. Er warnt davor, Schulsozialarbeit könne sich durch das Übernehmen einer „Lückenbüßerfunktion“ (ebd.) überfordern.

Unter Bezugnahme auf die Fachdebatte um Schulsozialarbeit unterscheidet Speck (2009, S. 42) folgende theoretische Begründungsmuster (vgl. auch Stüwe/Ermel/ Haupt 2015, S. 58 ff.).

- Das sozialisations- und modernisierungstheoretische Begründungsmuster sieht Schulsozialarbeit als eine Ergänzung zur schulischen Sozialisation für junge Menschen in sozial benachteiligten Lebenslagen sowie mit individuellen Beeinträchtigungen (vgl. Speck 2009, S. 43). Der Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in Lebenslagen mit definierten defizitären Sozialisationsbedingungen bezieht sich auf inner- und außerschulische Lebensbewältigung, welche die Schule aufgrund fehlender fachlicher Kompetenzen und ihrer Begrenzung durch die Selektionsfunktion nur eingeschränkt zu leisten imstande ist (ebd.).
- Im schultheoretischen Begründungsmuster wird der Schwerpunkt auf den entlastenden Beitrag der Schulsozialarbeit für die Schule gelegt. Die Unterstützung für Schule und Lehrkräfte durch Schulsozialarbeit begründet sich dadurch, dass veränderte Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in die Schule hineinwirken (ebd., S. 45 ff). Der normative Gehalt der Handlungszielbestimmungen wird dabei primär von der Schule geprägt und bedingt, dass vorrangig intervenierende Aufgaben der Schulsozialarbeit (z.B. Sozialkompetenztraining) zur Anwendung kommen. Es besteht laut Speck das Risiko, dass sich Schulsozialarbeit den Leistungs- und Verhaltenserwartungen unterwirft (ebd., S. 47).
- Das transformationstheoretische Begründungsmuster nimmt Folgen gesellschaftlicher Transformation in den Blick und die damit einhergehenden Risiken abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen (ebd., S. 47 ff.). Vor allem in den neuen Bundesländern galten Herausforderungen für Neuorientierung als eines der

Legitimationen zur Begründung von Programmen der Schulsozialarbeit (ebd.).

- Das rollen- und professionstheoretische Begründungsmuster stellt auf die Grenzen der Sozialpädagogisierung von Lehrkräften ab. Aufgrund fehlender sozialarbeiterischer Kenntnisse der Lehrkräfte besteht Bedarf an Entlastung angesichts nicht zu bewältigender Aufgabenfülle, die eine Überforderung darstellt (ebd., S. 50 ff.).

Bezugnahmen auf die Begründungsmuster fungieren jeweils für die Schulpädagogik bzw. können für die Schulsozialarbeit als leitende Orientierung dienen, um Legitimationen zu klären und Handlungsperspektiven sowie Kooperationsformen zu bestimmen. Sie stellen Ansatzpunkte für Problem- und Handlungszielbestimmungen dar. Zu bedenken ist dabei, dass jede Problemlösung die Konstituierung eines sozialen Problems und die Programmierung von Relevanz der Hilfemodalitäten erfordert.

Die Heterogenität der Programme und Konzepte produziert Uneinheitlichkeit und Unübersichtlichkeit und – so die These – Orientierungslosigkeit bei Fachkräften der Schulsozialarbeit. Ein Effekt ist, dass es dadurch zum Teil zu widersprüchlichen Modellen und Konzepten der Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit kommt.

Positiv gewendet kann diese aber auch bedeuten, dass einhergehend mit der schulischen Entgrenzung Schulsozialarbeit ihre strukturelle Offenheit als eine Möglichkeit der reflexiven Professionalisierung und der Eröffnung neuer kooperativen Chancen genutzt werden kann.

Regelhaft stellen die beschriebenen Begründungsmuster implizit oder explizit auf die Überwindung von Benachteiligungen ab. Soziale Arbeit, die ihre Programme, Konzepte und methodischen Orientierungen in Bezug auf Schule gestaltet, sieht sich damit konfrontiert, dass Schulen eine Überwindung von Benachteiligung zum Teil auch behindert. Schule ist nicht nur ein Ort, in dem Lernprozesse ermöglicht werden, sondern übt auch konfliktträchtige Funktionen aus. Es lassen sich etwa eine Qualifikations-, eine Selektions- und eine Integrationsfunktion unterscheiden (Fend 1981, S. 15 ff.). Gerade die Selektionsfunktion von Schule bedingt

auch Konkurrenz im schulischen Alltag. Auswirkungen der Selektion durch Schule führen bei einem Teil der SchülerInnen zu schulischer Überforderung, schulischem Misserfolg und Ausgrenzung. Zudem ergeben sich aus der Integrationsfunktion von Schule Probleme struktureller Art. Die Vermittlung normativer Erwartungen erfordert aufseiten der SchülerInnen Kompetenzen, über die diese wegen sozialer Benachteiligungen teilweise nicht verfügen. Wenn sie „gegen bestehende Normen und Werte verstoßen, besteht sehr schnell die Gefahr einer Etikettierung als auffällige SchülerInnen mit einer entsprechenden Verfestigung des Verhaltens und schulischen Sanktionierungen“ (Speck 2014, S. 47 ff.). Schulsozialarbeit steht damit vor der Aufgabe, die Normativität der Funktionen von Schule zu reflektieren und ihre Handlungszielbestimmungen in Bezug auf entsprechend entstehende ambivalente Spannungsfelder zu konkretisieren. Denn: Jede soziale Ordnung operiert mit Verbindlichkeiten und damit auch mit Ausschlussverfahren.

Wenn Schulsozialarbeit die Zielsetzung verfolgt, sozialisationsbezogene Benachteiligungen auszugleichen oder zu reduzieren, um mehr Chancengleichheit zu erreichen, sollte sie mit der ‚Sperrigkeit‘ schulischer Verhältnisse rechnen. Bildungspolitische Erwartungen an die Schulsozialarbeit, die Ausschöpfung von Begabungsreserven zu unterstützen, sind entsprechend vor dem Hintergrund der Selektivität der schulischen Funktion zu reflektieren.

Baier (2011) begründet die Rolle der Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit und leitet methodische Orientierungen, Haltungen und Handlungsorientierungen für die Praxis ab. Auf Basis bildungstheoretischer Überlegungen bestimmt er Schulsozialarbeit als professionell gestaltete Bildungsarbeit. Nach Baier agiert Schulsozialarbeit „als Vermittlungsinstanz zwischen den Welten, die sich Kinder und Jugendlichen aneignen können, sowie den individuellen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., S. 110). Rauschenbach/Otto (2004) insistieren, die Frage, die einem umfassenden Bildungsanspruch gerecht wird, müsse zunächst lauten: „(...) was müssen Kinder und Jugendliche lernen, wissen und können, um ihr je eigene Zukunft

bewältigen zu können, welche Bildungsangebote sollen ihnen zur Verfügung stehen?“ (ebd., S. 19; zit. nach Stüwe/ Ermel/Haupt 2015, S. 66; vgl. auch Kapitel 4.4.1).

Hier liegt eine Crux für die Schulsozialarbeit: Richtet sich diese am pädagogischen Konzept der Kompetenzorientierung und einem instrumentellen Verständnis von Bildung aus, geht sie Probleme in ihrer Funktion als ‚BildungshelferInnen‘ an und lässt Aspekte z.B. der sozialen Teilhabe am sozialen Leben völlig außer Acht. Zudem riskiert Schulsozialarbeit, als Gehilfin der Schule ebenfalls überfordert zu sein, da Bildung in den gegenwärtigen (sozial-)politischen Diskursen zum „Allheilmittel“ wird. Dabei übersieht man jedoch, dass die Anforderungen an Bildung geradezu paradox sind – soll sie doch sowohl individuelle Benachteiligung ausgleichen und Chancengleichheit herstellen als auch in normierter Weise Wettbewerb organisieren.

3.7 Zusammenfassung

Diskurslinien, Herausforderungen und theoretische Kontroversen zur Schulsozialarbeit wurden in Kapitel 3 in mehreren Dimensionen rekapituliert. Diese bezogen sich auf die Entgrenzung des Schulischen (vgl. Rahm 2011; Kapitel 3.2) und auf Ausschnitte der Debatte um das Bildungsverständnis von Sozialer Arbeit und Jugendhilfe unter anderem im Kontext ihrer institutionellen und organisatorischen Handlungsbedingungen (Kapitel 3.3 bis 3.5). Schließlich wurde in Kapitel 3.6 verdeutlicht, dass Schulsozialarbeit keiner einheitlichen Legitimation folgt, weil die Vielfalt der Begründungsmuster und programmatischen Richtlinien mit unterschiedlichen Aufgaben- und Bedarfsbeschreibungen der Schulsozialarbeit korrespondieren.

Somit ist ein Diskurshintergrund erarbeitet worden und handlungsregulierende Dimensionen für die Schulsozialarbeit wurden aufgelistet. Dadurch ist die Grundlage gelegt für eine systemische Interpretation von Schulsozialarbeit (Kapitel 4). Auf die in Kapitel 2 und 3 erarbeiteten

Rahmenbedingungen und Diskurse zur Schulsozialarbeit wird in den folgenden systemtheoretischen und systemischen Überlegungen Bezug genommen. Die Ausarbeitungen zu theoretischen und praxisbezogenen Fragestellungen zur systemischen Schulsozialarbeit werden entsprechend kontextuell interpretiert. Dadurch soll die theoriegeleitete Professionalisierung des Handlungsfelds Schulsozialarbeit unterstützt werden.

4 Systemische Schulsozialarbeit

4.1 Einführung

Nach der Rekonstruktion professioneller Handlungsbedingungen der Schulsozialarbeit in Kapitel 2 folgten in Kapitel 3 Ausführungen zur Entgrenzung des Schulischen (Kapitel 3.2), zum Bildungsdiskurs (Kapitel 3.3), zur Frage nach dem Stellenwert von Sozialer Arbeit und Jugendhilfe im Kontext einer möglicherweise zunehmenden ‚sozialpädagogisierten Schule‘ (Kapitel 3.4 und Kapitel 3.5) sowie zur Heterogenität schulsozialarbeiterischer Programme und Konzepte. Diese dienen als notwendiger Hintergrund für den hier in Kapitel 4 folgenden Theorieentwurf zur systemischen Schulsozialarbeit. An dieser Stelle erfolgt der Hinweis, dass mit dem Begriff „systemisch“ eine systemtheoretisch begründete Herangehensweise der Sozialen Arbeit zur Geltung gebracht wird (vgl. Hosemann/Geiling 2013; Hafen 2018). Nach diesem Verständnis wird Systemtheorie als Reflexionstheorie erst dann leistungsfähig, wenn sie mit weiteren Theorieansätzen Sozialer Arbeit verbunden wird und in Verbindung gebracht wird mit disziplinären und professionsspezifischen Merkmalen Sozialer Arbeit (vgl. hierzu die Ausführungen zur Systemischen Sozialen Arbeit als Rahmentheorie: Kapitel 4.3). Demzufolge werden auf Basis systemtheoretischer Interpretationen kontextbezogene Erklärungen und Fundierungen zur Schulsozialarbeit geleistet.

Inhaltlich folgen zunächst Kontextualisierungen zum Vorhaben. Nach dieser Einführung wird in Kapitel 4.2 hierzu der Zusammenhang von Theorieentwicklung und methodischem Handeln in der Sozialen Arbeit thematisiert. In Kapitel 4.3 wird die Funktion des Theorieansatzes Systemischer Sozialer Arbeit und systemischer Jugendhilfe als Rahmentheorien für die weiteren Ausführungen begründet. Unter Verweis auf systemtheoretische Ansätze (Kapitel 4.3.1) wird dargelegt, dass systemische Schulsozialarbeit als kontextbezogene Interpretation verstanden wird (Kapitel 4.3.2), die reflexiv die Handlungsbedingungen und Diskurslinien zur

Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 2 und 3) berücksichtigt. Diese Anbindung wird insbesondere damit als erforderlich begründet, dass ohne die Anerkennung von Kontextbedingungen eine systemische Interpretation von Schulsozialarbeit riskieren würde, sich in der Abstraktion systemtheoretischer Begrifflichkeiten zu verlieren.

Auf diesen Fundierungen aufbauend wird in Kapitel 4.4 entsprechend von Kontextbedingungen der Schulsozialarbeit gesprochen, die es gilt reflexiv einzubeziehen. Die selektive Auswahl begründet sich über Bezüge zu den Struktur- und Handlungsbedingungen und zu den Diskurslinien und theoretischen Kontroversen der Schulsozialarbeit. Dadurch werden die systemtheoretischen Interpretationen zur Schulsozialarbeit mit der Anerkennung von Kontextbedingungen der Schulsozialarbeit verbunden. Zunächst folgen in Kapitel 4.4.1 Ausführungen zur Thematik soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit, in deren Zusammenhang dargelegt wird, inwieweit über diese Kategorien Legitimationsgrundlagen, theoretische Fundierungen und Orientierungen für die Praxis der Schulsozialarbeit geschaffen werden können. In Kapitel 4.4.2 wird an die bildungstheoretischen Diskurse aus Kapitel 3.3 in anderer Weise angeschlossen, indem auch systemische Überlegungen dazu expliziert werden. In Kapitel 4.4.3 werden die Relationen der Schulsozialarbeit zum Erziehungssystem thematisiert.

In Kapitel 4.5 folgen Ausführungen zur systemischen Praxis der Schulsozialarbeit, indem Fragen zur Organisation (Kapitel 4.5.1) und zur Interaktion (Kapitel 4.5.2) systemischer Schulsozialarbeit thematisiert werden. In Kapitel 4.6. schließt eine Zusammenfassung Kapitel 4 ab.

4.2 Zum Zusammenhang von Theorieentwicklung und methodischem Handeln in der Sozialen Arbeit

Die Verhältnisse von Mensch, Bildung und Gesellschaft standen von Beginn an im Zentrum der sozialpädagogischen Theoriebildung und Praxis – die Zuordnung des Aspekts der Erziehung zu einem eher fürsorglichen, sozialarbeiterischen Theorie- und Praxisstrang bringt das

Spannungsverhältnis von Sozialisation, Erziehung und Bildung in Bezug auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Blick. Ein besonderes Interesse an dieser traditionellen Gegenüberstellung ist für die hier zugrunde gelegte Untersuchung nicht leitend, weil es im Folgenden zum einen um die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung des Zusammenhangs von Bildung und Erziehung geht und zum anderen die systemische Perspektive die Relationen in den Vordergrund des theoretischen und praktischen Interesses rückt. Die hier vorgelegte Arbeit steht in der Tradition der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und weniger der des Erziehungssystems.

Die wissenschaftlichen Wissensbestände, die in Theorien der Sozialen Arbeit ihren Niederschlag finden, korrelieren mit gesellschaftlichen Bedingungen. Sie stehen im Zusammenhang zu Gesellschaftstheorien, Entwicklungen in Politik, Recht, Wirtschaft, Gesundheits- und Bildungssystem sowie sich kulturell entwickelnden Semantiken entlang von Wert- und Moralvorstellungen und Menschenbildern. Theorien in der Sozialen Arbeit entwickeln sich zudem im Kontext von Reflexionen in Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit und abhängig von der jeweiligen wissenschaftlichen Sozialisation einzelner Theoretiker.

Einen exemplarischen Überblick zum breiten Spektrum der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit liefern Engelke/Borrmann/Spatscheck (2009), indem sie eine historische Perspektive einnehmen. Als weitere Sammlungen sei an dieser Stelle auf folgende Publikationen hingewiesen: Lambers 2018; Scheu/ Autrata 2011; Thole 2011; Dewe/Otto 2002.

Die Funktion von Theoriebildung in der Sozialen Arbeit kann entlang der Frage bestimmt werden, welches wissenschaftliche Wissen zur Beschreibung, Erklärung und Bearbeitung sozialer Probleme notwendig ist. Theorien dienen grundsätzlich der Orientierung, Legitimierung und Bedarfsbegründung im professionellen Handlungsalltag. Kennzeichnend für Theorien Sozialer Arbeit ist ein Begründungszusammenhang, der in der Lage ist, zu bestimmen, dass Soziale Arbeit für die Bearbeitung eines spezifischen sozialen Zusammenhangs zuständig ist. Zudem liefern Theorien Sozialer Arbeit Reflexionsperspektiven für den Aufbau fundierter

Bestände des Verfahrenswissens in Bezug auf die Interpretation und die Intervention angesichts als bearbeitungsnotwendig und bearbeitungsmöglich bestimmter sozialer Situationen. Und: Theorien haben einen mehr oder minder explizierten Normen- und Wertebezug.

Historisch gesehen nehmen theoretische Orientierungen je nach Stand der gesellschaftlichen Entwicklung individuelle und gesellschaftliche Aspekte in den Blick. So wurden entlang der „sozialen Frage“ Optionen sozialer Ordnungsbildung und die Beiträge der Sozialpädagogik thematisiert, deren Aufgabe es war, für Integration freigesetzter Individuen durch Pädagogisierung sozialer Probleme und entsprechend durch pädagogische Beeinflussung zu sorgen (z.B. die „soziale Frage“ und damit verknüpfte Problemlösungsstrategien) (vgl. z.B. Scheu/Autrata 2011, S. 45 ff.). Leitende Perspektiven dabei waren Wertevermittlung und Verhaltensorientierungen. Weitere historische Referenzpunkte für die theoretische Orientierungen sind Armut mit der relevanten Zieldimension, Hilfe zur Selbsthilfe in Bezug auf konkrete Lebensbedingungen zu leisten; Abweichung mit dem Ziel der resozialisierenden normalisierenden Veränderung von Personen mit individuellen Dispositionen und Bildung mit Bezug auf die Entwicklungsstatsache, dass durch den gezielten Ausbau von Erziehungsinstitutionen durch Erziehung und Bildung Einfluss auf Individuen und die Gesellschaft und deren Wechselbezug genommen werden kann. Die gesellschaftliche Funktion der Sozialpädagogik unterlag dabei einem Wandel im Selbstverständnis. Grob und vereinfacht formuliert: Während im historischen Kontext der Industrialisierung aufgrund des Zerfalls der Gesellschaftsordnung, ökonomischer Not und sittlichen Verfalls (Abweichung, Kriminalität) die Integration durch normative Anpassung im Vordergrund stand, rückte später die Betonung individueller Autonomie und die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft in Konfliktverhältnissen stärker in den Fokus der Theoriebildungen. Die Geschichte sozialpädagogischen Denkens und Handelns kann gelesen werden als Geschichte der Auseinandersetzung um Konflikte zwischen individuellen Entwicklungsbedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. z.B. Amthor 2003).

Jeder sozialpädagogische Handlungszusammenhang und jede professionelle Handlungsaktivität ist durch spezielle Voraussetzungen, Erfordernisse und Folgen gekennzeichnet. „Da in der Praxis mehrere Themen und Beteiligte angesprochen werden, muss eine Auswahl getroffen werden: Wer, was, wie, wann und warum wird aktuell thematisiert? Diesen Selektionsprozess unter professionellen Gesichtspunkten zu gestalten, kann als Merkmal eigenständiger und verantwortungsvoller Praxis verstanden werden. Die Autonomie Sozialer Arbeit zeigt sich in Entscheidungen darüber, welche Wissensvorräte aus anderen gesellschaftlichen Bereichen Bedeutung erlangen sollen (z.B. aus der Medizin bei der Betreuung psychisch Kranker oder auffälliger Jugendlicher). Soziale Arbeit versteht sich aus den genannten Gründen als wissens- und reflexionsbasierte Wissenschaft und Praxis“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 31 f.; vgl. auch Dewe/Otto 2002).

In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen Reflexiver Sozialpädagogik (vgl. Dewe/Otto 2002) wird dabei die unterschiedliche Logik von Theorie und Praxis anerkannt und darauf insistiert, sozialpädagogische Handlungssituationen im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Kategorie in seinen individuellen und gesellschaftlichen Ausformungen zu entschlüsseln und der Versuchung zu widerstehen, vereinseitigende Perspektiven zu favorisieren (vgl. ebd., S. 180 f.).

Eine Frage in diesem Zusammenhang besteht darin, wie Soziale Arbeit Interventionsziele und -richtungen in einem komplexen gesellschaftlichen und institutionellen Zusammenhang selektiv begründen kann. Auf der praktischen Ebene reicht instrumentelles methodisches Wissen nicht aus für eine Bestimmung eines (schul-)sozialarbeiterischen Handlungszusammenhangs, vielmehr ist ein theorie- und reflexionsbasierter Rahmen erforderlich, der zu dem eben skizzierten Verständnis des Zusammenhangs von Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik passt.

Um die Frage zu beantworten, was reflexionsbasiertes professionelles methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit kennzeichnet, wird im Folgenden unter Bezugnahme auf Galuske (2001) zunächst dargelegt, welche Merkmale Professionen kennzeichnen.

Demnach sind Professionen charakterisierbar über Tätigkeiten, die sich historisch herausgebildet haben und eine hochspezialisierte, theoretische Ausbildung – wie auch im Fall der Sozialen Arbeit gegeben – in Form eines theoretisch fundierten Studiums verlangen (ebd., S. 118). Professionen zeichnen sich darüber hinaus durch weitere Merkmale aus: Die Mitglieder einer Profession sind in einer Institution organisiert (Verbände, Kammern), stellen selbst Regeln für den Zugang zur Ausbildung und zur praktischen Tätigkeit auf und prüfen deren Einhaltung. Diese Ausbildungsstandards liegen im Fall der Sozialen Arbeit z.B. durch die durch die International Federation of Social Work Schools (IFSW 2012) empfohlenen Kriterien vor. Durch den IFSW existiert auch ein Code of Ehtics, der die Professionsangehörigen der Sozialen Arbeit auf festgelegte Werte verpflichten will. Weitere Aspekte einer Profession sind: soziale Anerkennung in der Gesellschaft, relativ hoher Status in der Berufshierarchie, Orientierung am Wohl und der Stabilität der Gesellschaft und die Beanspruchung exklusiver Zuständigkeit für bestimmte Probleme in der Gesellschaft.

Ein Blick auf den Prozess der Professionalisierung zeigt, dass Soziale Arbeit diese Kriterien (noch) nicht alle gleichermaßen erfüllt. Zwar ist der Prozess der Verberuflichung von freiwilliger, ehrenamtlicher und ungelernter Tätigkeit hin zur bezahlten Berufsarbeit mit theoretisch fundierter Hochschulausbildung ebenso erreicht wie die Beanspruchung spezifischer Zuständigkeit für die Bearbeitung von sozialen Problemen, inwieweit diese Kriterien und Codes of Ethics sich jedoch gesellschaftsweit durchgesetzt haben, kann als graduell sehr unterschiedlich bewertet werden und ist abhängig unter anderem von den Bedingungen in verschiedenen Ländern und von arbeitsfeldspezifischen Besonderheiten. Ohne dies genauer auszuführen: Es wäre interessant zu sehen, inwieweit anhand dieser Prüfkriterien die Schulsozialarbeit auf dem Weg der Professionalisierung vorangeschritten ist. Wie stark hat sich z.B. im schulischen Kontext durchgesetzt, dass Schulsozialarbeit für die Bearbeitung sozialer Probleme zuständig ist?

Die ausgeführten Kriterien erlauben Rückschlüsse auf methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit und in der Schulsozialarbeit. Die

geforderte theoretische Fundierung ist mit einer kritischen Methodendiskussion als Beitrag zur reflexiven Professionalisierung zu verbinden. Galuske (1999) plädiert für eine „Theoretisierung der Methodenfrage in der Sozialen Arbeit, d.h. ihrer Berücksichtigung in theoretischen Entwürfen ebenso wie der explizite Rekurs auf theoretische Erkenntnisse im Rahmen der Methodenentwicklung“ (ebd., S. 286). Dieser Strategie folgt die hier vorliegende Arbeit zur Schulsozialarbeit, indem Theorie (hier: Systemtheorie und systemisch fundierte Praxis der Schulsozialarbeit) zur Orientierung, Legitimierung und Bedarfsbegründung des professionellen Handlungsalltags genutzt wird.

Diese Grundlegungen und Begründungsnotwendigkeiten haben einen norm- und wertegebundenen Kern, der explizit reflektierbar ist, wenn sich Fachkräfte um absichtsvolles, geplantes, systematisches, lösungsorientiertes und effektives professionelles Handeln bemühen. Dies gilt für die Beschreibung und Erklärung eines sozialen Problems sowie für die Legitimierung der Zuständigkeit Sozialer Arbeit. Diese Begründungsperspektive wird für den Fall der Schulsozialarbeit in den folgenden Ausführungen über die Leitorientierung soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit expliziert (vgl. Kapitel 4.4.1; vgl. z.B. auch Hosemann/Geiling 2013, S. 206 ff.). Auf dieser Basis kann Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit entscheiden, welches wissenschaftliche Wissen relevant ist, was ihr Auftrag ist und in Bezug auf welche Relationen und Kontexte sie tätig werden soll. In konkreten Handlungszusammenhängen und in begründeter Weise können Fachkräfte entsprechend fundiert Situationen ausdeuten, Probleme und Ziele formulieren und angemessene methodische Ansätze sowie Evaluationskriterien wählen.

Neben dieser Legitimationsperspektive kann über wissenschaftliche Theoriebildung und normative Leitorientierungen zudem eine Limitierung sozialarbeiterischen Handelns vorgenommen werden. Warum in Situationen nicht gehandelt wird, Nichtzuständigkeit erklärt wird oder Hilfen enden, kann dann z.B. Kooperationspartnern gegenüber plausibilisiert werden. Systemtheoretisch formuliert: Indem die binäre Codierung „Helfen/Nicht-Helfen“ (Baecker 1994) durch das System Soziale Arbeit

zur Anwendung kommt, wird deutlich, wie soziale Hilfsbedürftigkeit und Handlungsperspektiven/-optionen konstruiert werden. Auf dieser Basis lassen sich in systematischer Weise auch zeitliche, sachliche und soziale Grenzen von Hilfen reflektieren. Konkret reflektierbar werden diese Potenziale und Grenzen von Hilfe in Relation zu den arbeitsfeldspezifischen Bezugnahmen Sozialer Arbeit im Rahmen von Kommunikation zu verschiedenen Personen und Systemen. Im Fall der Schulsozialarbeit sind dies etwa Adressaten (wie LehrerInnen, SchülerInnen oder Eltern), Organisationen (wie Schule oder Jugendamt) und Funktionssysteme (wie Erziehung, Wirtschaft, Politik, Recht). Dieser multifokale Blick methodischen Arbeitens in der Sozialen Arbeit lässt sich als spezifische System-Umwelt-Konstellation beschreiben: Der Gegenstand Sozialer Arbeit kann davon abgeleitet als kommunikativer Zusammenhang beschrieben werden, der die gesellschaftliche Ebene mit einer interaktions- und organisationsbezogenen Ebene verbindet. Diese Relationierung ist geeignet, den Handlungsbedarf zu legitimieren.

Auch Heiner (2004) dimensioniert die Aufgabe Sozialer Arbeit über eine mehrdimensionale und multiperspektivische Sicht- und Vorgehensweise. Demnach besteht das trifokale Handlungsmodell aus erstens der fallbezogenen Unterstützung der Klientel zur Optimierung ihrer Lebensweise, aus zweitens der fallbezogenen Veränderung ihrer Lebensbedingungen und drittens aus der fallunabhängigen und fallübergreifenden Optimierung der sozialen Infrastruktur (ebd., S. 157). Über diese multiperspektivische Bestimmung ist es möglich, *sowohl ein System der Grenzziehung als auch Aspekte der strukturellen Kopplung der verschiedenen Handlungsperspektiven zu systematisieren*, um vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ordnung verschiedene Ebenen der Integrationserfordernisse zu unterscheiden.

Die Reflexionsanforderungen an methodisches Arbeiten stehen im Zusammenhang der Multiperspektivität komplexer (Ausgangs-) Bedingungen und Aufgabenstellungen Sozialer Arbeit. Wie in Bezug auf das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit bereits gezeigt wurde, haben es die Fachkräfte in der Schulsozialarbeit zudem mit Entgrenzungs- und

Enttypisierungstendenzen in Bezug auf den Adressatenkreis zu tun, weshalb ein zunehmendes Orientierungs- und Zieldilemma konstatiert werden kann.

In den konkreten Praxisbezügen lassen sich laut Galuske (1999) über folgende professionelle Handlungsebenen Sozialer Arbeit Orientierungen und Hilfestellungen für die reflexionsbasierte Ausgestaltung methodischer Handlungsprozesse herausfiltern:

- Hilfen zur Informationsgewinnung über und Diagnose sowie Reflexion von KlientInnenbiografien, sozialräumlichen Strukturen, Netzwerken und institutionellen Rahmenbedingungen;
- Hilfen zur Gestaltung von Kommunikation und Interaktion mit KlientInnen und AkteurInnen in sozialen Netzwerken;
- Hilfen zur Gestaltung einzelfallorientierter institutioneller Settings;
- Hilfen zur Phasierung des Hilfeprozesses in einzelne Handlungsschritte;
- Hilfen zur Sicherung der Partizipation von KlientInnen und anderen relevanten AkteurInnen;
- Evaluationshilfen (vgl. ebd., S. 146).

In Bezug auf jede dieser Handlungsebenen stehen Fachkräfte in der Verantwortung, ihre Entscheidungen vor dem Hintergrund theoretisch fundierter Reflexion zu legitimieren. Wie zu zeigen sein wird, lässt sich diese Anforderung an Interpretation und Reflexion angesichts multiperspektivischer Praxissituationen mit systemischen Denkfiguren systematisieren und als systemische Handlungsmuster Sozialer Arbeit bzw. von Schulsozialarbeit beschreiben. In diesem Zusammenhang ist als typisches Merkmal methodischen Arbeitens in der Sozialen Arbeit zu betonen, dass es hierbei nicht um die Anwendung theoretischen oder methodischen Wissens geht. „Über die konkrete Ausgestaltung systemischer Praxis wird auf der Grundlage von Interpretation und Reflexion entschieden“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 24 f.).

Hier bestehen Möglichkeiten der Verknüpfung mit Überlegungen zum pädagogischen Takt, wie sie von Patry (unter anderem 2012a) unter

Bezugnahme auf Herbart ausgearbeitet wurden. Patry, der verschiedene Theorieebenen (subjektive und wissenschaftliche) unterscheidet, erachtet für das taktvolle Handeln auf Basis handlungsleitender Theorie(n) folgende Elemente als notwendig: Komplexität, Allgemeinheits-Konkrettheits-Antinomien, Zielvielfalt, Theorienvielfalt, Situationsspezifität und ethische Überlegungen. Im Horizont dieser den Theorie-Praxis-Bezug konstituierender Elemente konzipiert Patry ein Modell der Dynamik des pädagogischen Taktes.

Methodisches Handeln wird demgemäß unter Verantwortung gestellt. Patry (2012a) spricht von der notwendigen Erbringungen einer substantiellen und kreativen Leistung, die Praktiker vor dem Hintergrund der obigen Elemente zu erbringen haben (ebd., S. 1).

Die Reflexion methodischer Handlungsmöglichkeiten wird entsprechend den hier angestellten Überlegungen in den Folgekapiteln verbunden mit einer spezifischen (Re-) Kontextualisierung der jeweiligen Handlungssituationen und Aufgabenstellungen der Schulsozialarbeit. Damit wird zur arbeitsfeldbezogenen reflexiven Professionalisierung Sozialer Arbeit beigetragen.

Die systemtheoretischen Ansätze stellen keinen Bruch mit den genannten wissenschaftlichen Traditionen und Fachdiskursen dar, sondern eine andere Sichtweise, die thematisch mit den Fachdiskursen in Verbindung steht. Die für die Praxis relevanten Fragen werden vor dem Hintergrund theoretischer disziplinärer Diskurse erörtert, indem funktionale und inhaltliche Relationen produziert werden. Ziel ist es, Orientierungen und Entscheidungshilfen anzubieten für die Fragestellungen aus Wissenschaft und Praxis. Exemplarisch hierfür kann die Veröffentlichung von Kilb/Peter (2009) stehen, die sich den Zukunftsaufgaben von Bildung und Sozialer Arbeit stellt und dabei systemtheoretische Ansätze einbezieht.

Systemtheoretisches Denken umfasst sowohl systemtheoretische Arbeiten (ausgerichtet an systemtheoretischen Theoriebildungen) als auch systemisches Arbeiten (ausgerichtet an auf Systeme bezogenes Handeln unter Einbezug auch anderer Theoriequellen). Beide Perspektiven sind für die Schulsozialarbeit bedeutungsvoll und werden im Folgenden

genutzt. Die Untersuchung trägt dazu bei, die Reflexions- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit zu sichern und zu erweitern – gerade weil von einem ständigen Wechsel der MitarbeiterInnen und der aktuell zu bearbeitenden Herausforderungen in den Schulen auszugehen ist.

Indem systemisches Denken Relationen, Wirkungszusammenhänge und die Anerkennung von Eigensinn als Bezugspunkte für Theoriemodelle nimmt, steht jeweils der Umgang mit Komplexität der untersuchten Gegenstandsbereiche im Fokus (vgl. Simon 2006, S. 17). Statt linear-kausaler Erklärungen werden zirkuläre Erklärungen favorisiert und statt isolierter Objekte Relationen zwischen den Objekten (ebd., S. 13).

Die Publikationen zur Theoriebildung in der Sozialen Arbeit aus systemtheoretischer Perspektive erarbeiten sowohl gesellschaftliche Funktionsbeschreibungen Sozialer Arbeit – z.B. mit den Begrifflichkeiten soziale Systeme, Funktionssysteme, Inklusion/Exklusion – als auch Arbeitsfeldanalysen. Teilweise werden Bezugspunkte zu anderen Theorieentwürfen wie der Alltags- und Lebensweltorientierung (Grunwald/Thiersch 2001; Geiling 2006; Kraus 2006, 2017) ausgearbeitet. Auch Fragen der gesellschaftlichen Beteiligung und der sozialen Gerechtigkeit (Ritscher 2002; Heiner 2004; Scherr 2013; Hosemann 2015) sowie soziale Ungleichheitstheorien werden mit systemtheoretischen Entwürfen verknüpft (Dutra Torres 2013). Weitere Stränge der verschiedenen Theorieentwürfe sind eng angelehnt an paar- und familientherapeutische Bezüge (z.B. Pfeifer-Schaupp 1994; Herwig-Lempp/Schwabe 2002) sowie an der soziologischen Systemtheorie, wie sie von Luhmann entworfen wurde; Baecker 1994, Bommers/Scherr 2012).

Theoretische Explizierungen zu einer Theorie systemischer Schulsozialarbeit liegen bisher kaum vor. Ausnahmen bilden Hafen (2005) und Just (2017), wobei sich die Schwerpunkte hierbei unterscheiden. Während Hafen soziologisch-systemtheoretische Perspektiven zugrunde legt, bietet Just vorrangig instrumentelles methodisches Wissen an, das insbesondere Bezug nimmt auf Handlungskonzepte und -methoden der systemischen Beratung.

4.3 Systemische Soziale Arbeit und systemische Jugendhilfe als Rahmentheorien

Nach diesen allgemeinen Hinweisen zum Zusammenhang von Theorieentwicklung und methodischem Handeln in der Sozialen Arbeit wird nun in Kapitel 4.3 der theoretische Ansatz Systemische Soziale Arbeit in seinen Grundperspektiven konturiert. Für die Auseinandersetzung um systemische Schulsozialarbeit fungiert er als Rahmentheorie. Bevor auf Grundlage systemtheoretischer Interpretationen kontextbezogene Fundierungen und Interpretationen für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit ab Kapitel 4.4 ausgeführt werden, erfolgt in Kapitel 4.3.1 eine Skizze systemtheoretischen Denkens. In Kapitel 4.3.2 wird das Verständnis systemischer Schulsozialarbeit als kontextbezogene Interpretation geklärt. Wichtig dabei ist zu betonen, dass abstrakte systemtheoretische Ausführungen einer kontextuellen Bezugnahme auf Dimensionen des Gegenstands Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 2) und auf die Diskurslinien zur Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 3) bedürfen. Um einen Beitrag zur Professionalisierung des Arbeitsfelds Schulsozialarbeit leisten zu können, ist eine entsprechende Anbindung erforderlich, damit sich systemische Reflexionen nicht in der Kombinatorik von Begrifflichkeiten verlieren oder empirisch ‚in der Luft hängen‘.

4.3.1 Eine Skizze systemtheoretischen Denkens

Es haben sich historisch verschiedene systemtheoretische Ansätze entwickelt. Einige der Entwicklungslinien und -schritte werden im Folgenden in knapper Form skizziert. Inhalte theoretischer Entwürfe werden kursorisch dargestellt. Ausgangspunkt der Bestimmungen systemischer Theoriebildungen ist der Fokus auf zusammengesetzte Einheiten, die Konstruktion zirkulärer Erklärungen und der Grundgedanke, dass sich Wirklichkeit über die Beobachtung und Beschreibung bestimmter Ordnungsmuster erfassen lässt. Ein geschichtlicher Blick auf Systemdefinitionen zeigt, dass ältere Bestimmungen auf die Verknüpfung von

Elementen in Systemen und auf Regeln fokussieren. Bertalanffy z.B. (1979) bestimmte ein System als eine Menge von Elementen, zwischen denen wechselseitige Relationen bestehen.

Simon (2006) unterteilt die Entwicklung der Systemtheorien in drei Stufen:

1. Stufe: „Systeme sind aus vorgegebenen Elementen zusammengesetzt“ und lassen sich als „Gleichgewichtsmodelle“ definieren. Die „Elemente des Systems“ bestehen als „unbelebte Einheiten“ (ebd., S. 17).

2. Stufe: „Systeme sind aus vorgegebenen Elementen zusammengesetzt“ und lassen sich als „Gleichgewichtsmodelle“ definieren. Es sind „komplexe Systeme“, deren „Elemente“ „belebte oder unbelebte Einheiten“ sein können.

3. Stufe: „Systeme produzieren die Elemente, aus denen sie zusammengesetzt sind und von denen sie produziert werden, selbst“. Sie bestehen in Form von Organismen, psychischen und sozialen Systemen. Die Elemente innerhalb des bestehenden Systems können „materielle oder immaterielle Einheiten sein“ (ebd.).

Simon weist darauf hin, dass sich die Genese systemtheoretischer Modelle aus unterschiedlichen Fachdisziplinen speist und sich durch Transdisziplinarität kennzeichnen lässt (ebd., S. 13).

In anderer Weise fasst Baecker (2012, S. 410) Schritte bei der Entwicklung von Systemtheorien zusammen. In Anlehnung an Baecker können folgende Perspektiven der Theoriegenese knapp dargestellt werden:

- Das Verständnis des Systems als Differenz und Selbsterhalt (Parsons 1978),
- die Modellierung von Systemen anhand ihrer Werte und nichtlinearer, rekursiver Funktionen und deren Bedeutung für die internen Zustände (v. Foerster 1993),

- die Beschreibung der operationalen Schließung des Systems im Netzwerk der Elemente, aus denen es besteht und sich selbst erschafft (Autopoiesis) (Maturana/Varela 1992),
- die zeitliche Begrenzung der Operationen von Systemen, die zu Ereignissen führt, die auftauchen und wieder verschwinden und damit das Problem der Fortsetzung des Systems laufend sowohl stellen als auch lösen (Luhmann u.a. 1984; 1997).

Deutlich wird, dass die verschiedenen Theorieansätze spezifische Aspekte und Schwerpunkte betonen, weshalb es undifferenziert wäre, Aussagen über *die* Systemtheorie vorzunehmen. Die jeweiligen theoretischen Ausarbeitungen dokumentieren jeweils spezifische Beobachtungen, Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen empirischer Tatbestände. Für aktuellere systemtheoretische Ansatzpunkte gilt, dass sie die Ausgestaltung einer ganz bestimmten Beziehung zwischen einem Beobachter und dem von ihm selektierten Gegenstand thematisieren. In der Konzipierung der hier im weiteren Verlauf leitenden systemtheoretischen Vorstellung, die mit konstruktivistisch erkenntnistheoretischen Ideen korrespondieren, gilt dies für jedes Phänomen und jeden damit einhergehenden Konstruktionsakt.

Eine der grundlegenden Herausforderungen in der Praxis Sozialer Arbeit besteht darin, Soziales zu gestalten, ohne letztlich – in einem ontologischen Sinne – sicher sein zu können, wie etwas wirklich ist bzw. war. Aufgrund der Konditionalität des Zugangs zum jeweiligen Phänomen wird dabei davon ausgegangen, dass die Form der Beobachtung entscheidend ist und dass sich Phänomen und Beobachtung in Wechselseitigkeit konstituieren (vgl. z.B. von Foerster 1993).¹ Der Begriff der Beobachtung findet bei Luhmann bzgl. psychischer und sozialer Systeme Anwendung.²

Die Theorie des Beobachters hat eine Nähe zu Theoriebildungen, die unter dem Titel Konstruktivismus firmieren und die Möglichkeit einer

1 Dies gilt auch für systemtheoretische Modelle selbst und für die Beobachtung des Gegenstands (systemische) Schulsozialarbeit.

2 Ausführlich zur Theorie der Beobachtung: Luhmann (Luhmann 1997, S. 69 f.; 2004c, S. 136 ff.).

Letztgewissheit des Status von Wirklichkeit in Abrede stellen. Denn soziale Systeme (ebenso wie soziale Situationen, soziales Handeln) lassen sich nicht voraussetzungslos erkennen, sondern „nur“ durch einen aktiven Akt entwerfen – und der kann nicht losgelöst von seinen Bedingungen verstanden werden. „Was ein Beobachter sieht und beschreibt, hängt nicht nur von seiner Theorie, sondern auch von seinem Beobachtungsstandort, seiner gesellschaftlichen Rollendefinition und dem institutionellen Rahmen der Beobachtung ab“ (Simon 1993, S. 284). Somit dienen systemisch-konstruktivistische Überlegungen der Ordnung von Komplexität und führen die hierbei durchgeführten Beobachtungen der Reflexion zu.

Die Möglichkeit, eine Beobachtung zu beobachten, wird in der Systemtheorie zur Formulierung einer Typentheorie der Beobachtung: Während die Beobachtung eines ‚Gegenstands‘ (z.B. das Verhalten einer Lehrerin) als Beobachtung 1. Ordnung bestimmt wird, wird das (nachfolgende) Beobachten des Beobachtens als Beobachtung 2. Ordnung klassifiziert. Im Kontrast zu individuellen Erkenntnis- und Wahrnehmungsakten titulieren diese Möglichkeiten und Typen der Beobachtung im systemischen Denken vorrangig Vorgänge und Operationen von psychischen bzw. sozialen Systemen (z.B. eine Lehrerkonferenz, ein Familiensystem, aber auch eine Organisation). Dieser systemischen Beobachtertheorie folgend beobachten also auch so abstrakte kommunikative Zusammenhänge (soziale Systeme) wie Organisationen. Diese können beobachtet werden hinsichtlich ihrer leitenden Prinzipien, nach denen sie konditionalisiert und regelhaft Entscheidungen treffen (Simon 2009).

Entscheidend ist, dass Formen einer Unterscheidungspraxis zur Anwendung kommen, die beobachtet werden können und reflexiv zugänglich sind. Durch die Beobachtung der Beobachtung (Beobachtung 2. Ordnung) dieser Unterscheidungspraxis kann jeweils deutlich werden, dass es sich um eine Praxis handelt, die selektiv bestimmt wird, und dass Alternativen möglich sind.

Aus Sicht des Beobachters 2. Ordnung kann festgestellt werden, „dass die Kreation von Informationen durch einen Beobachter 1. Ordnung (eines komplexen Systems) im Prinzip darin besteht, interne

Unterscheidungen zu vollziehen und mit ihnen zu arbeiten“ (Simon 2006, S. 59). Grundlegend für diese Überlegung sind die Ausarbeitungen des Mathematikers George Spencer-Brown (1969), der „nachweist, dass sich alle logischen Strukturen (und damit auch alle Strukturen von Wirklichkeitskonstruktionen) aus einem einfachen Operationsprinzip ableiten lassen: der Kreation von Unterscheidungen“ (Simon 2006, S. 59). Dieses Prinzip leitet in basaler Weise auch systemtheoretisches Denken, bei dem davon ausgegangen wird, dass sich ein System über die Differenz von System und Umwelt konstituiert. Entsprechend geht man davon aus, dass jeder Beobachtung eine Unterscheidung zugrunde liegt. Diese basale Differenz kann expliziert, versprachlicht und begrifflich gefasst werden. Indem eine ‚Schwelle genommen‘ wird, wird eine neue Bedeutungszuschreibung erst ermöglicht.³

Hinsichtlich konstruktivistischer Ansätze, die mit dieser Beobachtertheorie korrespondieren, wurden verschiedene konstruktivistische Theoriekonzepte entwickelt (Knorr-Cetina 1998). Einer davon ist der radikale Konstruktivismus, der eher individualistisch ausgerichtet ist (vgl. unter anderem Glaserfeld 1991).⁴

In dieser epistemologischen Theorie wird davon ausgegangen, dass ein Organismus nicht in der Lage ist, Wirklichkeit in einem ontologischen Sinn abzubilden, sondern lediglich in der Lage ist, ein viables, passendes Modell der Welt zu konstruieren. Dieses jeweilige Modell von Welt entwickelt sich entlang evolutionärer Selektionsprinzipien, indem ein Organismus mit seiner Umgebung interagiert. Der radikale Konstruktivismus begreift sich selbst als eine Konstruktion und nicht als eine ‚letzte Wahrheit‘. „Was ist Radikaler Konstruktivismus? Einfach ausgedrückt handelt

3 Zu dieser ‚Schwelle‘ schreibt Bateson (1993): „Wahrnehmung arbeitet nur mit Unterschieden. Jede Informationsaufnahme ist notwendig die Aufnahme einer Nachricht von einem Unterschied, und alle Wahrnehmung von Unterschieden ist durch Schwellen begrenzt. Unterschiede, die zu klein sind, können nicht wahrgenommen werden. Sie sind keine Nahrung für die Wahrnehmung“ (ebd., S. 40 f.).

4 An dieser Stelle können keine eingehendere Darstellung und Diskussionen der verschiedenen Aspekte und Auswirkungen konstruktivistischer Konzepte in den Sozialwissenschaften erfolgen (vgl. hierzu ausführlicher z.B. Knorr-Cetina 1998; bzgl. der Bildungspraxis z.B. Siebert 1999; bzgl. der Sozialen Arbeit z.B. Kraus 2013).

es sich da um eine unkonventionelle Weise, die Probleme des Wissens und Erkennens zu betrachten. Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, dass alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann. Was wir aus unserer Erfahrung machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewusst leben“ (Watzlawick 2001, S. 222). Siebert (1999, S. 47) betont, dass das, was sich als viabel herausstellt, in Interaktion mit anderen aufgrund vernünftiger und verantwortlicher Maßstäbe ausgehandelt werden muss.

Die Frage nach dem Status von Wissen versteht systemisch-konstruktivistisches Denken als letztlich nicht beantwortbar und unentscheidbar. „Wirklichkeitskonstruktionen verlieren auf diese Weise ihre ontologische Absolutheit, sie werden funktionalistisch betrachtet und dadurch relativiert“ (Simon 2006, S. 70).

Zudem ist es laut Simon sinnvoll, pragmatisch zwischen drei Ebenen der Wirklichkeitskonstruktion zu unterscheiden. Über die *Beschreibung* von Phänomenen realisiert sich ein selektiver Prozess der Aufmerksamkeitsfokussierung, in dessen Zusammenhang Alternativen möglich sind. Durch *Erklärungs*prozesse entstehen Kausalhypothesen zum Phänomen, die unter Bezugnahme auf Theorien oft handlungsleitende Effekte haben. Eine weitere Ebene bezieht sich auf die *Bewertung* des Phänomens, das z.B. positiv oder negativ konnotiert werden kann (vgl. ebd., S. 72 f.).

Im Zusammenhang konstruktivistischer Überlegungen ist es wichtig, zwischen individuellen subjektorientierten und sozialen Arten der Welterzeugung zu unterscheiden. Da sowohl in Sprache gedacht als auch kommuniziert wird, kann Sprache als ein verbindendes Medium zwischen psychischen Operationen und Kommunikation verstanden werden.

Eine weitere Perspektive systemtheoretischen Denkens liegt in der Möglichkeit, Funktionen und Leistungen zu beobachten und zu analysieren. Eine Frage dabei ist, welche Vorteile entstehen in der Umwelt von Systemen, wenn Systeme Aufgaben und Funktionen übernehmen und bestimmte Effekte die Folge sind. Zu diesen Effekten gehört z.B. die

Aufrechterhaltung von Strukturen. Ein Aspekt in der Geschichte von Systemdefinitionen korreliert hiermit und betrifft das Prinzip der Übersummation. So kann eine Schule bestimmt werden als mehr als die Summe der SchülerInnen, der Lehrkräfte, der SchulsozialarbeiterInnen und der Verwaltungsangestellten bzw. als mehr als die Summe aller Einzelkommunikationen.⁵

Ein anderer Aspekt zeigt, dass Systeme intern auf Veränderungen ihrer Umwelt reagieren und Integrationsleistungen erbringen (z.B. nehmen Schulen neues Wissen auf und verändern ihren Aufbau und ihre Lehrformen, wenn andere Bildungsergebnisse erwartet werden). Für soziale Systeme lassen sich darüber hinaus Ziele identifizieren (z.B. die Bemühungen der Schulleitung, das Niveau der Schülerleistungen zu heben).

Nach Parsons erfüllen soziale Systeme vor diesem Hintergrund vier Funktionen (AGIL-Schema):

- adaption (Anpassung an die Umwelt)
- goal-attainment (Zielverwirklichung)
- integration (Integration)
- latent pattern maintenance (Strukturerhaltung) (vgl. Parsons 1978, S. 352 ff.).

Parsons ordnete in seiner strukturfunktionalistischen Theoriebildung diese Grundfunktionen von Systemen entlang einer Innen/Außen-Dimension und einer zeitlichen Dimension, die das Problem der Bestandserhaltung umfasst. Parsons hatte die Systemfunktionen im AGIL-Schema konkretisiert, indem er anhand einer Kreuztabelle eine dichotome Innen/Außen-Raumachse mit einer dichotomen Mittel/Zweck-Zeitachse entwarf. Mit diesen beiden Perspektiven lassen sich allgemeine Problemstellungen für Handlungen sozialer Systeme bestimmen (vgl. Parsons 1959 nach Willke 1991, S. 102; Parsons 1972, 1978).

In seiner analytischen Konstruktion des Handlungssystems und der Gesellschaft als soziales System fungiert ‚adaption‘ als das Subsystem

5 Diese übersummativ Leistung von Systemen, die durch die Verbindung von Elementen entsteht, wird von Luhmann als Emergenz bezeichnet (z.B. 1997, S. 134).

der Anpassung, über das ein System auf Anforderungen der Umwelt reagiert. Zielverwirklichung bestimmt Parsons als eine Aufgabe des personalen Systems, wodurch die Funktion des politischen Gemeinwesens als Subsystem angesprochen ist. Die wesentliche Aufgabe der Integration wird durch das gesellschaftliche Gemeinwesen erfüllt. Die Erhaltung der Struktur erfüllt die Funktion des kulturellen Systems. Hierbei sind Normen und Werte von leitender Bedeutung. Diese Aufgabe wird von Systemen wie der Schule und vor allem der Familie übernommen.

Ein leitender Fokus der soziologischen Theoriearchitektur von Parsons, die hier nur kursorisch dargestellt werden kann, bezieht sich also auf die Frage, wie es sozialen Systemen gelingt, ihre eigene Existenz strukturell zu sichern. Parsons ging davon aus, dass ein System hierzu die oben genannten vier Funktionen des AGIL-Schemas erfüllen muss. In der Untersuchung eines bestimmten Systems beschreibt Parsons dessen spezifische Strukturen und fragt, wie es dem System gelingt, einen stabilen Zustand zu erhalten. In diesem Zusammenhang sind die Erwartungen des Handelnden an die Reaktionen der an einer Interaktion Beteiligten von Bedeutung und die Frage, ob mit einer positiven Sanktion gerechnet werden kann (vgl. Parsons 1972, S. 20 ff.).

Luhmann, der sich in der Ausarbeitung einer Theorie sozialer Systeme zunächst an Parsons anlehnte (vgl. Luhmann 2004, S. 14 ff.), bestimmte Operationen als kleinste Aktivität kommunikationsbasierter sozialer Systeme. Diesem hier rekonstruierten definitiven Rahmen liegt ein spezifisches Verständnis von Systemen zugrunde. Systeme konstituieren sich nicht entlang der Unterscheidung Teil/Ganzes, sondern über die Differenz System/Umwelt, indem sie eine Grenze zu ihrer Umwelt formen (vgl. Luhmann 1984, S. 242 ff.).

Psychische Systeme bilden sich durch Bewusstsein, soziale Systeme durch Kommunikation. Unter dem Luhmann'schen Paradigma der Selbstreferenz (vgl. Luhmann 1988b) ist Bewusstsein für die Kommunikation Umwelt, für Kommunikation ist das Bewusstsein Umwelt. Reflexion und Selbstreferenz sind keine exklusiven Merkmale psychischer Systeme. Sprache bildet ein Verbindungsmedium zwischen psychischen

Operationen und Kommunikation. Dabei gibt es ein hohes Ausmaß wechselseitiger Voraussetzungen zwischen dem psychischen bzw. dem sozialen Phänomenbereich (Interpenetration). Der Aufbau psychischer Systeme wird als sozial bedingt – nicht sozial determiniert – betrachtet. Das Bewusstsein neigt bestimmten Worten und Geschichten zu und identifiziert sich so teilweise mit der Kommunikation. Durch wechselseitige Irritationen zwischen Bewusstsein und Kommunikation kommt es nach dieser theoretischen Vorstellung zwar nie zu einer Aufhebung der Systemgrenzen, aber doch zu einem hohen Maß an Ko-Evolution und zur Fähigkeit, jeweils sehr sensibel auf Umwelt zu reagieren (Luhmann 1988a).

Allgemein unterscheidet Luhmann verschiedene Systemtypen. Während biologische Systeme über chemisch-physikalische Prozesse operieren, operieren psychische Systeme durch Bewusstsein (Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Aufmerksamkeit) und soziale Systeme durch Kommunikation (Zusammenhang aus Information, Mitteilung und Verstehen). Soziale Systeme lassen sich weiter ausdifferenzieren und hinsichtlich ihrer spezifischen Kommunikationsweise typisieren in Interaktionssysteme, Organisationssysteme und die Gesellschaft mit ihren gesellschaftlichen Teilsystemen. Interaktionssysteme sind an die wechselseitige Wahrnehmung und eine gewisse Geistesgegenwart der Beteiligten gebunden. Durch die Unterscheidung von anwesend/abwesend kann die Grenze des Interaktionssystems bestimmt werden (vgl. Luhmann 1984, S. 560 ff.). Dies schließt Fernanwesenheiten ein, welche durch neuen Medien möglich sind. Organisationssysteme operieren und differenzieren sich entlang von Entscheidungen, die durch Programme, Kommunikationswege, Personen und Organisationskulturen zustande kommen. Organisationssysteme gründen sich auf formalen Mitgliedschaftsregeln (Luhmann 1997, S. 826 ff.; Simon 2009; vgl. auch Kapitel 4.5.1).

Von besonderer Bedeutung im Zusammenhang der systemtheoretischen Ausarbeitungen Luhmanns ist das zugrunde liegende Verständnis von Kommunikation. Im Kontrast zu handlungstheoretischen Modellen fundiert Luhmann seine kommunikationstheoretischen Ausarbeitungen

weder auf rational agierende Akteure noch auf Handlungen, sondern bestimmt alle sozialen Geschehnisse über Kommunikation als Operation (vgl. z.B. Luhmann 1997, S. 96 f.). Der Kommunikationsbegriff wird hier in Anlehnung an die Systemtheorie Luhmanns als dreifacher Selektionsvorgang bestimmt, der aus den Komponenten Information, Mitteilung und Verstehen besteht (vgl. unter anderem Luhmann 1988a). Die Synthese (nicht die Summe) dieser dreifachen Aktion bildet die Kommunikation. Jede dieser Komponenten lässt sich dadurch kennzeichnen, dass sie selbst auf einem kontingenten Selektionsprozess beruhen. Erst wenn Verstehen zustande kommt, kann Luhmann zufolge von Kommunikation die Rede sein, da sich dadurch die grundlegende Unterscheidung der Kommunikation aus Mitteilung und Information realisiert (vgl. Luhmann 1997, S. 259). Voraussetzung für alle Kommunikation ist, dass mindestens zwei informationsverarbeitende Systeme am Kommunikationsgeschehen beteiligt sind (Personen oder aber auch soziale Systeme wie z.B. Organisationen). Verstehen ermöglicht in Kommunikationsprozessen Anschlussstellen für weitere Kommunikation und ist damit grundlegend für die Reproduktion eines sozialen Systems.

Luhmann geht in seiner Theoriekonzeption sozialer Systeme von der Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation aus und arbeitet von diesem theoretischen Ausgangspunkt die Frage nach Strukturen und Systemerhalt aus.⁶ Die nach selbstreferenziellen Sinnzusammenhängen operierenden Systeme (psychisch bzw. sozial), die sich wechselseitig irritieren, haben zur Folge, dass Kommunikation als instabil angenommen wird (vgl. Luhmann 1988a).

Damit ist der Status von Sinn in der Theoriearchitektur von Luhmann angesprochen. Luhmann konzipiert Sinn als den Zusammenhang von Aktuellem (z.B. was getan wird) und Möglichem (z.B. was getan werden könnte) (vgl. Luhmann 1984, S. 93). Da sowohl für Bewusstseinsaktivitäten als auch für kommunikative Akte von Interaktionssystemen, Organisationssystemen und Funktionssystemen gilt,

6 Hier bestehen Differenzen zu Parsons theoretischen Prämissen des Strukturfunktionalismus.

dass sie stets eine selektive Entscheidung zwischen Aktuellem und Möglichem treffen müssen, wird Sinn im Kontext der Systemtheorie Luhmanns als Grundcharakteristikum aller Operationen psychischer und sozialer Systeme verstanden (vgl. Luhmann 1984, S. 92ff.; 1971).⁷ Sinn entsteht im System, indem das System ausgewählten Bezug zur Umwelt nimmt. Anders formuliert: Durch den selektiven Bezug zur Umwelt, durch Filterung eingehender Informationen konstituiert sich Sinn im System. Dadurch entsteht ein Komplexitätsgefälle, welches sich dadurch auszeichnet, dass die Komplexität im System geringer ist als in der Umwelt des Systems. In der Systemevolution und -differenzierung generiert das jeweilige System dadurch neue Möglichkeiten und neue Voraussetzungen: „Sinn qualifiziert sich dadurch, dass er bestimmte Anschlussmöglichkeiten nahelegt und andere unwahrscheinlich oder schwierig oder weiträumig macht oder (vorläufig) ausschließt“ (Luhmann 1984, S. 94). Über die Theoriefigur Sinn kann ein doppelter Verweisungshorizont beschrieben werden: Systemintern (selbstreferenziell durch die Auswahl) und systemextern nach außen auf die Umwelt (fremdreferenziell durch das aus dem Möglichen Ausgewählte).⁸ Luhmann differenziert Sinn analytisch über die Dimensionen sachlich, zeitlich und sozial (vgl. ebd., S. 114 ff.).⁹ „Die Funktion von Sinn ist die

7 Dieser Status von Sinn gilt bei Luhmann auch für Unsinn: „Innerhalb der sinnhaft-selbstreferenziellen Organisation der Welt verfügt man über die Möglichkeit des Negierens, aber diese Möglichkeit kann ihrerseits nur sinnhaft gebraucht werden. Auch Negationen haben, nur dadurch sind sie anschließbar, Sinn. Jeder Anlauf zur Negation von Sinn überhaupt würde also Sinn wieder voraussetzen, würde in der Welt stattfinden müssen. Sinn ist also eine unnegierbare, eine differenzlose Kategorie“ (Luhmann 1984, S. 92).

8 Wenn die Rede von Kontakt zwischen System und Umwelt ist, dann besteht Bedarf, zwischen verschiedenen emergenten Ebenen der Realität zu unterscheiden: zwischen der Umwelt des Systems und Systemen in der Umwelt (vgl. Luhmann 1984, S. 36 f.).

9 Hohm (2000; 2003) ergänzt diese Dimensionierung hinsichtlich einer räumlichen Kategorie. Dadurch entstehen Anschlussoptionen an sozialräumliche und subjekttheoretische Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit. Hierbei geht es darum, Bildung als Selbstbildung im Rahmen eines sozialräumlichen Aneignungsprozesses zu bestimmen, der sich in der aktiven „Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt“ (Deinet/Reutlinger 2014, S. 11) durch Subjekte dokumentiert, welche die sozialräumliche Umwelt nicht nur erschließen und begreifen, sondern auch verändern, umfunktionalisieren und umwandeln (ebd.).

Anzeige von und die Kontrolle des Zugangs zu anderen Möglichkeiten“ (Luhmann 1971, S. 68). Ein System kann nicht alle Möglichkeiten der Bezugnahme auf Umwelt aktualisieren. Entsprechend entsteht eine Selektionsgeschichte, durch die auch Stabilität generiert wird. „Als ‚stabil‘ erscheinen (...) Strukturen in dem Maße, in dem es andere Strukturen gibt, die ihre Wiederverwendung nahelegen. Aber immer realisieren sich Strukturen nur in der Dirigierung (Einschränkung der Möglichkeitsbereiche) des Fortgangs von Operation zu Operation“ (Luhmann 1997, S. 430 f.).

Der Ausgangspunkt bei Luhmann ist der Ereignischarakter von ‚Sinn konstituierenden kommunikativen Akten‘.¹⁰ Erst durch eine zeitlich nachgehende Beobachtung der aktualisierten Differenz (‚Beobachtung 2. Ordnung‘) entsteht die Möglichkeit, dass Sinn reflexiv wird (z.B. wurde jenes mitgeteilt, obwohl dieses hätte mitgeteilt werden können). Durch diese Reflexion wird sichtbar, dass über Sinn notwendigerweise entschieden wird. Es werden – um mit der Sachdimension von Sinn zu formulieren – diese Optionen sichtbar, jene nicht.

Im Zusammenhang der Frage nach der Genese sozialer Ordnung stellte Luhmann auf den Selbstbezug der Systeme ab. Die damit korrespondierenden Theoriebegriffe sind operationale Geschlossenheit, Selbstreferenz, Selbstorganisation und Autopoiese (vgl. unter anderem Luhmann 1984, 1997, 2004c). Die autopoietische selbstreproduzierende Operationsweise des Systems, d.h. seine operationale Schließung im Netzwerk der Elemente, aus denen es besteht und sich selbst erschafft (Maturana/Varela 1992), wird demzufolge davon nicht berührt. Begriffsdefinitorisch meint Autopoiese: „Produktion des Systems durch sich selber“ (Luhmann 1997, S. 97; vgl. auch Luhmann 1987a). Damit wird Selbstbezüglichkeit aufgefasst als „Spezifikum lebender Prozesse“ (Scherr 1992, S. 94). Die Theorie der Autopoiese wird von Luhmann (1987; 1997, S. 65 ff.) im Zusammenhang seiner Entwicklung einer soziologischen Systemtheorie sozialer Systeme generalisiert und auf soziale Systeme wie z.B. eine Familie, eine Organisation oder auf gesellschaftliche Teilsysteme wie

10 Bardmann/Gerhard sprechen vom „Gesetz der Sinnstroboskopie“ (1997, S. 55 f.).

die Wirtschaft, die Justiz etc. übertragen. Für Luhmann gehören die Theoriebausteine Autopoiese, Irritation und strukturelle Kopplung eng zusammen. Baecker (2012) dimensioniert den Begriff Autopoiesis entlang „der rekursiven Schließung, mit der Grenzziehung und dem Netzwerk der Selbstreproduktion im Medium von Strukturen, die das System mit seiner Umwelt teilt“ (ebd., S. 48).

Radikalisiert wird die Vorstellung einer selbstreferenziellen Operationsweise von Systemen durch die Theoriefigur der operationalen Geschlossenheit (vgl. Luhmann 1997, S. 95 ff., 2004c, S. 88 ff.). „Als operativ geschlossene Systeme können demnach solche gelten, die zur Herstellung von Operationen ein Netzwerk eigener Operationen nutzen“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 67). Demnach schließen sowohl Bewusstseinsoperationen (psychisches System) als auch Kommunikationsoperationen (soziales System) stets ‚nur‘ an ihre jeweils eigenen internen Zustände und Strukturen an (ebd.). Dieses Modell der operativen Schließung ist mit einer konsequenten Trennung und Unterscheidung verbunden (vgl. Luhmann 1992). Dem sind weder psychische Systeme in der Lage, zu kommunizieren, noch sind soziale Systeme fähig zu denken. Die systemeigenen Operationen können nicht in andere Systeme ‚hineingreifen‘. In der Kommunikation mit SchülerInnen ist es demnach unmöglich, direkt auf deren Gedanken zuzugreifen, sondern es ist deren jeweiliges psychisches System selbst, das bestimmt, welche Aspekte des Kommunikationsgeschehens Relevanz gewinnen und wie diese verarbeitet werden. Die operative Geschlossenheit (Selbstreferenz) von Systemen korrespondiert mit Offenheit (Fremdreferenz) hinsichtlich der relevanten Umwelt. Diese wird auf Möglichkeiten der Informationsgewinnung hin beobachtet. Das Ausmaß an Eigenständigkeit, das Systeme aus systemtheoretischer Perspektive charakterisiert, meint also nicht, dass jedweder Einfluss als unmöglich betrachtet würde. Die Frage der Möglichkeitsbedingungen für spezifische Systemoperationen bezieht sich auch auf die natürliche und materielle Umwelt. Systeme sind demnach sowohl geschlossen – hinsichtlich ihrer Operationsweise – wie offen – hinsichtlich ihres

Angewiesenseins auf Informationen und Ressourcen. Die Theorie der operationalen Geschlossenheit betont nicht mehr und nicht weniger als den spezifischen Modus, in dem Systeme operieren und sich dadurch von ihrer Umwelt unterscheiden.

Beziehungen zwischen Systemen werden systemtheoretisch über die Begriffe ‚strukturelle Kopplung‘ und ‚Interpenetration‘ konzeptualisiert. Nach Luhmann sind psychische und soziale Systeme autopoietische und operativ geschlossene Systeme, die nur nach eigenen Regeln operieren. Dennoch sind empirisch Beziehungen zwischen einzelnen sozialen Systemen der Gesellschaft und zwischen psychischen und sozialen Systeme erkennbar. Für die Systemtheorie stellt sich daher die Frage, wie der Kontakt eines Systems zur Umwelt bzw. zu anderen Systemen in der Umwelt konzipiert werden kann, ohne im Widerspruch zum Theoriekonzept der Autopoiesis zu stehen. Luhmann bietet als Lösung hierfür die Begriffe strukturelle Kopplung und Interpenetration an.

Luhmann adaptierte den Begriff der ‚strukturellen Kopplung‘, der auf die Neurophysiologen Maturana/Varela (1992) zurückgeht. In seiner Publikation „Theorie sozialer Systeme“ (1984) universalisiert er ihn, um Beziehungen theoretisch zu konzeptualisieren, bei denen zwei Sinnsysteme in zeitlich stabilen Interaktionen aufeinandertreffen und sich gegenseitig immer wieder zu Strukturveränderungen anregen, in ihren rekursiven Interaktionen Passung erreichen und bei denen die sich entwickelnden strukturellen Veränderungen in eine gemeinsame Richtung gehen. Eine ‚struktureller Kopplung‘ ist demnach eine spezifische Beziehung zwischen zwei Systemen.

Wenn sie sich in einem wechselseitigen Anregungsverhältnis befinden, verarbeiten System und Umwelt ‚Irritation‘ stets gleichzeitig aus ihrer jeweiligen fremdreferenziellen Bezugnahme auf Umweltereignisse.

Dies wird mit dem Begriff ‚Ko-Evolution‘ bezeichnet.¹¹ In allen Fällen evolutionären Wandels gilt angesichts dieser theoretischen Perspektive: „Wenn es um die Analyse von Entwicklungsprozessen geht, dann haben wir es *nie* mit isolierten Systemen zu tun, sondern immer mit *System-Umwelt-Einheiten*, bei denen System und Umwelt eine Koevolution durchlaufen (Simon 2006, S. 82; Herv. i. O.). Dadurch werden Wechselwirkungen zwischen System und Umwelt möglich, ohne dass die Systemgrenze im operativen Sinne aufgehoben wird. Die Anpassung auf Irritation findet im System *und* in der Umwelt statt. Irritation kann in diesem systemtheoretischen Verständnis als Selbstirritation aufgefasst werden. Voraussetzung ist, dass die Systeme strukturell gekoppelt sind.

Luhmann (1997) führt aus, dass mit dem Begriff der strukturellen Kopplung kein Kausalverhältnis bezeichnet wird: „Der gleichzeitige Vollzug von Operationen zweier Systeme (Co-Evolution), auch wenn ein wechselseitiges Anregungsverhältnis besteht, ruft keine Linearität hervor. Beide Systeme bleiben ihrer internen Logik verhaftet. Strukturelle Kopplung löst den scheinbaren Widerspruch, dass operational geschlossene Systeme einerseits mit den eigenen Operationen die Umwelt nicht erreichen können und andererseits Systemzustände Umweltzustände kausal verändern, also Kausalitäten nicht durch die Systemgrenzen blockiert werden (vgl. ebd., S. 103, 129 ff.; zur weiteren Genese und Klärung des Begriffs ‚strukturelle Kopplung‘ vgl. auch Kneer/Nassehi 1997, S. 281). Indem man die Luhmann’sche Theorieanlage akzeptiert, können

11 Über den evolutionstheoretischen Teil erklärt Luhmann, wie ein strukturdeterminiertes System seine Strukturen durch Operationen ändern kann. Dies geschieht über die Unterscheidung der drei Mechanismen Variation, Selektion und Stabilisierung (vgl. Baraldi/Corsi/Esposito 1999, S. 52 ff.; Luhmann 1997, Kapitel 3). Die damit einhergehenden Prozesse werden als Kommunikationssequenzen gefasst, die dadurch entstehen, dass Kommunikationen aneinander anknüpfen und dabei bestimmte Anschlussmöglichkeiten nahelegen. Somit übernehmen Prozesse die Funktion – beim Übergang zwischen einem aktuellen Ereignis zu einem dazu passenden nachfolgenden Ereignis –, für das System passende Anschlussmöglichkeiten zu suchen und auszuwählen (vgl. dazu Kneer/Nassehi 1997). Durch Anschlusskommunikationen entstehen Systemgeschichten. Nach Luhmann (1997) kann das System „seiner eigenen Geschichtlichkeit nicht entrinnen, es muss immer von dem Zustand ausgehen, in den es sich selbst gebracht hat“ (ebd., S. 883).

Wechselwirkungen zwischen System und Umwelt demnach so gefasst werden, dass die Systemgrenze im operativen Sinne nicht aufgehoben wird.

Der Begriff ‚Interpenetration‘ findet sich schon bei Parsons und wird von Luhmann verwendet, um eine spezifische Beziehung zwischen Systemen zu beschreiben.¹² Interpenetration liegt vor, wenn „Systeme sich wechselseitig dadurch ermöglichen, dass sie in das jeweils andere ihre vorstrukturierte Eigenkomplexität einbringen“ (Reese-Schäfer 2001, S. 82). Luhmann bezeichnet damit eine Art der strukturellen Kopplung, bei der Systeme in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis operieren; d.h., wenn jedes System nur dann „existieren kann, wenn die anderen auch existieren“ (Baraldi/Corsi/Esposito 1999, S. 189). Dies trifft regelhaft für die Kopplung psychischer Systeme mit dem daran beteiligten sozialen System zu. Die Strukturen eines anderen Systems in der Umwelt, dessen fremde Leistungsanforderungen, werden dabei von den Systemen imitiert. Zugleich behalten beide ihre Identität und operationale Geschlossenheit. Interpenetration ist demnach eine ko-evolutive Relation von zwei Systemen mit der Besonderheit, dass kein System ohne das andere weiter existieren könnte, weil die Ressourcen des anderen Systems für den Erhalt systeminterner Operationen zwingend erforderlich sind.

Ein weiterer Aspekt systemtheoretischer Überlegungen bezieht sich auf die Frage des Zusammenhangs von Strukturen und Ereignissen. Diese können aus systemtheoretischer Sicht als in einem zirkulären Verhältnis stehend rekonstruiert werden. Dies wird deutlich, wenn Luhmann über Systeme schreibt: Diese „erzeugen Strukturen durch ihre eigenen Operationen, die aber voraussetzen, dass Strukturen die Festlegung anschließender Operationen steuern“ (Luhmann 1997, S. 439).

Systemoperationen laufen nicht zufällig ab, sondern Systeme entwickeln Strukturen, die es ermöglichen, dass bestimmte Folgekommunikationen wahrscheinlicher werden als andere. Strukturen und Prozesse fungieren für soziale Systeme als Selektionsverstärker: Strukturen, indem

12 Zur Nutzung und Einbau des Begriffs der Interpenetration durch Luhmann vgl. Jensen (1978).

sie die im System zugelassenen Anschlussmöglichkeiten selektiv ausschließen und einschränken; Prozesse, indem sie eine Vorselektion durch die Auswahl passender Anschlussmöglichkeiten herstellen. Struktur meint hier eine soziale Kategorie im Sinne einer Erwartungsstruktur, die spezifische kommunikative Ereignisse wahrscheinlich macht und die Bildung von Gewohnheitswirklichkeiten ermöglicht. Strukturen können also als „relativ dauerhafte Verknüpfungen von Operationen im System verstanden werden“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 72). Sie „relativieren die Abhängigkeit des Systems von der Umwelt. Sie wirken als Selektionsverstärkung, weil sie bestimmte Anschlusskommunikation wahrscheinlich machen. (...) Strukturen *regulieren* das Verhältnis zwischen anfallender und jeweils verarbeiteter Komplexität. Strukturen verringern Risiken bestimmter Beziehungen (selektive Relationierungen). (...) Strukturen *ermöglichen* Stabilität und Wandlungsfähigkeit von Systemen (ebd., S. 73; Herv. i. O.). In Bezug auf psychische Systeme und ihre strukturelle Kopplung mit verschiedenen sozialen Systemen lassen sich in der Regel deutliche Unterschiede in der Festigkeit feststellen. So sind die Kopplungen zu den Mustern der Herkunftsfamilie meist fester als die zu einer Organisation (vgl. Simon 2006, S. 80 f.).

Diese nun etwas breiter rekonstruierten systemtheoretischen Modellierungen und Begrifflichkeiten nutzt Luhmann sowohl zur theoretischen Bestimmung des Zusammenwirkens von psychischen und sozialen Systemen als auch zur Beschreibung und Analyse der Gesellschaft. Diese wird aus der Perspektive der Luhmann'schen Theorie sozialer Systeme als die abschließende Gesamtheit der füreinander erreichbaren oder aufeinander Bezug nehmenden Kommunikation bestimmt (Krause 1996, S. 102). Anders formuliert: Gesellschaft ist als die Gesamtheit der in der Gesellschaft stattfindenden Kommunikation zu verstehen. Demnach gibt es keine Kommunikation außerhalb der Gesellschaft (Luhmann 1984, S. 16 f.; 1997, S. 78 ff.).

Luhmann ersetzt Parsons' deduktive Theorie der Differenzierung (Strukturfunktionalismus) durch eine Theorie funktionaler Differenzierung, die er für funktionsstrukturalistische Analysen nutzt (vgl. hierzu

auch die Ausführungen von Willke 1991, S. 3 f.). Luhmann bestimmt in seinem Konzept sozialer und funktionaler Differenzierung Gesellschaft und gesellschaftliche Teilsysteme nicht primär von der Struktur her, sondern er geht von Funktionen aus, die gesellschaftsweite Funktionssysteme erbringen.

Im Kontrast zu älteren stratifizierten Gesellschaften, in denen die Zugehörigkeit vor allem über die Familienherkunft entlang von Schichten bestimmt wird, verlieren in der modernen funktionalen Differenzierung Rangunterschiede ihre Bedeutsamkeit.¹³ Anstelle schichtspezifischer Kommunikation wird in der als funktional differenziert bestimmten Gesellschaft davon ausgegangen, dass prinzipiell jeder an allen Formen funktionsspezifischer Kommunikation teilnehmen kann. Grundsätzlich – so das gesellschaftstheoretische Gleichheitspostulat von Luhmann – kann z.B. jeder erzogen werden oder wirtschaftlich tätig sein. In welcher Unterschiedlichkeit auch immer es Individuen gelingt, die Möglichkeitsbedingungen (Inklusionsmodi) für soziale Kontakte zu nutzen und als Person an spezifischer funktionssystemischer Kommunikation teilzunehmen – in der Differenzierungsform selbst wird dies auf der Ebene der Funktionssysteme nicht zum Anlass für weitere Differenzierung genutzt.¹⁴ Anders formuliert: Die Funktionssysteme sind für den Einzelnen kommunikativ nicht erreichbar und beeinflussbar. Eine Adressabilität ergibt sich über Organisationssysteme (vgl. Fuchs 1997). Die jeweiligen Codes der Funktionssysteme stehen den Individuen als ‚sperrige Formvorschrift‘ gegenüber. Als Person am wirtschaftlichen Leben teilzunehmen geht nur über den Code ‚zahlen/nicht zahlen‘.

Personen und Organisationen sind aus der Perspektive der soziologischen Systemtheorie für Kommunikation adressierbar, ohne als rationale Akteure im handlungstheoretischen Sinne in Erscheinung zu treten. Diese Vorstellung beinhaltet, dass Kommunikation im Sinne eines sozialen

13 Der Wandel der gesellschaftlichen Verfasstheit hat auch Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Hilfe stattfindet (Luhmann 1973).

14 Damit ist nur gesagt, dass (und nicht wie) Personen z.B. am Wirtschaftssystem teilnehmen, d.h. inkludiert sind in einen kommunikativen Zusammenhang entlang der codierten Form ‚zahlen/nicht zahlen‘.

Systems „soziale Adressen“ in der Form Inklusion/Exklusion als Zurechnungspunkte und selektive Relationen ‚entwirft‘. In der funktional differenzierten Gesellschaft kommt es laut Fuchs, anknüpfend an Luhmanns differenzierungstheoretische Perspektive, zu Polykontextualität der ausdifferenzierten Teilsysteme und zunehmend zu polykontexturalen Adressen (Fuchs 1997).¹⁵

Je nachdem, wie ein Beobachter eine Kommunikation beobachtet, kann dieser in einem Gespräch Rekurs nehmen z.B. auf die Unterscheidung ‚krank/gesund‘ oder auf die Unterscheidung zahlen/nicht zahlen. Entsprechend wird entweder eine spezifische Kommunikationsweise des Medizinsystems oder des Wirtschaftssystems als konstitutiv gesetzt. Dadurch entsteht eine beobachtergebundene System/Umwelt-Konstellation.

Funktionssysteme sind auf Organisationen angewiesen, um sich zu reproduzieren. Ohne Organisationen, die über den Zahlungsverkehr entscheiden, gäbe es kein Wirtschaftssystem, schulische Organisation sorgt für Teilnahme am Erziehungssystem.

„Während jedoch jedes Teilsystem generell alle einschließt, schließen formale Organisationen die Personen nur in einem sehr begrenzten Umfang ein: in einem Unternehmen können nur Mitglieder organisationsinterne Entscheidungen treffen; in einer Schulklasse sitzen nur einige Schüler und eine(e) Lehrer(in). Während das Teilsystem keinen Grund hat, jemanden auszuschließen, kann die formale Organisation nicht alle Personen zum Mitglied machen; dieser Unterschied zwischen Teilsystem und Organisation bildet eine moderne Fassung der Differenz Inklusion/Exklusion“ (Baraldi/Corsi/Esposito 1997, S. 81).

15 In der hier referierten systemtheoretischen Sicht wird der Begriff ‚Person‘ nicht gleichbedeutend mit den Begriffen ‚Mensch‘ oder ‚psychisches System‘ genutzt, sondern ist dafür reserviert, einen kommunikativen Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft darzustellen, der durch Erwartungslagen und Zurechnungen gekennzeichnet ist. Personen können als soziale Adressen verstanden werden, die – in der Kommunikation thematisiert – sich je nach Interessenlage, Erwartung und Logik einer Beobachtung eines Systems figurieren (vgl. Luhmann 1995).

Luhmann nutzt in seiner Gesellschaftstheorie den Begriff Inklusion, um darüber zu beschreiben, wie in der Gesellschaft Individuen ermöglicht wird, an spezifischer Kommunikation teilnehmen zu können – oder auch nicht (Exklusion). Der Begriff Inklusion hat eine demokratische Konnotation. Er ist auf die Sozialintegration des Individuums in die Funktionssysteme der modernen Gesellschaft gerichtet (Luhmann 1997, S. 618 f.). Luhmann stellt mit dieser Begrifflichkeit die Relation zwischen Individuum und einem Funktionssystem dar. Um als Individuum den verschiedenen Regeln und Bedingungen für Inklusion der Funktionssysteme gerecht zu werden, hat das Individuum eine hohe Eigenleistung und spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen zu erbringen. Für die Funktionssysteme (Wirtschaft, Recht, Politik, Erziehung, Religion, Wissenschaft etc.) in der funktional differenzierten Gesellschaft ist es kennzeichnend, dass sie einen jeweils spezifischen eigenen „Code“ und autonome Regeln entwickeln. Nach Luhmann greifen sie nicht mehr auf andere Funktionssysteme zurück, sondern operieren selbstreferenziell. Die Individuen haben es dementsprechend mit verschiedenen sozialen Rollenanforderungen zu tun, die im Zusammenhang mit den verschiedenen Funktionssystemen stehen. Sie sind herausgefordert, sich an die entsprechenden Inklusionsmodi der jeweiligen Funktionssysteme anzupassen und – wenn man so formulieren mag – in kompetente flexible Eigenleistung zu gehen (z.B. durch Arten der Selbstregulation, um Anschluss an funktionssystemische Kommunikation zu finden).

Wie soziale Systeme in Abhängigkeit von ihren eigenen Strukturen Personen für bedeutsam erachten, kann mit dem systemtheoretischen Instrument Inklusion/Exklusion analysiert werden (vgl. Luhmann 1995a). Wie beteiligen z.B. soziale Systeme Personen an Kommunikation oder weisen ihnen Bedeutung (Relevanz) bzw. Rollen (vgl. Hohm 2000) oder Positionen zu? Mit dem Begriffspaar Inklusion/Exklusion kann aus der Perspektive von Einzelnen und miteinander gekoppelten Systemen analysiert werden, wie Zusammenhänge und Ausschlüsse zustande kommen und wie Personen an den Leistungskreisläufen der funktional differenzierten Gesellschaft beteiligt sind (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 122).

In modernen Gesellschaften lassen sich Positionen von Individuen zwar in Bezug auf Kategorien wie Familie, Geschlecht oder Nachbarschaft zuordnen, eindeutige gesellschaftliche Positionen im Rahmen der gesellschaftlichen Funktionssysteme sind für den Einzelnen jedoch – im Kontrast zur ständischen Gesellschaft – nicht (mehr) vorgegeben. In der funktional differenzierten Gesellschaft ist es laut Luhmann der prinzipielle Normalfall westlicher Prägung, (zunächst) nicht dazuzugehören (Generalexklusion), und dass es ein allgemeines Versprechen gibt, dazugehören zu können (generelles Inklusionsversprechen), *wenn* bestimmte Anforderungen erfüllt werden (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 121 f.). „Jede Person muß danach Zugang zu allen Funktionskreisen erhalten können, je nach Bedarf, nach Situationslagen, nach funktionsrelevanten Fähigkeiten und sonstigen Relevanzgesichtspunkten. (...) Das Prinzip der Inklusion ersetzt jene Solidarität, die darauf beruht, dass man einer und nur einer Gruppe angehörte. Die universelle Inklusion wird mit Wertpostulaten wie Freiheit und Gleichheit idealisiert; sie ist in Wahrheit natürlich keineswegs freigestellt oder gleich verteilt, aber sie ist durch die Differenzierungsform der Gesellschaft nicht mehr vorreguliert“ (Luhmann 1980, S. 31).

Inklusion/Exklusion lässt sich auf verschiedenen Systemebenen beobachten. In der folgenden Passage werden in Bezug auf gesellschaftliche Teilsysteme (Funktionssysteme), Organisationssysteme und Interaktionssysteme beispielhaft Dimensionen von Inklusion und Exklusion umrissen (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 123 f.):

- Auf der übergeordneten Ebene der *Gesamtgesellschaft* hat die moderne Gesellschaft für Inklusion die großen Ideen der Menschenrechte (wie Freiheit und Gleichheit) entwickelt (vgl. Luhmann 1995b, S. 248). D.h. jeder sollte an allen gesellschaftlichen Bereichen teilhaben können. Mit der Beschreibung der Grundausrichtung ist aber nichts über die tatsächlichen Möglichkeiten der Verwirklichung ausgesagt.
- Diese gesellschaftlichen Teilsysteme (*Funktionssysteme*) beobachten und inkludieren nur entsprechend ihrer eigenen internen Strukturen, ihrer Rationalität. Diese orientieren sich an ihren spezifischen

- und nicht von anderen Funktionssystemen ersetzbaren Funktionen für die Gesellschaft. Entsprechend nehmen Personen z.B. am Bildungssystem oder am Wirtschaftssystem teil. Damit eine Freiheit des Zugangs ermöglicht werden kann, müssen die ‚Positionen‘ zunächst den Status von Nicht-Inklusion haben. Prinzipiell bleiben sie erst einmal unbesetzt. Wird Exklusion als die ‚Grundform‘ verstanden, wird dem Einzelnen die Verantwortung zugeschrieben, diese Exklusion zu überwinden. Dies ermöglicht in gesellschaftlichen Prozessen (z.B. über öffentliche Medien), Einzelnen oder Gruppen die Verantwortung für ihr Scheitern zuzuweisen. So werden Gruppen als „sozial schwach“ bezeichnet, um ihnen anschließend die Verantwortung für das Nicht-Erreichen von Erwerbspositionen anzulasten.
- Nach der Einschätzung von Bommers/Scherr (1996) verhält sich Soziale Arbeit subsidiär zu den generalisierten Absicherungssystemen des Wohlfahrtsstaats, weshalb der Sozialen Arbeit eine nachrangige „stellvertretende Inklusionsvermittlung und Exklusionsvermeidung auf der einen, sowie auf der anderen Seite auch Exklusionsverwaltung“ (ebd., S. 106) zufällt.
 - Exklusionsprobleme und -erfahrungen werden insbesondere auf der Systemebene *Organisationssystem* sichtbar, also in Hinblick auf die auswählenden Inklusionsstellen der modernen Gesellschaft. Denn hier wird über Leistungsverteilungen entschieden (z.B. in einer Sozialbehörde).
 - Die Geschichte eines Menschen lässt sich vor dem Hintergrund seiner Exklusionen und Inklusionen individuell nachvollziehen. Weil der Einzelne im Verlauf seines Lebens zu den unterschiedlichen Funktionssystemen der Gesellschaft in Beziehung treten muss und er dabei niemals in seiner Gesamtheit einbezogen wird, entsteht *Exklusionsindividualität* (Hillebrandt 1999; 2004). Das gesellschaftliche Profil an Exklusionen und Inklusionen stimmt mit dem individuellen nicht überein, z.B. bestehen für Frauen in Führungspositionen besonders hohe Zugangsbarrieren, was aber nicht bedeutet, dass im Einzelfall eine Frau z.B. kein Spitzenamt übernehmen kann.

- In Bezug auf Interaktionssysteme lässt sich über Inklusion/Exklusion beobachten, in welcher Weise (anwesende und nicht anwesende) Personen wahrgenommen und für relevant erklärt werden. Dieser Begriffsgebrauch eröffnet für die Beschreibung von sozialen Gemeinschaften, Gruppen oder Interaktionsprozessen nützliche Perspektiven. Vor diesem Hintergrund kann nach Gründen, Nützlichkeiten und Veränderungsmöglichkeiten gefragt werden.

Diese gesellschaftsweit in exklusiver Weise Funktionen übernehmenden Teilsysteme werden – wie bei allen sozialen Systemen – kommunikative Akte als kleinste Einheit bestimmt werden. Entscheidend ist dabei, entlang welcher Form Unterscheidungen getroffen und beobachtbar sind (z.B. krank/gesund oder Teilhabe/Nicht-Teilhabe). Je nachdem kann ein Beobachter verschiedene Systeme beobachten. Auf dieser Grundlage können Ausgangspunkte bestimmt werden, wie Strukturen entstehen und sich verändern. So wird es auch möglich, dass Kommunikation als erwartbar bestimmt werden kann.

Funktionssysteme sind in dieser Theoriekonzeption gesellschaftliche Teilsysteme, die sich nicht entlang von Strukturen bilden, sondern entlang von Funktionen. Durch die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft haben sich Funktionssysteme entwickelt, die spezifisch und gesellschaftsweit Funktionen angesichts bestimmter Problemlagen erfüllen. Diese besonderen Teilsysteme mit unterschiedlichen Aufgaben (Wirtschaft, Recht, Politik, Wissenschaft, Religion, Kunst, Erziehung, Medizin) kennzeichnet, dass sie exklusiv Funktionen und entsprechende Leistungen erbringen. Die Funktionssysteme operieren entlang spezifischer Codes wie zahlen/nicht zahlen, Recht/Unrecht, krank/gesund etc.) (Luhmann 1997, S. 609 ff.), und stehen trotz ihrer bestehenden Spielräume in starken Abhängigkeitsverhältnissen zueinander (Luhmann 1997, S. 769; Münch 1982, S. 123 ff.).

Parsons (1977) und Münch (1982) gehen von gegenseitiger Interpenetration verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme aus. Hinsichtlich der

Programm- und der Organisationsebene Sozialer Arbeit ist z.B. fremd-systemischer Einfluss beteiligt.¹⁶ Für die Schulsozialarbeit lassen sich diese ‚fremd‘-systemischen Einflüsse in Relation zum (schulischen) Erziehungssystem reflektieren (vgl. Kapitel 4.4.3).

Mit der Interpretation der Gesellschaft als funktional differenziert geht die Vorstellung einher, dass über die Differenzierung der Gesellschaft in Teilsysteme keine Gesamtperspektive mehr zur Verfügung steht. Die moderne Gesellschaft ist eine Gesellschaft ohne „Spitze und ohne Zentrum“ (Luhmann 1981, S. 22). Die Differenzierung der Gesellschaftsstruktur und nachgängig bzw. zirkulär die gesellschaftliche Semantik als die Art und Weise, wie Gesellschaft sich selbst beobachtet und beschreibt, führen zu einer Vervielfältigung möglichen typisierten Sinns (vgl. Luhmann 1997, S. 866 ff.). Luhmann hält eine einheitliche Repräsentation der gesamten Gesellschaft für nicht möglich.

Nach dieser systemtheoretischen Skizze geht es in Kapitel 4.3.2 darum, das Verständnis systemischer Schulsozialarbeit als kontextbezogene Interpretation zu bestimmen. Nicht abstrakte systemtheoretische Reflexionen alleine bestimmen die Leistungsfähigkeit systemischer (Schul-) Sozialarbeit, sondern der Zusammenhang aus systemtheoretischer Reflexion *und* einer kontextuellen Bezugnahme auf die Bedingungen und Diskurslinien des Gegenstands Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 2 und 3).

4.3.2 Systemische Schulsozialarbeit als kontextbezogene Interpretation

Im Zusammenhang der Skizze systemtheoretischen Denkens wurde im vorigen Kapitel zunächst noch nicht dargestellt, wie dieses ‚systemische Theorienetz‘ die Theoriebildung Sozialer Arbeit anregt(e). Systemtheoretische Begriffsarbeit reicht nicht hin, um linear als Theoriekonzept Sozialer Arbeit zu fungieren. Hinsichtlich der Theoriekonzeption von Luhmann kann kritisch eingewendet werden, dass eine Bestimmung von Begriffen, die ein wechselseitiges Verweisungsverhältnis selbstreferenziell

¹⁶ Dies kann am Beispiel der Ökonomisierung Sozialer Arbeit verdeutlicht werden (vgl. hierzu exemplarisch aus systemtheoretischer Perspektive Eckl 2016).

operierender Systeme erlauben sollen, akzeptiert, dass abstrakte Begriffe die Bedingungen ihrer Anwendung nicht benennen können.¹⁷

Eine Auswirkung dieses Defizits kann für die Theoriebildung im Kontext Sozialer Arbeit andererseits aber auch als Vorteil bewertet werden: Systemisch fundierte Theoriebildungen der (Schul-)Sozialarbeit können mit der Anforderung an die Reflexion kontingenter kontextbezogener Interpretationen professioneller Handlungszusammenhänge verbunden werden. Hierzu kann die hochabstrakte Systemtheorie als Reflexionstheorie fungieren (vgl. z.B. Fuchs 2016)¹⁸ und mit einer Orientierung an Kategorien wie Alltag und Lebenswelt verbunden werden (vgl. Geiling 2006).

Unter Einbezug empirischer Begebenheiten lassen sich den strukturellen und situativen Spezifika der jeweiligen Handlungsbedingungen von Fachkräften theoriebasiert Rechnung tragen. Die reflexive Professionalität von schulsozialarbeiterisch Tätigen charakterisiert mit dieser Überlegung eine selbst zu verantwortende Reflexionsleistung. Systemische Schulsozialarbeit als kontextbezogene Interpretation ist insofern auch anschlussfähig an Ausführungen von Dewe/Otto (2002), die Soziale Arbeit als reflexionsbasierte Profession kennzeichnen. Hierbei sind disziplinäre und professionsspezifische Merkmale zu berücksichtigen. Zur Entwicklung des Theorieansatzes ‚Systemische Soziale Arbeit‘ ist genau diese Grundüberlegung leitend (vgl. Hosemann/Geiling 2013).

Die Nutzung systemtheoretischen Denkens für komplexe Zusammenhänge und unterschiedliche Arbeitsfelder – so die leitende Überlegung der weiteren Ausführungen – ermöglicht die Interpretation der Handlungsstrukturen Sozialer Arbeit bzw. von Schulsozialarbeit, wenn auch ohne linear ableitbare professionelle Handlungsempfehlungen. „Erst durch die ‚Selbstverarbeitung‘ der Theorie durch die Soziale Arbeit gewinnt Systemtheorie unmittelbarer an Bedeutung“ (Hosemann/Geiling, S. 10). Die Genese und Konstituierung einer ‚sozialpädagogischen

17 Darauf weist Luhmann selbst hin (vgl. Luhmann 1997, S. 439).

18 Fuchs (2016) in Bezug auf die Systemtheorie Luhmann'scher Provenienz: „Was Hochabstraktion leistet und wie nützlich es ist, sich mit ihr konfrontieren zu lassen, wird nicht in der Theorie entschieden, sondern an den Orten ihrer Rezeption“ (ebd.; S. 362).

Wirklichkeit‘ vollzieht sich in der Schulsozialarbeit – unter Bezugnahme auf eine wie auch immer ausgearbeitete Theorie bzw. Struktur – als Konstruktionsakt. Anders formuliert: Beobachtung ist theoriebasiert.

Ab Kapitel 4.4 werden anhand von Kontextbedingungen der Schulsozialarbeit abstrakte systemtheoretische Überlegungen mit professionsspezifischen Fragestellungen zur Schulsozialarbeit verbunden. Vor diesem für Systemische Soziale Arbeit typischen Verfahren erfolgt als Zwischenschritt nun eine genauere Bestimmung des Theoriekonzepts Systemische Soziale Arbeit.

Eine Annäherung an den ‚Gegenstand‘ Systemische Soziale Arbeit hat die Pluralität der theoretischen und praktischen Verknüpfungen einzelner theoretischer Ausarbeitungen zu berücksichtigen. Systemische Soziale Arbeit wird hier also bestimmt als der Zusammenhang von systemischer Praxis und systemtheoretischen Interpretationen Sozialer Arbeit (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 36). Als systemische Praxis wird eine Praxis dann bezeichnet, „wenn es um den Zusammenhang und die wechselseitige Anregung der Systemtheorie und der systemischen Praxis der Sozialen Arbeit geht, wenn die Einheit dieser Perspektive gegenüber anderen Ansätzen deutlich werden soll, wird die Bezeichnung Systemische Soziale Arbeit verwandt“ (ebd., S. 23).

Im disziplinären Diskurs und in der fachlichen Auseinandersetzung wird sowohl der Begriff systemtheoretisch als auch der Begriff systemisch verwendet. In Anlehnung an Hosemann/Geiling (2013) wird unter dem Begriff systemtheoretisch eher der Bereich zusammengefasst, der an der Theoriearbeit und der theoriegeleiteten Reflexion professionellen Handelns ausgerichtet ist. Mit dem Begriff systemisch wird dagegen der Bereich beschrieben, der sich auf die Veränderung von Systemen bezieht und diesbezüglich auch Anregungen aus verschiedenen Theorie- und Praxiszusammenhängen berücksichtigt (ebd., S. 18).

Der Ansatz Systemische Soziale Arbeit nimmt Bezug auf die von Luhmann ausgearbeitete Theorie sozialer Systeme (unter anderem Luhmann 1984, 1997, 2004c) und auf systemisch-konstruktivistische Denkfiguren. Insbesondere die Publikationen von Luhmann wurden und werden zur

Professions- und Disziplinentwicklung Sozialer Arbeit genutzt (unter anderem Merten 2000; Bommers/Scherr 2012; Lambers 2010; Krieger 2010; Schöning 2012; Hosemann/Geiling 2013; v. Wirth 2014; Krieger/Sierra Barra 2017; Kraus 2006, 2013, 2016; Hafen 2018).

Neben der Bezugnahme auf soziologisch-systemtheoretische Ausarbeitungen (vgl. Kapitel 4.3.1) gründet sich der Ansatz Systemische Soziale Arbeit auf Konzepte systemischer Beratung und Therapie. Das wissenschaftlich anerkannte Verfahren Systemische Therapie (Sydow et al. 2007) berücksichtigt die Wechselwirkungen zwischen Problemen und familiärer Kommunikation und hält ein Spektrum von theoretischen Ausarbeitungen, Konzepten und Methoden vor (unter anderem Schlippe/Schweitzer 1996; Schlippe 2015; Schwing/Fryszner 2012; v. Wirth/Kleve 2012; Levold/Wirsching 2014; Zwack/Nicolai 2014). Diese Perspektiven flossen und fließen in die theoretischen Diskurse Sozialer Arbeit und Jugendhilfe ein (unter anderem Ritscher 2002, 2007; Schlippe 2015).

Bei der Bezugnahme auf Ansätze der systemischen Beratung und Familientherapie durch die Systemische Soziale Arbeit handelt es sich nicht einfach nur um eine Übernahme, sondern um eine eigenständige Verarbeitung, die sich auch durch Abgrenzung kennzeichnen lässt (vgl. z.B. Pfeifer-Schaupp 1994; Herwig-Lempp/Schwabe 2002; Herwig-Lempp/Kühling 2012; Hosemann/Geiling 2013, S. 27). Gleiches gilt für die Nutzung von Analysen aus dem Bereich der soziologischen Systemtheorie (vgl. z.B. Bommers/Scherr 2012; Scherr u.a. 2013; 2015) sowie für den Umgang mit Wissensbeständen aus anderen Disziplinen wie Recht, Wirtschaft, Medizin und Psychologie.

Darüber hinaus erstreckt sich im Zusammenhang systemischer Perspektiven ein Diskurs über verschiedene Disziplinen wie der Soziologie, Psychologie und Pädagogik. Dieser realisiert sich in verschiedenen Arenen wie Fachgesellschaften (Systemische Gesellschaft, Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie, Gesellschaft für systemische Pädagogik), Tagungen, Weiterbildungen und Publikationen (zu den Relationen zur Systemischen Sozialen Arbeit vgl. auch Hosemann/Geiling 2013, S. 19).

Die verschiedenen systemischen Ansätze in der Sozialen Arbeit und in der Jugendhilfe fokussieren ein spezifisches Spektrum und finden unterschiedliche wissenschaftliche Anerkennung bzw. Reichweite an Rezeption (vgl. Krieger 2010). Zudem werden jeweils verschiedene professionelle Handlungsorientierungen und Selbstbestimmungen Sozialer Arbeit nahegelegt (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 18). Je nach Ausarbeitung entstehen unterschiedliche Leitorientierungen und blinde Flecken, Optionen für Bezüge bestehen für unterschiedliche Handlungskontexte, Konzepte, methodische Orientierungen und Interventionsperspektiven.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die theoretischen Diskurse um Systemische Soziale Arbeit arbeitsfeldspezifische empirische Bezugnahmen im Zusammenhang von Interpretationen erfordern. Dabei werden die spezifischen Dispositionen der Aufgabenstellungen dieses Handlungsfelds zu beachten sein. Für den hier thematisierten Fall der Schulsozialarbeit werden die Ergebnisse jeweiliger kontextbezogener Interpretationen unter Zuhilfenahme der Rahmentheorie Systemische Soziale Arbeit arbeitsfeldspezifische Merkmale zu berücksichtigen haben. Dies betrifft z.B. schon die Frage der Konstituierung von Schulsozialarbeit.

So kann eine Perspektive einer systemischen Interpretation von Schulsozialarbeit darin bestehen, danach zu fragen, entlang welcher Leitunterscheidungen Schulsozialarbeit operiert: Was ‚gehört‘ zum Kommunikationszusammenhang Schulsozialarbeit (System) und was nicht (Umwelt)? Wie wird diese Systemgrenze beobachtet und reflektiert? Die professionellen Grenzziehungen ergeben sich nach einem systemischen Verständnis nicht linear aus theoretischen, konzeptionellen oder methodischen Festlegungen, sondern werden als selbstverantwortlicher Entscheidungszusammenhang verstanden. Welche Entscheidungsgrundlagen für selektive Komplexitätsreduktionen haben Fachkräfte in der Schulsozialarbeit, die jenseits diffuser Ganzheitlichkeit und Allzuständigkeit liegen?

Es gibt einen Diskurs um die Frage, ob Soziale Arbeit ein eigenständiges Funktionssystem ist. Luhmann hat sie zunächst als ein Funktionssystem im Entstehen bezeichnet und sie dann in eine Reihe mit

anderen Funktionssystemen gestellt (Luhmann 2000a, S. 408).¹⁹ Es existieren verschiedene Vorschläge, über welche Codierung das Funktionssystem Soziale Arbeit exklusiv und gesellschaftsweit operiert (Baecker: Helfen/Nicht-Helfen 1994; Fuchs/Schneider: Fall/Nicht-Fall 1995; Weber/Hillebrandt: bedürftig/nicht bedürftig 1999; Hosemann/Geiling: Teilhabe/Nicht-Teilhabe 2013). Über die leitende Differenz Teilhabe/Nicht-Teilhabe, die der konkreten Bestimmung anhand empirischer Bezugsgrößen bedarf, können die gesellschaftlichen Funktionen Sozialer Arbeit bestimmt und eine Legitimationsgrundlage für die Thematisierung verschiedener funktionssystemspezifischer Kommunikationen und Strukturen (z.B. im Bereich Bildung und Erziehung, Familie) fundiert werden (vgl. Kapitel 4.4.1).

Eine weitere Frage bezieht sich auf die System-Umwelt-Relationen der Schulsozialarbeit: Wie können die Selbst- und Fremdreferenzen in Bezug auf Unterricht, Bildung, Erziehung, Familie, Peers, Jugendhilfe, Netzwerke²⁰, sozialer Raum beobachtet und beschrieben werden? Indem unter einer systemtheoretischen Perspektive Kommunikationszusammenhänge der Schulsozialarbeit als System bestimmt werden, kann danach gefragt werden, wie Schulsozialarbeit fortlaufend *ihre* Grenze zu *ihrer* Umwelt zieht, indem sie *ihre* systeminternen Operationen selbstreferenziell rekursiv aneinanderreicht. Diese Umwelt gewinnt in Abhängigkeit zur schulsozialarbeiterischen Systemstruktur mehr oder minder Relevanz. Der Fokus der systemtheoretischen Analyse der Schulsozialarbeit bezieht

19 Als Prüfkriterien werden dabei herangezogen: Funktionsbezug (spezifischer Sinn), Codierung (Form der Schließung) und Programmierung (zielgerichtete Öffnung) (Bommes/Scherr 2012, S. 142).

20 Soziale Netzwerkbildung kann im Kontext funktionaler Differenzierung diskutiert werden (vgl. z.B. Bommes/Tacke 2007, 2011). Tacke (2011) sieht Netzwerke als ein Fall von Systembildung mit ‚schwacher Grenzziehung‘, die sich über soziale Adressen bilden. Soziale Netzwerke „mobilisieren und verknüpfen sachlich mehr oder weniger heterogene Möglichkeiten und Leistungen, die sie den polykontextualen Profilen der Inklusion und Exklusion der einbezogenen sozialen Adressen abgewinnen und sich auf der Grundlage von Erwartungen der Reziprozität zugänglich machen“ (ebd., S. 92 f.; vgl. zur theoretischen und methodischen Fundierung zur Arbeit mit Netzwerken in der Sozialen Arbeit auch: Fischer/Kosellek 2013).

sich auf die Komplexität im Zusammenhang sich fortwährend verändernder System/Umwelt-Konstellationen.

Die multireferenzielle Bezugnahme der Schulsozialarbeit auf verschiedene Systeme und Personen macht es erforderlich, dass Fachkräfte auf der Grundlage von Systemwissen in dynamischen System-Umwelt-Konstellationen in kompetenter Weise kommunikativ geschickt agieren (vgl. Hafen 2018, S. 491 f.). Diese abstrakte Beschreibung realisiert sich konkret, indem Fachkräfte entlang der organisations- und interaktionsbezogenen Anschlussbedingungen für Personen an Systeme unterstützen. „Je nachdem, wie gut Personen der Anschluss an Interaktionen, Organisationen und gesellschaftliche Teilsysteme gelingt, werden ihre Chancen auf Teilhabe am Sozialleben und an gesellschaftlichen Gütern verbessert. (...) Mit systemtheoretischen Begriffen lassen sich die Verwirklichungschancen von Menschen präzise über die Teilhabebedingungen von Personen aus der Perspektive von Systemen analysieren. Gesellschaftliche Teilhabe vollzieht sich regelhaft über Organisationen und die Beteiligung an Kommunikation“ (ebd., S. 25 f.). Entsprechend dieser Ausrichtung ist es naheliegend, dass sich Soziale Arbeit auf die Relation zwischen verschiedenen Personen und Systemen fokussiert (zu den relationalen methodischen Orientierungen systemischer Sozialer Arbeit vgl. unter anderem Früchtel/Straßner/Schwarzloos 2016; und mit Bezügen zu systemtheoretischen Ansätzen: Straßner 2016; Kraus 2017).

Die kontextbezogenen Interpretationen haben die Wechselwirkungen und Interaktionen mit anderen Systemen zu berücksichtigen. Systemtheoretisches Denken ist auf die multiperspektivische Beschreibung verschiedener System-Umwelt-Relationen ausgerichtet. Es geht also um nicht-isolierte, mehrdimensionale Beschreibungen.

Mit dem systemtheoretischen Begriffspaar Inklusion/Exklusion (vgl. Kapitel 4.3.1) kann die Relation von Individuum und Gesellschaft systematisch beschrieben und Themen sozialer Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit können darüber diskutiert werden (vgl. Kapitel 4.4.1). Mit den Begriffen Inklusion und Exklusion lassen sich darüber hinaus Anschlussstellen für die Soziale Arbeit als auch Markierungen für Aus- und

Abschlüsse (Kriterien für die Übernahme oder die Zurückweisung von Aufgaben oder die Beendigung der Hilfe) beschreiben (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 120).

Für die Soziale Arbeit differenziert Miller (2014) die folgenden Dimensionen von Inklusion. Demnach vollzieht sich Inklusion auf

- der Funktionssystemebene (Gesellschaft)
- der formal organisierten Systemebene
- der Sozialraum- und Netzwerkebene
- der interpersonellen Ebene (Dyade, Familie, Gruppe)
- der personalen Ebene im Sinne einer gefühlten und erlebten Inklusion (ebd., S. 14).

Wie für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit zu zeigen sein wird, geht es in Anlehnung an diese Dimensionierung in den konkreten praktischen Prozessen darum, selektiv zu entscheiden, auf welche Personen(-gruppen) und Systeme Bezug genommen wird. Die Performanz von Schulsozialarbeit kann entsprechend vor dem Hintergrund von Kopplungen an andere Funktions-, Interaktions- und Organisationssysteme beschrieben werden. Konzepte und Methoden fungieren dabei als Referenzpunkte zur Interpretation sozialer Ereignisse und Situationen (Operationen) und als Lieferant für Handlungszielbestimmungen und methodischer (Interventions-)Optionen.

Wie in Hosemann/Geiling (2013) beschrieben, soll Praxis dann als systemische Praxis Sozialer Arbeit gekennzeichnet werden, wenn sie

- sich auf Systeme bezieht, d.h. die Systemgeschichte einbezieht,
- Systeme in ihrem Eigensinn und ihren wechselseitigen Abhängigkeiten betrachtet,
- systemische Grundsätze des Vorgehens als Orientierung in der Praxis nutzt,
- sich selbst in die Beobachtung einbezieht und als mit verschiedenen Systemen verbunden betrachtet sowie
- Systeme unter den Aspekten von sozialer Teilhabe beobachtet (ebd., S. 23).

Wie im weiteren Verlauf der Ausführungen in den Folgekapiteln dargestellt wird, lassen sich auf Grundlage dieser Gegenstandsbestimmung systemischer Praxis Sozialer Arbeit methodische Orientierungen und Zielsetzungen für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit ausformulieren. In einer sehr allgemeinen Weise richten sich die Ziele Systemischer Sozialer Arbeit an folgenden Perspektiven aus:

- Erweiterung der Möglichkeiten von Personen (Adressaten und Klienten),
- Erbringung sozialer Leistungen auf den Ebenen von Bund, Ländern und Gemeinden sowie
- Unterstützung von gesellschaftlichen Entwicklungen durch Innovationen, Konflikte und Gesetze (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 24).

Systemische Schulsozialarbeit wird in den Folgepassagen vor dem soeben rekonstruierten Rahmen des Theorieansatzes Systemischer Sozialer Arbeit interpretiert. Dabei werden systemtheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund arbeitsfeldspezifischer Handlungsbedingungen angestellt. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass systemische Schulsozialarbeit als Kommunikationszusammenhang einer kontextbezogenen Interpretation bedarf, indem auch empirisch fundierte strukturelle Handlungsbedingungen des Arbeitsfeldes einbezogen werden. Anders formuliert: Entsprechend wird es nicht darum gehen, hochabstrakte systemtheoretische Ausführungen in ‚freier Kombinatorik‘ anzustellen, sondern eine kontextuelle Bezugnahme auf die professionsspezifisch anerkannten Dimensionen des Gegenstands Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 2) und auf die Diskurslinien zur Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 3) herzustellen. Ziel ist es, dadurch einen Beitrag zur Professionalisierung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit zu leisten. Die Arbeit mit systemtheoretischen Begrifflichkeiten realisiert sich nicht in einem normativen Vakuum, sondern wird relational bezogen auf Handlungszielbestimmungen der Schulsozialarbeit. So lassen sich z.B. Verwirklichungschancen von SchülerInnen über deren Teilhabebedingungen aus der Perspektive von Systemen analysieren.

Im folgenden Kapitel wird zunächst eine definatorische Klärung des Begriffs ‚Kontext‘ aus systemtheoretischer Perspektive vorgenommen. Ziel ist es, dadurch eine Grundlage zu schaffen, die deutlich macht, dass die weiteren Ausführungen zur systemischen Schulsozialarbeit dirigiert werden von einem reflexiven Professionsverständnis, bei dem kontextbezogen und theoriebasiert Interpretationen zum Praxisfeld vorgenommen werden. Im Kontrast dazu steht etwa ein Verständnis der Schulsozialarbeit als angewandtes instrumentell-beraterisch-therapeutisches Wissen.

4.4 Kontextbedingungen der Schulsozialarbeit

Wie am Ende der vorherigen Passage ausgeführt, liefert systemtheoretisches Denken keine direkt von der Theorie ableitbaren Aussagen zu jeweils im Fokus stehenden sozialen Phänomenen. Im Hinblick auf systemische Schulsozialarbeit wird Systemtheorie als Reflexionstheorie erst leistungsfähig, wenn sie mit den disziplinären und professionsspezifischen Merkmalen Sozialer Arbeit verbunden wird. Systemische Schulsozialarbeit bezieht sich entsprechend auf die Rahmentheorie Systemische Soziale Arbeit (vgl. Kapitel 4.3). Mit dem Begriff „systemisch“ wird eine systemtheoretisch begründete Herangehensweise der Sozialen Arbeit zur Geltung gebracht (vgl. Hosemann/Geiling 2013; Hafen 2018).

Entsprechend sind in den folgenden Abschnitten arbeitsfeldspezifische Bedingungen als leitende Kontextualisierungen für die vorzunehmenden systemtheoretischen Analysen zu berücksichtigen. Der hier gewählte Begriff ‚Kontext‘ soll verdeutlichen, dass es sich um Markierungen im sozialen Vollzug handelt. Die Frage ist, auf welche Systeme und Umwelten, auf welche Bezugsgrößen, sich Schulsozialarbeit bezieht. Kontexte der Schulsozialarbeit bedürfen der Beobachtung und Beschreibung, d.h. sie unterliegen der Kontingenz. In ihren praktischen Vollzügen, ihrem professionellen Tun, das der Reflexion zugänglich ist, ist für Schulsozialarbeit stets alternativer Sinnbezug möglich. Es geht – wie auch hier in den folgenden Ausführungen – in der Praxis um Kontextherstellungen,

-markierungen und -steuerungen.²¹ Ähnlich formuliert: Schulsozialarbeit muss sich laufend auf sich dynamisch ständig wandelnde System-Umwelt-Konstellationen einstellen. Sie hat es mit Komplexität zu tun, die eine Herausforderung darstellt. Systemtheoretisches Denken stellt dabei begriffliche Instrumente zur Verfügung, welche die Reflexion der Weisen der Komplexitätsreduktion unterstützen und dabei unterschiedliche Aspekte berücksichtigen (vgl. Hafen 2018, S. 491 f.).

Die selektive Auswahl der im Folgenden ‚markierten‘ Kontexte (Kapitel 4.4.1 bis 4.4.3) kennzeichnet die Bemühung, sowohl praxisrelevante Fragestellungen als auch etablierte und als maßgeblich eingeschätzte disziplinäre Diskurse einzubeziehen. Die Ausführungen über die Schulsozialarbeit folgen unter Zuhilfenahme sowohl systemtheoretischer Denkfiguren als auch der Rahmentheorie Systemische Soziale Arbeit. Vor dieser Folie werden Relationen auch zu den Struktur- und Handlungsbedingungen (Kapitel 2) und zu den Diskurslinien und theoretischen Kontroversen der Schulsozialarbeit (Kapitel 3) ausschnittshaft noch einmal aufgegriffen. Erst durch diese Herangehensweise, so die These, besteht Aussicht darauf, dass systemtheoretische Interpretationen der Schulsozialarbeit ertragreich werden. Ziel ist es, durch Verknüpfungen Orientierungs- und Entscheidungshilfen zur Beantwortung von Fragen aus Wissenschaft und Praxis zu liefern.

Inhaltlich wird zunächst in Kapitel 4.4.1 über die Dimensionen soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit dargelegt, wie dadurch eine Legitimationsgrundlage, theoretische Fundierung und praktische Ausrichtung der Schulsozialarbeit erfolgen kann. In Kapitel 4.4.2 wird Soziale Arbeit in Verbindung mit bildungstheoretischen Überlegungen unter systemischen Aspekten thematisiert. Anschließend folgen Ausführungen zu den besonderen Bedingungen und Möglichkeiten der Schulsozialarbeit in Relation zum Erziehungssystem (Kapitel 4.4.3).

21 Der Begriff ‚Kontext‘ geht auf die kommunikationstheoretischen Überlegungen von Bateson (1981) zurück. In Anlehnung an Bateson kann Kontext aus systemtheoretischer Sicht bestimmt werden als die „Summe der Variablen, an denen ein System seine Entscheidungen ausrichtet“ (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 85). Damit besteht eine Verbindungslinie zur systemtheoretischen Grundidee, dass sich ein System über die Differenz von System und Umwelt konstituiert (vgl. Geiling 2018c, S. 293).

4.4.1 Soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit als Legitimationsgrundlage, theoretische Fundierung und praktische Ausrichtung der Schulsozialarbeit

Die Situation eines Schülers in der Schule ist eng mit der sozialen Situation seiner Familie, Umgebung und seines Sozialraums verbunden. Konzepte im Erziehungs- und Bildungsbereich sowie die Strukturen des Bildungssystems stehen im Zusammenhang mit Strukturen der gesellschaftlichen Ungleichheit. Die Bildungschancen sind nicht gleich und gerecht verteilt und hängen von der sozialen Herkunft ab. So werden nach wie vor herkunftsspezifische Disparitäten deutlich, die sich im Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten sowie im Erwerb von Kompetenzen und Bildungszertifikaten dokumentieren (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Für die Diskussion der sozialen Perspektiven im Hinblick auf die gesellschaftlichen Erwartungen und Belastungen findet der Begriff der sozialen Gerechtigkeit Anwendung. Gerechtigkeit kann als eine norm- und wertebasierte Größe bestimmt werden, die im Zusammenhang mit Fragen der Bestandserhaltung und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Ordnung steht. Von Bedeutung sind hierbei auch bildungspolitische Semantiken und Ideologien. Im Alltag der Schule und der Schulsozialarbeit können beispielsweise individualistische neoliberal bestimmte Menschenbilder die Methoden und Ziele von Erziehung und Bildung prägen, indem z.B. einzelne Schüler ohne Berücksichtigung ihrer benachteiligenden Herkunftsmilieus für ihre schulischen Misserfolge verantwortlich gemacht werden. Entsprechend bleiben in diesem Falle Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit und herkunftsbedingte ungleich verteilte Bildungschancen unterbelichtet und die Ausrichtung an individualisierter Förderung von Kompetenzen steht dann vorrangig im Fokus. Dies zeigt, dass das jeweilige Bildungs- und Erziehungsgeschehen nicht angemessen beschrieben werden kann, indem begrenzt nur das Beziehungsgeschehen zwischen Pädagoge oder Schulsozialarbeiterin und ihren jeweiligen Adressaten in den Blick genommen wird. Normative Vorgaben,

gesellschaftliche Interessen und tradierte Vorstellungen dessen, was als gerecht zu gelten hat, fließen in die pädagogischen und schulsozialarbeiterischen Handlungszusammenhänge ein. Eine historische Auswirkung ist z.B., dass Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Ausmaß ein Recht auf Beschulung haben und, weil es als gesellschaftlich erforderlich bestimmt ist, auch der Schulpflicht unterliegen.²²

Der Begriff der sozialen Gerechtigkeit ist in vielen – auch lokalen – Gerechtigkeitsauseinandersetzungen zu einem politischen Schlüsselbegriff geworden, der die Verteilung von Ressourcen beeinflusst. Für die Schulsozialarbeit bietet er eine Reihe von Ansatzpunkten für (a) eine eigenständige Legitimationsgrundlage, (b) theoretische Fundierungen und (c) praktische Ausrichtungen der Schulsozialarbeit. Diese These soll hier zunächst plausibilisiert werden:

(a) Für ein eigenständiges Berufsfeld der Sozialen Arbeit, das sich eng am Bildungsauftrag des Erziehungssystems anlehnt und sich von den Prinzipien der Nachsorge sozialer Hilfesysteme unterscheidet, ist es erforderlich, ausweisen zu können, an welchen Prinzipien es sich im Kreis der Institutionen des sozialen Rechtsstaates orientiert. Als Institution ist die Schulsozialarbeit reflexiv daran ausgerichtet, ihren Beitrag dafür zu leisten, dass das Recht auf annähernd gleiche Ausgangsbedingungen und auf Chancengleichheit zur Entfaltung der individuellen Bildungsoptionen verwirklicht wird.

Für die Schulsozialarbeit ergeben sich Begründungszusammenhänge, die über den unmittelbaren Ausgleich von Problemen hinausweisen und Dimensionen der praktischen, präventiv ausgerichteten Arbeit legitimieren oder die soziale Dimension zwischen SchülerInnengruppen bzw. die sozialen Reflexionsstrukturen der Institution und der Organisation Schule betreffen.

22 Schulpflicht ist entsprechend vor dem Hintergrund der Regulationsinstanz der Integration zu thematisieren: Die normativen Erwartungen an SchülerInnen im Kontext von Erziehung und Bildung sind hier in besonderer Weise auf gesellschaftliche Machtverhältnisse bezogen.

(b) Die verschiedenen Ansätze der sozialen Gerechtigkeit erlauben es, die sozialen Unterschiede z. B. zwischen sozialen Lagen, den Geschlechtern und sozialen Räumen differenziert aufzunehmen. Der mehrere Theorien der sozialen Gerechtigkeit verbindende Gedanke der sozialen Anerkennung bietet eine Voraussetzung, direkte Maßnahmen mit SchülerInnen konzeptionell wie auch methodisch einzuordnen und auszurichten.

Soziale Anerkennung ist eine grundlegende Voraussetzung des Zusammenlebens. Sie hilft, Konflikte sozial zu entschlüsseln, sowie soziale Erwartungen zu akzeptieren und Ressourcen für tendenziell ausgleichende Prozesse zur Verfügung zu stellen. Am Beispiel des wiederholten Nichterscheinsens von Mädchen mit Migrationshintergrund im Unterricht lassen sich die verschiedenen sozial akzeptierten „Anerkennungen“ in Bezug auf verschiedene Ebenen des schulischen Zusammenhangs durchspielen. Im Kontrast zu eng an Verhalten fokussierten Ansätzen bietet eine soziale Dimensionierung entlang von Fragen der Anerkennung im Kontext von Schulabsentismus das Potenzial für begründete Leiterorientierungen in der Schulsozialarbeit.

Unter einer systemtheoretischen Perspektive lassen sich die Formen der Beobachtung 1. Ordnung (z.B. Mädchen/Jungen) nachgehend überprüfen, und im Rahmen der Beobachtung 2. Ordnung können alternative Unterscheidungspraxen (z.B. Migrationshintergrund/kein Migrationshintergrund oder gutes Schulklima/schlechtes Schulklima) aufgebaut werden und mögliche Auswirkungen beschrieben werden.

(c) Auf der praktischen Ebene bietet das Themenspektrum soziale Gerechtigkeit methodische Anschlussmöglichkeiten bezüglich verschiedener Dimensionen. In Referenz auf institutionelle und organisatorische Auftragslagen der Schule, den Beziehungen der SchülerInnengemeinschaft, der sozialen Welt der Familie und dem institutionellen Geflecht von Hilfesystemen können professionelle Handlungsperspektive fundiert werden. Im Arbeitsprozess leitet bzw. begleitet es die Auswahl des Interpretationszusammenhangs als auch das Kontextualisieren des Problem- und Lösungsweges, indem mit den Adressaten Kontrakte für

interaktions- und organisationsbezogene Zielperspektiven modelliert werden.

Unter anderem, um beurteilen zu können, wie es um den Grad der Autonomie der Schulsozialarbeit durch die spezifischen Leiterorientierungen und Differenzen des Interpretationszusammenhangs soziale Gerechtigkeit bestellt ist, werden im Anschluss kurz wesentliche Theorieangebote vorgestellt. Der Startpunkt, der Kontext und die spezielle Kopplung zur Schule geraten dabei nicht aus dem Blickwinkel.

Mit dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit werden verschiedene konflikthafte Auseinandersetzungen über die Verteilung von Ressourcen und Lasten geführt: zwischen Generationen, Geschlechtern, Regionen, Gruppenzugehörigkeiten oder dem Unterschied zwischen gesetzlichen Absicherungen und tatsächlicher Lebenswirklichkeit. Dabei kommen Entscheidungen über normative Begründungsmaßstäbe zur Geltung. Die Bildungs- und Erziehungspraxis ist entsprechend in ihrer Autonomie begrenzt – die Schulsozialarbeit kann aber gesellschaftlich bestimmte Erwartungen z.B. an das Verhalten von Schülern oder an die Ziele der eigenen sozialpädagogischen Praxis reflektieren (z.B. die Reproduktion von Geschlechterrollenstereotypen) und sich an gesellschaftlichen Diskursen beteiligen.

Durch die Kopplung zum Bildungsbereich Schule mit seiner selektiven Platzierungsfunktion kommt der Differenz von Gegenwart und Zukunft besondere Aufmerksamkeit zu. Neben der Funktion, durch Selektion Ungleichheit zu generieren, steht das Erziehungssystem paradoxerweise auch für Gleichheit. Wie kaum ein anderer gesellschaftlicher Bereich steht die Schule als Kopplungsfavorit der Schulsozialarbeit für Gerechtigkeitsversprechen und den Anspruch auf einen möglichst chancengleichen Zugang zum Erwerbsleben. Hierin eingelagert sind unter anderem Fragen der Geschlechtergerechtigkeit und der Bildungsbenachteiligung von Einzelnen und Gruppen. Anspruch ist, allen Kindern, auch denen mit Migrationshintergrund, annähernd gleiche Zugänge zu den kulturellen Techniken und zur kulturellen Teilhabe zu ermöglichen. All diese Perspektiven beziehen sich auf die Zukunft und länger wirksame Möglichkeiten der Teilhabe.

Das Thema soziale Gerechtigkeit bietet eine Grundlage für das Aushandeln von Verteilungsgrundsätzen. Dies wird aus der Geschichte des Begriffs deutlich, der im Zuge der Industrialisierung entstanden ist. Für die Begründungen im Prozess des Aushandelns haben sich verschiedene Ansätze und Grundprinzipien herauskristallisiert, die sich im Berufsalltag und bei theoretischen professionellen Perspektiven bewährt haben. Siehe hierzu die zusammenfassenden Darstellungen von Kersting (2000), Emptner/Verkehrkamp (2007), Becker/Hauser (2009). Die folgenden Ausführungen orientieren sich teilweise an einem Strukturierungsvorschlag von Hosemann (2015).

Soll-Ist-Vergleiche

Für den Berufsalltag ist der Vergleich der Perspektiven von Soll- und Ist-Zustand eine permanente Herausforderung. Hier wird die Differenz bei der Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit deutlich, für die es bereits gesetzliche Grundlagen und Vorschriften gibt. Becker/Hauser (2009) betonen die Notwendigkeit, die prinzipielle Ausrichtung sowie die Erklärungen für diese Diskrepanzen zu thematisieren. Die empirische Bildungsforschung stellt hierzu zahlreiche Anschlussstellen und Fundierungen zur Verfügung. Soll-Ist Vergleiche erlauben die Beschreibung einer konkret bestimmbareren Differenz und die Nachfragen, mit welchen Maßnahmen die Differenz in welcher Zeit von wem geschlossen werden soll.

Die Bertelsmann Stiftung (2012) hat eine Studie veröffentlicht, in der die konkreten Bedingungen von sozialer Gerechtigkeit in fünf Kategorien übersetzt und in den 31 Ländern verglichen wurden, die in der OECD zusammengefasst sind. Die Kategorie Bildung war ein zentraler Bestandteil der empirischen Untersuchung. Für Deutschland heißt es in der Zusammenfassung: „Der größte Handlungsbedarf besteht demnach insbesondere in den Feldern Bildungszugang, Armutsvermeidung und Arbeitsmarktklusion“ (Bertelsmann Stiftung 2012, S. 31). Mit dem Thema Bildungszugang trotz sozialer Belastungen wird die Forderung zum Ziel der Schulsozialarbeit, indem für belastete SchülerInnen unmittelbar

Bildungsabbrüche und -belastungen reduziert werden, ein konfliktreduzierteres soziales schulisches Klima geschaffen wird und die Steuerungsausrichtung und -sensibilität der Organisation Schule gestärkt wird.

Soziale Grammatik

Miller (2008) bestimmt nicht ein Prinzip der sozialen Gerechtigkeit, sondern geht von folgenden Grundformen sozialer Beziehungen aus: (a) solidarische Gemeinschaft, (b) Zweckverband zum Erreichen von Zielen und (c) Staatsbürgerschaft als Rechtsanspruch auf nationale Teilhabe. Diesen Beziehungsformen ordnet er Prinzipien sozialer Gerechtigkeit zu: (a) Bedarf, (b) Verdienst und (c) Gleichheit. Diese Prinzipien sozialer Gerechtigkeit können für die Institution Schule als Prüfkriterien herangezogen werden, beispielsweise Leistungen für SchülerInnen mit besonderem Bedarf, Leistungsgerechtigkeit zwischen Jungen und Mädchen oder Migrationsbarrieren. Miller demonstriert an der ‚Verteilung des Gutes Bildung‘ die drei Beziehungsformen. Unter solidarischen Aspekten: „... ist es wünschenswert, dass sie (die Kinder, W. G.) gemeinsame Erfahrungen machen und lernen, mit Angehörigen verschiedener Bevölkerungsschichten und Ethnien umzugehen“ (ebd., S. 80). Aus der Perspektive des Verdienstes „(...) muss jedes Kind Zugang zu den Bildungsressourcen haben, die seinen oder ihren erwiesenen Fähigkeiten entsprechen“ (ebd., S. 79). Für den Verteilungsgrundsatz Gleichheit im Sinne einer Staatsbürgerperspektive bedeutet Bildung der soziale Ort, „(...) an dem Kinder sich als kompetente Bürger zu verhalten lernen“ (ebd., S. 79). Miller weist ausdrücklich darauf hin: „Bildung ist auch ein interessantes Beispiel für Konflikte zwischen den von speziellen Gemeinschaften stammenden Gerechtigkeitsforderungen und den Gerechtigkeitsforderungen, die aus dem Staatsbürgerstatus erwachsen“ (ebd., S. 80).

Millers Grundgedanke ist es, soziale Gerechtigkeitsnormen nicht als Gegensatz zu den normativen Vorstellungen der Bevölkerung zu erarbeiten. Diese sollten mit ihren Auffassungen korrespondieren. Miller möchte keinen Vorrang für moralische Positionen entwerfen zu dem,

was die Menschen tatsächlich als gerecht und ungerecht ansehen, sondern ihnen Begriffe ihrer selbst als Staatsbürger, Familienmitglieder und Wirtschaftssubjekte geben, in denen Gerechtigkeit erfahrbar wird. Damit bietet Miller Ansatzpunkte für Begründungen, mit denen sich die Schulsozialarbeit in kommunale Auseinandersetzungen um Ausstattungsressourcen und Trägerstrukturen einmischen kann.

Soziale Freiheit

Honneth (2013) rekonstruiert die unsere Gesellschaft leitenden Freiheitsbegriffe. Dabei gelingt es ihm, deutlich zu machen, dass (a) der Freiheitsbegriff immer ein sozialer ist; (b) realisierte Freiheit mehr ist als Selbstbestimmung und im Ergebnis auf Selbstverwirklichung zielt und (c) ein Freiheitsbegriff, welcher auf Selbstverwirklichung ausgerichtet ist, soziale Institutionen voraussetzt, die reflexiv an der Herstellung gerechter Verhältnisse ausgerichtet sind. Selbstverwirklichung ist auf soziale Zusammenhänge angewiesen, welche wiederum in einer Sozialordnung eingebettet sind, die dies ermöglicht und fördert. Eine wesentliche Funktion, über die Institutionen verfügen müssen, um die Ausrichtung an gerechten Verhältnissen zu gewährleisten, ist reflexive Kompetenz. Daraus leiten sich Prinzipien für demokratische Willensbildung, Strukturen und das Bildungssystem ab. Der Ansatz von Honneth verdeutlicht insbesondere die Bedeutung von Institutionen für die Verwirklichung von Chancen, um in einer an Gerechtigkeit ausgerichteten Form sozialen Lebens teilzuhaben. Wie die Bildungsberichterstattung zeigt, sind beispielsweise SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Aussicht, einen Schulabschluss zu erreichen, deutlich benachteiligt (vgl. beispielsweise die Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Damit sind grundsätzliche Fragen nach der Ausrichtung, Ausstattung und der sozialen Begleitung und Einbettung der Schulen gestellt ebenso wie nach der institutionellen Diskriminierung gefragt wird.

Honneths Verbindung von sozialer Freiheit und den Ausrichtungen der Institutionen, diese zu fördern, lässt sich als Prüfprogramm von

Schulen, Jugendämtern, weiteren sozialen Einrichtungen und der kommunalen Sozialplanung nutzen. Verwirklichen sie einen Notbedarf (ggf. zum Aufrechterhalten eigener Abläufe) oder beteiligen sie sich adressatenbezogen und koevolutionär an der Gestaltung sozialer Freiheit aller? In welchem Maße tragen sie zur Herstellung reflexiver Kompetenz der Institutionen und Organisationen bei?

Unter Berücksichtigung der Ausführungen von Honneth erhält der Übergang von der Ebene des Einzelfalles zur Organisationsebene zentrale Bedeutung. Die kommunalen Bezügen der Jugendhilfe, ihre Potenziale zur Forderung annähernd gleicher Verwirklichungschancen generieren soziale Kontexte, woran die Schulsozialarbeit zum einen anschließen kann, die sie aber zum anderen mit hervorbringt, um soziale Teilhabe zu ermöglichen. Der Tatbestand, dass institutionelle Strukturen die Möglichkeitsbedingungen für Verwirklichungschancen disponieren, unterstreicht die Anforderung einer integrierten kommunalen Sozialplanung.²³

23 Hier bestehen Anschlussstellen an eine kommunitaristische Gesellschaftstheorie, wie sie von einer Gruppe um den Soziologen Etzioni ausgearbeitet wurde und in den moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften thematisiert wird (vgl. Etzioni 1975; 1998). Die von Etzioni beschriebenen Perspektiven gesellschaftlicher Selbstregulation nach dem Modus ‚bottom up‘ zielen auf Optionen von Organisation oder der Gesellschaft, auf die Interessen und Anliegen ihrer Mitglieder bzw. der Bevölkerung zu reagieren. Teilaspekte dieser Überlegungen, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können, lassen sich mit der aktuellen Diskussion um lokale Bildungslandschaften verbinden, bei denen ‚top-down‘-Strategien der Steuerung von Bildungslandschaften in Kommunen kritisch bewertet werden. Aufgrund der Übergeneralisierung soziologischer Systemtheorie sieht Stolz (2011) diese Bezugstheorie als nicht hinreichend praxistauglich für die hier angedeuteten Aufgaben der interinstitutionellen Vernetzung und Steuerung im Kontext Organisations- und Schulentwicklung sowie der integrierten Planung und Etablierung lokaler Bildungslandschaften (ebd., S. 54).

Die Verwendungszusammenhänge des Begriffspaares Inklusion und Exklusion sind heterogen.²⁴ Neben systemtheoretischen Ausarbeitungen werden die Begriffe auch genutzt, um sozialpolitische Programme und Leitziele zu formulieren, die den Aspekt der Teilhabe als Grundgedanken einer breiten theoretischen Auseinandersetzung um die Mechanismen des Zusammenhalts der Gesellschaft zu thematisieren (vgl. Kronauer 2002; zur unterschiedlichen Begriffsverwendung: Nassehi 2008). Wie sind die sozialen Positionen von Einzelnen und Gruppen angemessen zu beschreiben? Das Begriffspaar Inklusion und Exklusion hat in den letzten Jahren einen politisch leitenden Wert bekommen. Kronauer hat die Entwicklungslinien des Begriffs dargestellt und ihren unterschiedlichen Gebrauch in der Systemtheorie Luhmanns analysiert. Zum einen wird Exklusion als Voraussetzung von Inklusion in Funktionssystemen gedacht und zum anderen wird damit der Ausschluss von Personen bezeichnet (i.S. eines aktiven sozialen Ausschlusses). Für die Soziale Arbeit ist sowohl die theoretische Diskussion relevant, die Inklusion als einen Begriff für soziale Ungleichheit fasst, als auch die systemtheoretische Analyse, die ihn als Grundform des Verhältnisses von Mensch und Gesellschaft behandelt. Gestützt auf eine relationale Perspektive wird insbesondere der Blick auf die Inklusionsregeln und -praktiken der Organisationen geschärft. Das Begriffspaar Inklusion/Exklusion macht auf eine in ‚Innen‘ und ‚Außen‘ (Zentrum und Peripherie) gesplante Gesellschaft aufmerksam und bezieht sich auf das Risiko, dass ein Teil der Bevölkerung von der Mehrheitsgesellschaft diskriminiert wird (Hosemann/Geiling 2005, S. 137).

24 Castel (2008) spricht angesichts der Heterogenität der Verwendungsweisen von „Fallstricken“ des Exklusionsbegriffs, da oft Unschärfen im Zusammenhang der Begriffsnutzung entstehen. So werden im Zusammenhang der Markierung von Positionen von „drinnen“ oder „draußen“ weder eine umfassendere gesellschaftliche Dynamik fokussiert noch vorgelagerte Prozesse, die zu Ausschluss führen. In ähnlicher Weise führt Kronauer (2008) unter Nutzung des Begriffs „Ausgrenzung“ aus, dass es darum geht, sowohl dem Prozess als auch dem sich verfestigenden Zustand gerecht zu werden (ebd., S. 152).

Inklusion ist nicht zuletzt durch das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2006) zu einem sozialpolitischen Programmziel geworden. Im Zusammenhang des Begriffs Inklusion der Behindertenrechtskonvention „geht es nicht mehr um die Integration von ‚Ausgegrenzten‘, sondern darum, von vornherein allen Menschen die uneingeschränkte Teilnahme an allen Aktivitäten möglich zu machen. Nicht das von vornherein negative Verständnis von Behinderung soll Normalität sein, sondern ein gemeinsames Leben aller Menschen mit und ohne Behinderungen. Folglich hat sich nicht der Mensch mit Behinderung zur Wahrung seiner Rechte anzupassen, sondern das gesellschaftliche Leben Aller muss von vornherein für alle Menschen (inklusive der Menschen mit Behinderungen) ermöglicht werden“ (ebd.). Das sozialpolitische Ziel von Inklusion mündet in die Forderung nach der Ausgestaltung von inklusionsförderndem Gemeinwesen und entsprechend ‚sensiblen‘ Organisationen (vgl. Index für Inklusion der Montag Stiftung 2012).

Aus der Perspektive der soziologischen Systemtheorie steht die Frage im Zentrum, „wie Menschen temporär an den Kommunikationszusammenhang gesellschaftlicher Teilsysteme gekoppelt werden oder wie – im Falle von Exklusion – eine solche Kopplung ausbleibt“ (Nassehi 1999, S. 133). In systemtheoretischer Weise kann man allgemein Inklusion als die Teilhabe von Personen an einer bestimmten Kommunikation verstehen, speziell als spezifische Form der Steuerung von Grenzen sozialer Systeme. Mit Inklusion und Exklusion wird die ausschnittshafte Relevanz von Menschen für soziale Systeme bezeichnet (vgl. Kapitel 4.3.1). In Bezug auf Soziale Arbeit können damit Teilaspekte sozialer Gerechtigkeit thematisiert werden: Unter der Perspektive der Inklusions- und Exklusionsmodi verschiedener Systeme lassen sich individuelle Teilhabekonstellationen und -chancen z.B. einzelner SchülerInnen beschreiben und kritisch hinterfragen. „Daraus ergeben sich für die Soziale Arbeit die Legitimation und die Aufgabe, andere gesellschaftliche Bereiche (z.B. Arbeitsmarkt, Bildungswesen) zu thematisieren“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 27). Die Begründung hierfür findet sich in den Aufgaben und Funktionen

der Sozialen Arbeit: Gewährleistung der Freiheitsrechte, Legitimation der Gesellschaftsform, Beitrag zur Transformation der Gesellschaft (vgl. Erath 2004). Diese Legitimationen korrespondieren voraussetzungsvoll mit verschiedenen gesellschaftstheoretischen sozialen Ordnungsmodellen und konflikthafter Auseinandersetzungen um das Mandat der Sozialen Arbeit respektive der Schulsozialarbeit. Diese disponieren entscheidend die Möglichkeitsbedingungen und die Reichweite der professionellen Leistungserbringungen mit.

Mit dem Inklusionsbegriff wird die gesellschaftliche Integration nicht mehr über die Gesamtpersönlichkeit des Menschen, vorgängige Zugehörigkeiten oder seine Zustimmung zu sozialen Verhaltensmustern bestimmt, sondern über zeitlich begrenzte Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Funktionsbereichen und ihren Organisationen, vermittelt über Kommunikation. Ein Vorteil des Beobachtungs- bzw. Analyseschemas Inklusion/Exklusion ist der Fokus auf die sozialen Regeln von Inklusion und Exklusion, wie sie von Organisationen vollzogen werden. Sowohl Inklusions- wie Exklusionsregeln müssen operationalisiert werden. Anmeldefristen, regionale Zuständigkeiten, Schwellenwerte für Leistungen und soziales Verhalten: Alles dies gehört zu einem Kanon von Organisationsregeln, die den Status von Personen in Organisationen wie Schulen regeln. Die Möglichkeiten für Veränderungen können so aus der Perspektive von Personen (z.B. SchülerInnen) als auch mit Blick auf die Regeln (und deren Invarianz) analysiert werden.

Diese Perspektive auf Personen hat zur Folge, dass soziale Situationen erst über Personen und Kriterien aufgelöst werden, um dann wieder über die Beobachtung von Inklusions-/Exklusionsprozesse rekonstruiert und interventionsbezogen aufbereitet zu werden. Anders formuliert: Über die Konstruktion Person kann die Schnittstelle zu den Inklusions- und Exklusionsbedingungen der Gesellschaft präzise bestimmt werden.

Die Verantwortung für die Zugehörigkeit wird disponibel und auf den Einzelnen zurechenbar. Organisationen können ihre prinzipielle Offenheit für alle regulieren und durch Teilhaberegeln, Mitgliedschaftsregeln und Rollenfilter Zugangshürden aufbauen. Mit der Form Inklusion/

Exklusion können Organisationen die personenbezogenen Folgen ihrer Unterscheidungen abwälzen und als außerhalb ihrer Zuständigkeiten definieren, indem eine spezielle Form und Grenze spezifischer Kommunikation gezogen wird. Um diesen kritischen Blick auf die zur Verfügung gestellten Teilhabebedingungen weiter auszuführen: Da die Grenze von Inklusion und Exklusion im System festgelegt ist, besteht die Tendenz, dass für soziale Teilhabe zuständige Organisationen wie die Schule die Anpassung an die Inklusionsregeln auf die Individuen verlagern und damit ‚indirekt‘ die Bedeutung der sozialen Kompetenzen und Handlungsmuster erhöhen. Die Angewiesenheit auf Inklusion in sozialen Nahräumen, Erwerbs- und Sozialsystemen impliziert einen Zwang zur sozialen Disziplinierung sowie das permanente Risiko, folgenreich ausgeschlossen zu werden.

Inklusionen und Exklusionen können *zeitgleich* als *relevant* und *parallel* zu verschiedenen sozialen Systemen und Organisationen beobachtet und beschrieben werden. Aus der Flexibilisierung von Inklusionsprozessen ergeben sich soziale Freiräume. Die Steigerung der Handlungsmöglichkeiten von SchülerInnen und Lehrkräften kann durch die Reflexion der Inklusions-/Exklusions-Regeln (z.B. der Geschichte dieser Regeln) und die Begleitung von Übergängen erreicht werden. Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass sich Inklusions- und Exklusionsprozesse in ihrer *Wechselwirkung* analysieren lassen. Beispielsweise können SchülerInnen von den gleichzeitigen Anforderungen von Schule, Elternhaus und Schulgemeinschaft völlig überfordert werden. Die Inklusion in den Erwartungshorizont der Schule kann diametral zum Erwartungshorizont einer religiös geprägten Familie sein. Oder die Mehrfachexklusion aus familiären und sozialen Zusammenhängen forciert weitere Exklusionen. Insbesondere der Gedanke, dass Exklusion auch Vorteile, weil Entlastung, mit sich bringt, wird im Alltag der Schulsozialarbeit bestätigt.

Bardmann/Hermesen (2000) nutzen das Theoriekonzept Inklusion/Exklusion, um dadurch ein Abdriften in Situationen zu thematisieren, das durch die stetige Abnahme von Anschlüssen an gesellschaftliche Funktionssysteme und soziale Systeme gekennzeichnet ist. Sie verweisen auf

die Möglichkeit, mit dem systemtheoretischen Analyseschema Inklusion/Exklusion Exklusionsdynamiken zu beschreiben. Die systemtheoretische Sichtweise macht auf einen Wendepunkt aufmerksam, „an dem sich Normalexklusionen so weit aggregieren, dass es zu einer ‚Totalexklusion‘ kommt, die zwar durch das Grundprinzip funktionaler Differenzierung provoziert wurde, die diese aber zugleich in Frage stellt. Über die Beschreibung von Dynamiken einer multidimensionalen, sich kumulativ verstärkenden und sequentiell vernetzten Drift hinaus werden damit Phänomene des Komplettverlustes von sozialen Adressen, von kaum noch lokalisierbaren Exklusionsräumen und quer zur funktionalen Differenzierung verlaufenden Differenzierungen angesprochen“ (ebd., S. 99). Eine multiperspektivisch auf mehrere Systeme ausgerichtete Schulsozialarbeit kann empirisch nachvollziehen, wie Exklusion zu Fällen des Mehrfach-Ausschlusses führt. So kann z.B. Schulabsentismus zu einer Exklusionsdrift führen, bei dem Schüler auch aus anderen Systemzusammenhängen (wirtschaftlich, familiär, etc.) exkludiert werden. Indem Schulsozialarbeit soziale Probleme – auch für die Menschen, mit denen sie arbeitet – zur Sprache bringt, trägt sie dazu bei, dass Personen für Systeme wie Schule eine soziale Adresse bleiben bzw. es nicht zu einer Totalexklusion von Personen kommt (vgl. ebd.). Damit ist ein besonderes Merkmal der Sozialen Arbeit als multiperspektivische und zwischensystemisch orientierte Profession angesprochen: Es kann als ein Spezifikum gelten, dass Soziale Arbeit das einzige Funktionssystem in der Gesellschaft ist, das auf Phänomene, die quer zur funktionalen Differenzierung liegen, aufmerksam macht und diese bearbeitet.

Der Blick auf die Inklusions- und Exklusionsbedingungen in der Gesellschaft hat zu erheblichen Kontroversen geführt, wie gesellschaftliches Zusammenleben zu interpretieren sei und von welchen Faktoren die wirkmächtigsten Einflüsse ausgehen. Standen sich die gesellschaftlichen Beschreibungsmodelle entweder über Ungleichheit (Klassen- und Schichtenmodelle) oder über Differenzierung (Funktionssysteme der Gesellschaft) meist kontrovers gegenüber, so existieren jetzt auch strukturell integrierende Vorschläge, z.B. der Ansatz von Dutra Torres (2013), der

auf systemtheoretischer Basis Ungleichheit als Faktor sozialer Ordnung erfasst.²⁵ Für Dutra Torres ist unabweisbar, dass soziale Ungleichheit die soziale Ordnung grundlegend bestimmt und deshalb aber nicht die soziologisch-systemtheoretische Perspektive auf die funktionale Differenzierung der Gesellschaft an Bedeutung verliert. Dutra Torres' Analysen eignen sich zur Rekonstruktion der ‚Verknüpfungen von Ungleichheiten im Lebenslauf‘, die sich zu stabilen Mustern verfestigen. Dies kann die Perspektiven der Schulsozialarbeit auf strukturelle Verknüpfungen im sozialen Raum richten und mögliche konzeptionelle Ausrichtungen beeinflussen.

Für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit sind verschiedene Beispiele denkbar:

- Schülerkarrieren können als Exklusions- bzw. Inklusionskarrieren (in andere soziale Gruppen und Milieus) gefasst werden.
- Soziale Differenzen werden unter anderem an den Möglichkeiten deutlich, Inklusion und Exklusion als wählbare Optionen zu begreifen.
- In spezifischen Praxisszenarien können Exklusionserwartungen als stabiles biografisches Muster von Familien oder Gruppen rekonstruiert und vorausgesetzt werden. Mehrgenerationale Übertragungsprozesse und loyale Bindungen beinhalten Formen der Selbstexklusionen, die wiederum die Voraussetzungen für Schuldzuweisungen bieten („Du strengst dich nicht genug an, andere aus deinem Viertel, deiner Familie oder Gruppe haben es doch auch geschafft!“). Mit der Entschlüsselung biografischer und gruppenbezogener Inklusions- bzw. Exklusionskarrieren bestehen konkrete Ansatzpunkte für die schulsozialarbeiterische Praxis, ‚bildungsferne Milieus‘ mehrdimensional zu interpretieren und methodische Handlungskonzepte auszurichten.

25 Neben Dutra Torres, auf den hier breiter rekurriert wird, ist auch Greve (2011) zu nennen, der Differenzierung und strukturierte soziale Ungleichheit als gleichrangige Strukturprinzipien von Industriegesellschaften auffasst.

Ungleichheit strukturiert die Möglichkeiten von Teilhabe an verschiedenen sozialen Systemen und verringert für Individuen die Chancen, im jeweiligen Kommunikationszusammenhang wahrgenommen zu werden. Dabei ist mit sehr unterschiedlichen Folgen zu rechnen. „Entscheidend dabei ist die Unterscheidung zwischen sozialer Ungleichheit und sozialer Exklusion: Handelt es sich bei sozialer Ungleichheit um soziale Klassifikationsformen von Individuen, was ihren sozialen Status als Personen voraussetzt, so wird ihnen im Fall der Exklusion gerade dieser Status entzogen“ (Dutra Torres 2013, S. 22).

„Die Verhaltensrelevanz sozialer Ungleichheit (...) liegt im Verhältnis zwischen den Inklusionserwartungen eines Individuums und den Selektionskriterien/Fremderwartungen, die seine Inklusionsmöglichkeiten in soziale Systeme strukturieren“ (ebd., S. 102). Dieser ständige Prozess der ungleichen Erwartungen beeinflusst die Wahrnehmung und Gestaltung von Handlungsmöglichkeiten. Dutra Torres' These ist, um neue Perspektiven für Veränderungen zu gewinnen, die Prozesse soziale Ungleichheit über „die Differenz Ereignis/Struktur“ zu analysieren. Dadurch können die „lebenslaufbezogene Ungleichheit von Lebenschancen des Einzelnen“ auf zeitliche Strukturen sowie das zirkuläre Verhältnis von Ereignis und Struktur bezogen werden (ebd., S. 119). Die Frageperspektive – wann hat sich was ereignet – gewinnt für die Bestimmung von Ungleichheiten einen systematischen Stellenwert.

Ungleichheitsstrukturen generieren sich aus systemtheoretischer Sicht über Systemoperationen von Organisationen. Die Inklusions- und Exklusionsregeln von Organisationen lassen sich zeitlich, sachlich, räumlich und sozial aufgliedern. „Soziale Ungleichheit zwischen Personen wird durch Adressierung von Individuen erzeugt“ (ebd., S. 120). Aus der Tatsache, dass komplexe soziale Verhältnisse über Themen aus der Sach- und Zeitdimension eingeschränkt und speziell ausgerichtet werden (in der Schule über Notendurchschnitte zu einem bestimmten Zeitpunkt), folgt: „Personen (Sozialdimension) werden hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur künftigen Wiederherstellung (Zeitdimension) von Ressourcen (Sachdimension) ungleich bewertet“ (ebd., S. 139). Institutionelle Macht

entsteht in Organisationen unter anderem, indem sie Entscheidungen über Personen und Leistungen strukturieren. Dutra Torres versteht Ungleichheit als Ergebnis und Bedingung der funktionalen Differenzierung und der damit verbundenen Ausrichtung der gesellschaftlichen Systeme. Im Fokus steht damit die Analyse der Schnittstelle zwischen funktionaler Differenzierung und sozialer Ungleichheit. „Die Konstruktion von so etwas wie dem ‚Exklusionsbereich‘ verweist, so die These, auf eine soziale Grenze, die in den meisten Funktionssystemen als nicht-kontingent vorausgesetzt und reproduziert wird. Diese Grenze ist deshalb nicht kontingent, weil der Exklusionsbereich so erscheint, als könne er nicht anders sein“ (ebd., S. 216).

Die Übereinstimmung von Entscheidungsgrundsätzen, die von Organisationen wie der Schule vorgegeben werden (z.B. Leistungs- und Verhaltenserwartungen in Relation zu einem bestimmten Lebensalter), und solchen, die von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften erwartet werden, ermöglicht die Passung von Fremd- und Selbstselektion. So ‚glauben‘ SchülerInnen oder Eltern an Verhaltensweisen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erbringen sind. Daraus kann sich ein überindividuelles Konstrukt entwickeln, das nicht nur sozialen, sondern auch psychischen Orientierungswert für den Einzelnen enthält (ebd., S. 229).²⁶ Die Ausführungen von Dutra Torres verweisen darauf, dass der Horizont der realisierbaren Inklusionsansprüche auch durch den Bezug auf Andere (z.B. im Kontext der Klassengemeinschaft oder der ‚Schulfamilie‘) mitgeprägt wird.

Am Beispiel von je nach wirksamen Definitionen als ‚verhaltensauffällig‘ bezeichneten SchülerInnen lässt sich die Irritation von Organisationen analysieren. Das Kind beziehungsweise der Jugendliche ‚organsiert‘ mit seinem Verhalten Relevanz. Die im pädagogischen Feld Tätigen reagieren

26 Hier bestehen Ansatzpunkte zu biografieorientierter Arbeit, z.B. die Unterstützung der Auseinandersetzung mit herkunftsfamiliären mehrgenerationalen Sichtweisen auf Bildungskarrieren und Schulabschlüssen. Der Lebenslauf als objektivierte Lebensgeschichte und die Biografie als Selbstwahrnehmung einer Lebensgeschichte können als differente Diskursebenen mit dem Analyseschema Inklusion/Exklusion verbunden werden. Die biografischen Umgangsweisen mit den Erfahrungen sozialer Ungleichheit können thematisiert werden: Welche Bedeutung ‚verleihen‘ z.B. SchülerInnen der Tatsache, dass sie keine Gymnasialempfehlung erhalten?

durch die Reduktion auf die Schnittstelle Ereignis/Struktur mithilfe der Unterscheidung erwartet/eingetreten. Dadurch entsteht die Möglichkeit, die Unterscheidungen des Verhaltens nach den Voraussetzungen und Folgen für soziale Ungleichheit kontingent zu halten. So kann z.B. Schulabsentismus zu verschiedenen pädagogischen Handlungsperspektiven Anlass geben: etwa zur (Selbst-)Aufforderung an LehrerInnen, zu intensivem Bemühen um die Kontaktgestaltung zum Schüler und dessen (Familien-)Milieu, zur disziplinierenden Sanktion als soziales Degradierungsritual oder zur Ratifizierung in Bezug auf formelle Bildung ungenügender Leistungen des Schülers.

Weiterhin wirft das Thema soziale Gerechtigkeit im Bereich Bildungspolitik und Pädagogik Skepsis auf in Bezug auf das Ziel, die herkunftsbedingten Auswirkungen auf den Schulerfolg aufzuheben. Programme, die an Chancengleichheit ausgerichtet sind, gewinnen an Bedeutung, wenn herkunftsbedingte Benachteiligung an Akzeptanz verliert. Scherr/Bittlingmayer (2009) nehmen mit hoher Plausibilität an, dass die in der Gesamtgesellschaft ausgeprägten sozialen Ungleichheiten für die Stärke des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie für die Auswirkungen von Bildungsungleichheiten folgenreich sind. Diesem Zusammenhang entsprechend kann – so Scherr/Bittlingmayer – ein Abbau von Bildungsungleichheiten durch Bildungspolitik und Pädagogik allein nur begrenzt erreicht werden und eine Verringerung von Bildungsungleichheiten trägt nur begrenzt zum Abbau sozialer Ungerechtigkeit bei (ebd.).

Angesichts dieser Einschätzung erscheint das Ziel der Chancengleichheit illusionär, weshalb Scherr/Bittlingmayer alternativ für eine Orientierung am Ziel der Befähigungsgerechtigkeit plädieren (ebd.).

Befähigungsgerechtigkeit und Verwirklichungschancen

Der Ansatz von Sen (2002) wendet sich dagegen, Armut (und soziale Gerechtigkeit) nur über die Variable Einkommen (Geld) zu beschreiben, auch wenn es hier enge Verbindungen gibt. Sen versteht Armut als Mangel an Verwirklichungschancen. Der von ihm und Nussbaum (2010)

vertretene Fähigkeiten-, Ermöglichungs- oder Verwirklichungschancenansatz (Capability Approach) ermöglicht es, nach der ‚Menge der Verwirklichungschancen von verfügbaren Alternativen‘ zu fragen. Damit wird Bezug darauf genommen, was jemand tatsächlich zu tun fähig ist. Es geht um die faktischen Möglichkeiten – nicht nur um die formellen – der angestrebten Lebensführung. Indem von der Verbindung von subjektiven Freiheiten und sozialen Möglichkeiten ausgegangen wird, eignet sich dieser Ansatz nach Ansicht von Otto/Ziegler (2009) als pädagogische Grundlagentheorie und mit der Ausarbeitung von Schroedter (2007) zur Bestimmung der Sozialen Arbeit als Gerechtigkeitsprofession (vgl. auch Dabrock 2008).

Individuelle Bildungsinteressen und schulisch relevante Fähigkeiten sind keine gegebenen Voraussetzungen schulischer Chancengleichheit, sondern problematische Effekte der sich in sozial ungleichen Lebensbedingungen herstellenden ungleichen ‚Begabungen‘ (vgl. Scherr/Bittlingmayer 2009). In Bezug auf Forderungen nach einer chancengleichen Bildungspolitik führen die Autoren aus, dass diese „nur dann eine zureichende Bestimmung sozialer Gerechtigkeit ist, wenn auch die unteren Plätze in den sozialen Hierarchien noch als zumutbar gelten können und eine angemessene Lebensführung ermöglicht wird“ (ebd.). Die Autoren problematisieren den normativen Maßstab ‚Chancengleichheit‘: *„Die Verweisung auf soziale Positionen, die durch Armut und soziale Ausgrenzung gekennzeichnet sind, ist auch dann nicht akzeptabel, wenn sie chancengerecht erfolgt“* (ebd.; Herv. i. O.).

Schulpädagogik und Schulsozialarbeit sind in ihren Möglichkeiten, die vorschulisch sozial hergestellten und sich in außerschulischen Bildungsprozessen sozial verfestigenden individuellen ‚Begabungs‘-Unterschiede wirksam auszugleichen, begrenzt. Aus diesen Gründen sind das Ziel und die Forderung nach Chancengleichheit unangemessen: Scherr/Bittlingmayer sehen es als „generell unzureichend und ggf. irreführend, sich allein am Ziel nach Chancengleichheit der Herstellung von Chancengleichheit durch eine begabungsgerechte Bildung zu orientieren. (...) Irreführend wird die Forderung nach Chancengleichheit, wenn sie

individualistisch gefasst wird, d.h. die sichtbar werdende Begabung des individuellen Kindes oder Jugendlichen von ihren sozialen Bedingungen ablöst“ (ebd.).

Für die Schulsozialarbeit ermöglicht die Ausrichtung an Befähigungsgerechtigkeit und Verwirklichungschancen theoretische Verbindungen zwischen sozialem – auch herkunftsbedingtem – und formalem Bildungszugang mit der Zielsetzung, Verwirklichungschancen zu gewährleisten. Er führt über eine statistische (Fall-)Dokumentation nach SchülerInnenmerkmalen hinaus und eröffnet subjektbezogene biografische Analysen sozialer Pfade (auch z.B. entlang von Kategorien wie Gender, Migration etc.) und Bedingungen.²⁷

In der Wahrnehmung der konkreten Möglichkeits- und Freiheitsspielräume eine gewünschte Lebensführung (vgl. v. Wirth 2014) und dabei eine Passung zu den realen Voraussetzungen der Umgebung zu finden, lassen sich in der Praxis der Schulsozialarbeit einzelfallspezifische und falltypische soziale Muster identifizieren. Beispiele hierfür finden sich in Fällen, in denen sich Mädchen in ihren Bildungsinteressen loyal zur Herkunftsfamilie verhalten oder wenn die Möglichkeiten und Restriktionen der Berufsorientierung von Geflüchteten thematisiert wird (vgl. zum zweiten Thema: Gravelmann 2016, S. 145). Indem im Handlungszusammenhang der Schulsozialarbeit fokussiert wird, wie sich Befähigungen und Gelegenheiten von Schülern zueinander fügen, können soziale Beziehungsmuster unterstützt werden. Das Erreichbare und die entsprechenden Freiheitsgrade können so zum Fokus der Schulsozialarbeit werden.

Scherr/Bittlingmayer (2009) wenden sich dagegen, SchülerInnen ‚nur‘ gemäß ihren vorgefundenen Fähigkeiten und Interessen zu fördern. Sie fordern eine Bildungspolitik und Pädagogik, die sich darum bemüht, gleiche Bildungsfähigkeiten im Verlauf der schulischen

27 Schreiber (1999) zeigt auf, welche Beiträge Biografieforschung über den Zusammenhang von Bildungskonzepten und Bildungswiderständen leisten kann. Schreiber entschlüsselt die Dominanz der Bildung in der Alltäglichkeit der Lebenswelt ‚psycho-sozial belasteter Klientel‘ im Kontrast zu den Bildungsangeboten der Schule. Er plädiert dafür, diese lebensgeschichtlich sinnhaften Bildungsprozesse anzuerkennen und zu würdigen (ebd., S. 470).

Bildungslaufbahn aktiv herzustellen (ebd.). Um die Aufgabe einer befähigungsgerechten Bildungspolitik und Pädagogik im Kontext einer auf die Verringerung sozialer Ungleichheiten ausgerichteten Gesellschaftspolitik und herkunftsunabhängige Bildungschancen für die sozialen Klassen, Schichten und Milieus zu gewährleisten, stellen sie Forderungen aus der Perspektive einer befähigungsgerechten Bildungspolitik und Pädagogik auf:

- Individuelle Unterschiede nicht nivellieren,
- kein Downgrading auf ein für alle erreichbares Minimum,
- Risiken des sozialen Abstiegs demokratisieren, solange sich die Lebensbedingungen nicht allgemein verbessert haben,
- Zugang zu höherer Bildung nicht nur für diejenigen, die die erforderlichen Fähigkeiten und Dispositionen zu einem erheblichen Teil außerschulisch und damit herkunftsabhängig erwerben (ebd.).²⁸

Inwieweit diese Forderungen realisiert werden, hängt von den Möglichkeitsbedingungen zur Ausgestaltung der Programme, den Förderrichtlinien, den Organisations- und Interaktionszusammenhängen der Schulsozialarbeit ab. Mit den in diesem Abschnitt thematisierten Aspekten sozialer Gerechtigkeit und sozialer Ungleichheit werden umfassendere Fragen der Sozial- und Bildungspolitik angesprochen. Diese sind für die Kontextbedingungen Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen von Bedeutung, da sie deren Möglichkeiten und Grenzen strukturell disponieren. *Vor diesem Hintergrund kann die Reichweite und die Grenze der Schulsozialarbeit analysiert werden und fachliche und fachpolitische Initiativen können begründet werden.*

Soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit als Legitimationsgrundlage, theoretische Fundierung und praktische Ausrichtung der Schulsozialarbeit zu nutzen, führt zur Fragestellung,

²⁸ Die Autoren sehen aktuell brachliegende theoretische Anker in der Debatte um die herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten in Ansätzen, die den Zusammenhang von Bildung mit Modernisierung bzw. kapitalistischer Vergesellschaftung in den Blick nehmen und Kritik an gegenwärtigen Beschulungspraktiken und bildungstheoretischen Konzepten üben (ebd.).

ob systemtheoretisches Denken in diesem Zusammenhang als hinreichende theoretische Fundierung zu bewerten ist. Insbesondere die soziologisch-systemtheoretischen Ausarbeitungen von Luhmann, die sich primär am Sozialen, an Kommunikationszusammenhängen, ausrichten, lassen die psychische Seite der Personen (insbesondere der SchülerInnen) außer Acht, die von sozialen Systemen (insbesondere von Schulen) für relevant erachtet werden. Dadurch werden die mit der pädagogischen Organisation und Interaktion gekoppelten Eigensinnigkeiten der primären Zielgruppe der Schulsozialarbeit ausgeblendet. Gerade der Zusammenhang der strukturell gekoppelten Systeme und deren Ko-Evolution ist aber konstituierender Ausgangspunkt der (fallbezogenen) Schulsozialarbeit, die auch die biografisch tradierten Motivlagen von SchülerInnen und deren Effekte auf die (sozial)pädagogischen Absichten einbeziehen muss, wenn sie auf Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung (Bommes/Scherr 1996) abzielt. Eine Fundierung der Schulsozialarbeit über das systemtheoretische Begriffspaar Inklusion/Exklusion wird deshalb hier als nützlich, aber als nicht ausreichend eingeschätzt. Denn: Eine unter Gerechtigkeitsaspekten theoretisch zu fundierende Schulsozialarbeit braucht den Einbezug auch der ‚Innenseite‘ der Person. Entsprechend kann eine an den Kontextbedingungen für Gerechtigkeit ausgerichtete systemische Praxis der Schulsozialarbeit *Verbindungen zu subjektorientierten Konzepten* unter anderem *der Befähigungsgerechtigkeit herstellen und sich als ‚zwischen-systemische Vermittlungsarbeit‘ an der Schnittstelle zwischen Person und Organisation verstehen.*

Entsprechend ist eine systemische Grundlegung der Schulsozialarbeit, die sich auf komplexe Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Inklusionen und Exklusionen bezieht, auf eine *zweifache Erweiterung* angewiesen.

Zum einen ist eine *subjektorientierte Erweiterung* erforderlich, bei der es um die Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit deren Umwelt – auch den subjektiv als erreichbar/nicht erreichbar erlebten Möglichkeiten für Inklusion und Exklusion, geht. Das Bemühen

um Inklusionsvermittlung z.B. in Fällen von Schulabsentismus durch Schulsozialarbeit steht dabei vor der Anforderung, sich auf Erziehung als absichtsvolle Kommunikation zu beziehen *und* weitere Sozialisationsaspekte von Kindern und Jugendlichen als bedeutsame Einflussvariablen zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 4.4.3).

Zum anderen ist es erforderlich, neben der soziologisch-systemtheoretischen Luhmann'schen Konzeption gesellschaftlicher Ordnung *funktionale Differenzierung mit Konzepten für soziale Ungleichheit zu verbinden*. Die Ausführungen von Dutra Torres (2013) ermöglichen die Analyse der Effekte funktionaler Differenzierungen und die Rekonstruktion stabiler Verknüpfungen von Ungleichheiten im Lebenslauf und damit den strukturellen Möglichkeitsbedingungen für Karrieren. So lässt sich das Theoriedesign Inklusion/Exklusion nicht nur als kontingent auffassen, sondern auch kritisch analysieren. Es stellt sich grundlegend die Frage nach der Verantwortlichkeit gegenüber der Lebenslage von Menschen: Unter welcher Dominanz welcher Perspektive werden SchülerInnen beobachtet, entlang primär welcher Inklusions- und Exklusionsbedingungen? Zugespitzt formuliert: Hauptsache, ein Schüler findet wieder Anschluss an die zeitlichen Inklusionsbedingungen der Organisation Schule, indem es ihm gelingt, morgens pünktlich zu sein? Die Kategorie Inklusion zur Reflexion zu nutzen erfordert Kriterien für die Beobachtung, *wie, und nicht nur, ob* eine Person von einem System für relevant erachtet wird, und welche sozialen Folgen sich daraus ergeben. Die Fragestellungen sozialer Teilhabe sind zudem vor dem Hintergrund normativer Erwartungen zu reflektieren. Teilhabekonzepte sind darauf zu überprüfen, in wie weit sie einen konservativen Gehalt haben, weil sie sich am Bestehenden orientieren und die Suche nach Alternativen und Neuem vernachlässigen.

Über das simple binäre Schema Inklusion/Exklusion wird riskiert, dass Wünsche nach einfachen Ordnungen befriedigt werden (vgl. Trepow 2002) und differenzierte Analysen und komplexe Themen im Zusammenhang sozialer Gerechtigkeit auf der Strecke bleiben. Es ergibt sich die Notwendigkeit, das Inklusions-Exklusions-Konzept mit anderen

Theorien und empirischen Ergebnissen und Analysen sozialer Probleme zu verbinden (Hillebrandt 2004).²⁹

Dies betrifft auch Aspekte der Problemgeschichte, die sich z.B. aus wissenssoziologischer Sicht analysieren lassen (vgl. Schetsche 2008). Unter Verwendung des Exklusionsbegriffs im Zusammenhang realisierbarer Zielbestimmungen führt Castel (2008) ebenfalls unter einer zeitlichen Dimensionierung aus: „Das Schicksal der ‚Ausgeschlossenen‘ entscheidet sich im Wesentlichen, *bevor* sie abgleiten. Wenn in einem früheren Stadium nichts getan wird, droht ‚der Kampf gegen den Ausschluss‘ zum sozialen Rettungsdienst zu werden, das heißt, er interveniert Fall für Fall, um die Risse im sozialen Gewebe zu reparieren. Diese Bemühungen sind nicht nutzlos, doch sich auf sie zu beschränken bedeutet den Verzicht auf Intervention bei den Prozessen, die diese Situationen hervorbringen“ (ebd., S. 75).³⁰

Zusammenfassend muss am Ende dieses Abschnitts kritisch angemerkt werden, dass abstrakte soziologisch-systemtheoretische Möglichkeiten der Deskription ein empirisches Defizit kennzeichnet. Systemtheorie allein leistet damit noch keine Orientierung für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit, wie sie mit der fallbezogenen und fallübergreifenden Verbesserung der Möglichkeitsbedingungen bildungsbezogener Infrastruktur für soziale Teilhabe umgehen sollen. Die Überwindung von

29 In der funktional differenzierten Gesellschaft bestehen soziale Ungleichheiten weiter und funktionsspezifische Problemlösungen in der Gesellschaft schaffen neue Probleme. Nocke/Breunung (2000) insistieren angesichts dieser Überlegung darauf, dass Lebensweltorientierung als normativ konsensorientierte, kommunikative Verständigung in der Sozialen Arbeit für die Praxis (weiterhin) ein leitendes Prinzip darstellen sollte. Die Autoren merken zur Habermas'schen Theoriearchitektur kritisch an: „Der schlichte Kontrast von System und Lebenswelt, der die Kritik nur der einen Seite reserviert, die lebensweltliche Option aber in allgemeinem Konsens aufgehen lassen möchte, also unterstellt, dass die durch Differenzierung gelösten Probleme bei Entdifferenzierung nicht in anderer Form wieder auftauchen, mag sich, statt dafür eine Begründung zu liefern, auf Utopie zurückziehen“ (ebd., S. 253; zum Zusammenhang systemisch fundierter Praxis und Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit vgl. auch Geiling 2006).

30 Castel (2008) ruft aufgrund des Stigmatisierungspotenzials zu „Wachsamkeit“ auf im Umgang mit der Identifizierung von Exklusionsrisiken und fordert, dass „nicht jede beliebige soziale Dysfunktion als Exklusion bezeichnet werden sollte“ (ebd., S. 86). Dieser Hinweis kann als Kritik an Programmen und Konzepten der Schulsozialarbeit verstanden werden, welche Zielgruppen primär und eng über Defizite wie „soziale Benachteiligung“ klassifizieren.

Widersprüchen angesichts dieser mehrdimensionalen Handlungszielbestimmung der Schulsozialarbeit ist jedoch auf die Verschränkung der Subjektförderung mit Bedingungsveränderung auf empirischer Basis angewiesen (Braun/Wetzel 2006; vgl. dazu auch Kapitel 3.4).

Nach diesen Ausführungen, in denen Potenziale zur Legitimierung, die theoretische Fundierung und die praktische Ausrichtung der Schulsozialarbeit durch Perspektiven auf soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit skizziert und diskutiert wurden, folgen in Kapitel 4.4.2 Darlegungen zum Zusammenhang von Sozialer Arbeit und Bildung unter systemischen Aspekten.

4.4.2 Soziale Arbeit und Bildung unter systemischen Aspekten

Nach den Ausführungen zur Fundierung von Schulsozialarbeit über die Kategorien soziale Gerechtigkeit und soziale Ungleichheit folgen nun Anmerkungen zum Diskurszusammenhang von Sozialer Arbeit und Bildung unter systemischen Perspektiven. Hierbei wird teilweise an die in Kapitel 3.3 dargestellten Diskurslinien um Bildung in Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik und Jugendhilfe angeschlossen. Die dort dargelegten Orientierungen der Auseinandersetzung um Bildung und Soziale Arbeit sind an verschiedene theoretische Ausrichtungen wie der Lebensweltorientierung und der Sozialraumorientierung erfolgt sowie über Zielforderungen wie dem Ausgleich von Bildungsungerechtigkeiten. Zudem wurden folgende bildungsbezogenen Aufgaben in Anlehnung an den Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013) differenziert:

- Bildungswelten erschließen,
- Bildungsgelegenheiten nutzen,
- Bildungsanlässe wahrnehmen,
- Bildungsräume gestalten,
- Bildungspartnerschaften initiieren,
- informelles Lernen ermöglichen,
- Bildungsangebote entwickeln und
- Bildungserfolg sichern (ebd., S. 8 f.).

Wichtig im Zusammenhang einer an Bildung ausgerichteten systemischen Theorie der Sozialen Arbeit ist es, dass Bildung, Erziehung und Hilfe eine „untrennbare Trias“ (Walther 2018, S. 501 f.) bilden. Diese werden in den Handlungsfeldern in unterschiedlicher Weise sichtbar (ebd.). Theoretische Fundierungen und Zielbestimmungen zur Schulsozialarbeit haben dementsprechend neben Bildung auch die Bezugspunkte Erziehung und Hilfe im Gesamtzusammenhang zu berücksichtigen.

Bevor hier Anmerkungen unter systemischen Blickwinkeln erfolgen (vgl. Kapitel 4.3), wird hier unter anderem aus einer subjekttheoretischen Perspektive auf den Bildungsbegriff eingegangen, um diesen in Teilaspekten in Relation zu systemtheoretischen Fundierungsversuchen zur Schulsozialarbeit zu diskutieren.

Scherr (2002b) sieht für die Soziale Arbeit folgende Aufgabe: „Gegen biografisch vorgängige und aktuelle Strukturen und Prozesse, durch die Individuen zu Objekten degradiert werden, gilt es, ihnen Chancen der Entwicklung autonomer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zugänglich zu machen. Eine hierauf ausgerichtete Soziale Arbeit lässt sich als eine Praxis der Subjekt-Bildung charakterisieren. Im Unterschied zu anderen pädagogischen Feldern geht es hierbei um Subjekt-Bildung unter gesellschaftlichen Bedingungen, die die Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeit in besonderer Weise erschweren“ (ebd., S. 38). Dies gilt auch für die Zielsetzung, dass SchülerInnen zu einer bewussten Auseinandersetzung mit ihren kulturellen Kontexten befähigt werden sollen bzw. dass Soziale Arbeit Beiträge zur Erweiterung von zugänglichen kulturellen Horizonten leisten soll (vgl. ebd., S. 39).³¹

Subjektbildung unter gesellschaftlichen Bedingungen und unter der Zielsetzung, die Entwicklung autonomer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, stellt eine theoriegeleitete Interpretation von Bildung dar. Diese steht im Zusammenhang eines spezifischen Verständnisses der Relation von Individuum und Gesellschaft. Im Kontrast dazu ist eine unter der Perspektive systemischer Denkfiguren formulierte

31 Vgl. zur interkulturellen Erziehung und Bildung exemplarisch Hornberg (2013) und zur Thematik der Bildung in der Einwanderungsgesellschaft die Studie von Hornel/Scherr (2005).

Theorie der Bildung in einem anderen Begriffsverwendungszusammenhang. Die systemtheoretisch fundierten Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen der beobachteten ‚Bildungs‘-Phänomene folgen dabei einer eigenen Logik und weisen eine Architektur auf, die nicht einfach auf einzelne Konzepte bzw. Komponenten reduzierbar ist (vgl. Kapitel 4.3.1).

Einer der Aspekte der systemtheoretischen bildungsbezogenen Bestimmungsmerkmale bezieht sich auf die grundlegende Differenz in der Operationsweise von sozialen und psychischen Prozessen und den damit einhergehenden wechselseitigen Anregungen und Beschränkungen der Prozesse. Die beiden Systemtypen psychische Systeme und soziale Systeme werden in der wechselseitigen Reduktion von Komplexität berücksichtigt. Ein systemtheoretisches Konzept von Sozialisation – auch ihrer spezifischen Formen im Rahmen von Erziehung und Bildung – stellt auf die selbstreferenziellen Weisen der Verarbeitung von Anregungen ab. Zu bedenken ist dabei, dass diese Abhängigkeit von Selbstreferenz und Selbstaktualisierung der Kinder und Jugendlichen zwar im Feld der schulischen Pädagogik reflektiert wird, das vorherrschende schulische Konzept formaler Bildung wird strukturell allerdings auch durch ein institutionalisiertes Selektionsprinzip gebildet, das die Möglichkeiten für selbstreferenzielle Bildungsprozesse von Individuen erst ermöglicht, beschränkt bzw. sich als Wechselverhältnis beschreiben lässt.

Kritisch kann mit Scherr (1992) angemerkt werden, dass das Phänomen der Emergenz sozialer Systeme nicht einfach axiomatisch gegeben ist und theoretisch vorausgesetzt werden kann, „sondern das gesellschaftlich hergestellt und aufrechterhalten werden muss. Ebenso sind es spezifische Formierungen der individuellen Subjektivität, Prozesse der Fremd- und Selbstdisziplinierung, die es sozialen Systemen erst erlauben, so zu operieren, als ob sie die Eigenkomplexität psychischer Systeme voraussetzen und über sie verfügen können“ (Scherr 1992, S. 98).

Scherr thematisiert damit die Voraussetzung für die Weiterentwicklung kritischer Bildungstheorie. Indem er auf Luhmann Bezug nimmt kritisiert er die These, Gesellschaft sei ein soziales System, dessen

Reproduktion sich durch das willentliche-bewusste Handeln der Individuen nicht mehr beeinflussen lässt: Wenn die Beschreibung von Gesellschaft als ein autopoietisches soziales System zutrifft, verlieren Versuche der kritischen Adaption systemtheoretischen Denkens ihre Voraussetzungen. Anstatt gesellschaftliche Veränderungen nur der Selbstevolution der Gesellschaft zu überlassen, so Scherr, ist „kritische Bildungstheorie darauf verwiesen, Möglichkeiten der bewußten Einflußnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen auszuweisen, um eine Motivstruktur für individuelle Bildungsprozesse in Anspruch nehmen zu können (...)“ (ebd., S. 7).³² Scherr (unter anderem 2000; 2002a; 2002b; 2002c) sieht daher eine lediglich bedingte Eignung der Systemtheorie Luhmann'scher Prägung als Grundlage, um den Gegenstandsbereich und das Bildungsverständnis Sozialer Arbeit umfassend theoretisch zu beschreiben. Dies, weil Soziale Arbeit neben ihrem Bezug auf soziale Systeme auch auf psychische Systeme und auf den Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Sozialisation absichtsvoll einzuwirken versucht. Für das Ziel von Hilfe, Erziehung oder Bildung, auf das Erleben, Denken und Handeln von Individuen Einfluss zu nehmen, stellt Scherr ein Desinteresse der soziologischen Systemtheorie fest, da Luhmann theoriensystematisch psychische und organische Systeme auf operativer Ebene in der Umwelt sozialer Systeme verortet. Nach Scherr (2002c) erklärt Luhmann damit seine Ausarbeitungen einer systemtheoretischen Sozial- und Gesellschaftstheorie in Bezug auf Erlebens-, Erleidens-, Denk- und Lernprozesse für Biografien,

32 Zur Erinnerung noch einmal Scherr (1997): „Kritische Sozialwissenschaftler haben auf dieser Grundlage z.B. die sozial ungleiche Verteilung der Subjektivität untersucht. Wer keine Bildung erfährt und wessen Leben sich auf einen tagtäglichen Kampf ums individuelle ökonomische Überleben reduziert, dessen Chancen zur Selbstbestimmung sind begrenzt“ (ebd., S. 51). „Dies sollte Angebote der politischen Bildung ebenso umfassen wie Möglichkeiten der personennahen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensentwurf, z. B. dem eigenen Selbstverständnis als Junge oder Mädchen, Mann oder Frau, dem Stellenwert von Berufsarbeit und Konsum für die eigene Person, die Fragen nach den sozialen Beziehungen, der eigenen Vergangenheit und Zukunft. Jugendarbeit sollte also nicht nur für das mehr oder weniger angenehme Überleben im Hier und Jetzt relevante Angebote der Freizeitgestaltung machen. Vielmehr liegt ihr genuiner Auftrag, der sie von kommerziellen Freizeitangeboten unterscheidet, darin, Bildungsprozesse von Selbstbewußtsein anzuregen und zu ermöglichen“ (ebd., S. 63).

lebenspraktischen Strategien und Lebensentwürfe von Individuen für unzuständig (ebd., S. 258).

Ein Bestandteil der Disziplin- und Professionsdiskurse Sozialer Arbeit bezieht sich nicht nur auf die sozialen Kontexturen und die Verhältnisse (systemtheoretisch: Modi von Inklusion und Exklusion), mit denen es z.B. Schüler zu tun haben, sondern erkennbar auch auf die Betonung des Subjekts sowie der Selbsterschaffung bzw. -erhaltung. Luhmann (1984) führt aus, dass in systemtheoretischer Perspektive nicht generell die Beanspruchung des Subjektbegriffs problematisch wird. Er bestimmt Selbstbewusstsein als einen „Modus der Selbstreferenz psychischer Systeme“, für die er annimmt, dass sie ihre „Selbstreferenz in der Form von Bewusstsein“ prozessieren (ebd., S. 594). Mit diesen Darlegungen Luhmanns ließe sich konstatieren, dass Selbstbezüglichkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit in systemtheoretischer Sicht als anzunehmende Eigenschaften autopoietischer Systeme gelten.

Angesichts von Ko-Evolution der beiden emergenten Systemtypen ist eine argumentative Gegenüberstellung von psychischen und sozialen Systemen in toto zu dichotom gedacht und es bleibt die Frage, wie systemtheoretisch Kausalität erklärt werden kann. Scherr (2002a) sieht als Antwortstrategien unter anderem die beiden Theoreme strukturelle Kopplung und symbiotischer Mechanismus. Diese an dieser Stelle nicht weiter diskutierten Theorieannahmen wurden teils noch von Luhmann ausgeführt.³³ Insbesondere über die systemtheoretische Begrifflichkeit der strukturellen Kopplung bestehen Ansatzpunkte und Notwendigkeiten, Systemtheorie systematisch als Grundlage von Theorie der Sozialen Arbeit weiterzuentwickeln (vgl. Scherr 2002a, S. 268; Hosemann/Geiling 2013, S. 64 ff.).

Die ‚systemtheoretische Umstellung‘ auf Autopoiese und Selbstbezüglichkeit psychischer Systeme (Bewusstsein) bzw. auf die Selbstbezüglichkeit

33 Luhmann (1984): „Jede noch so unwahrscheinliche Ausdifferenzierung spezifischer Funktionsbereiche muss auf die Tatsache rückbezogen bleiben, dass Menschen in körperlicher Existenz zusammenleben, sich sehen, hören, berühren können“ (ebd., S. 337). Und: „Körperlichkeit ist und bleibt eine allgemeine (und insofern theoretisch triviale) Prämisse sozialen Lebens.“ (ebd., S. 334).

sozialer Systeme (Kommunikation) (vgl. Luhmann 1984) beantwortet allerdings noch nicht die Frage, auf *welche* Systeme rekuriert wird, wenn es darum geht, Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen zuzuordnen. Dieser Aspekt unterstreicht die Notwendigkeit, den Stellenwert des Verantwortungsbezugs zu klären. Wie wird Verantwortung im Kommunikationsprozess verteilt: individuell oder sozial?³⁴ Wer wird in Bezug auf Bildungserfolg oder -misserfolg für verantwortlich erklärt: in individualisierter Weise SchülerInnen, Eltern oder Lehrkräfte oder die Inklusions- und Exklusionsbedingungen des Erziehungssystems? Diese Fragestellung kann durch systemtheoretische Analysen entlang von System-Umwelt-Relationen unter Rekurs auf empirische Erkenntnisse fundiert werden. Wenn im kommunikativen und oft von konflikthaften Interessen geleiteten Zusammenhang von Bildung, Befähigung zur Bildung oder von Inklusion und Exklusion die Rede ist, dann kann beschrieben werden, wie Verantwortung kausal und wirkmächtig auf System und Umwelt verteilt wird (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 101 ff.).³⁵

Die bildungstheoretisch fundierten Zielbestimmungen der Sozialen Arbeit sind vor dem Hintergrund der Relation von Individuum und Gesellschaft zu reflektieren. So kann Bildung in einem nicht eng auf eine subjekttheoretische Konzeption reduzierten Verständnis als Aneignung des gesellschaftlich entwickelten Wissensvorrats aufgefasst werden. Dadurch werden Einzelne bei der rationalen Vergewisserung über die Gesellschaftlichkeit der eigenen Existenz unterstützt (vgl. Scherr 1992, S. 92). „Die vorgefundene Abhängigkeit von ihren gesellschaftlichen (und natürlichen) Lebensbedingungen soll durch Bildung in ein bewusstes Verhältnis überführt werden“ (ebd.).

34 Bei genauerem Hinsehen erweist sich eine dichotome Gegenüberstellung von Selbstverantwortung und Sozialverantwortung als problematisches Konstrukt, da die differenten Verantwortungsdimensionen auch in Momenten der Selbstauseinandersetzung miteinander gekoppelt sind (vgl. Mühlfeld/Viethen 2013, S. 100 ff.; Mühlfeld 2015, S. 61).

35 Die Frage, welche leitende Sicht auf Bildung sich hierbei durchsetzt, korrespondiert mit dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurs um Bildung. Aktuell wird dieser von der Vorstellung dominiert, dass Bildung dazu dient, individuelle Kompetenzen und Qualifikationen aufzubauen, die gesellschaftlich als ‚Humankapital‘ verwertbar sind (vgl. Sting 2018, S. 400).

Diese Darlegung bestimmt die Leistungen der Schulsozialarbeit nicht primär über Lernprozesse sozialen Lernens im Schulbetrieb. Unter einer systemtheoretischen Perspektive fokussiert Schulsozialarbeit auch Inklusions- und Exklusionsprozesse, indem sie verschiedene (Funktions-) Systeme wie Familie, Wirtschaft, Erziehung und Recht thematisiert. Bezüglich des Bildungssystems unterstützt Soziale Arbeit Organisationen wie Schule und die Adressaten dieser Organisationen, damit sich die Bedingungen für Bildung im Sinne der Generierung autonomer Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten verbessern.

Indem sie Vermittlungsleistungen ‚zwischen Systemen‘ in den Blick nimmt, ist die professionelle Handlungsperspektive der Schulsozialarbeit in Bezug auf soziale Kontexte ‚breiter‘ angelegt als die von Lehrkräften bzw. SchulleiterInnen. Systemische Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit ignorieren zwar die normativen Erwartungscollagen nicht, sie sind aber nicht vorrangig an der Bearbeitung von als problematisch definierten Verhaltensweisen (z.B. sogenannte Störungen im Sozialbereich im Kontext Schule, Schulverweigerung) ausgerichtet, sondern bestimmen ihren Arbeitsansatz kontextuell (vgl. Geiling/Sauter 2010, S. 11).

Aus systemischer Sicht geht es bei der kontextsensiblen sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren Umwelt um eine multireferenzielle Perspektive, welche die jeweiligen Möglichkeitsbedingungen für verschiedene Bildungsformen einbezieht. Dazu muss geklärt werden, in welchem konkreten Kontext persönliche Schwierigkeiten der jungen Menschen auftreten und welche Wechselwirkungen entlang welcher System-Umwelt-Relationen sich beschreiben lassen. Neben dieser Analyse entlang sozialer Systemdynamiken ist es erforderlich, die subjektiven Erlebnis- und Bewertungsweisen der Kinder und Jugendlichen bzw. weiterer Beteiligter in Bezug auf bildungsbezogene Fragestellungen einzu beziehen. Wie werden im schulischen Kontext z.B. (Bildungs-)Ziele formuliert? Passen diese zu den Fähigkeiten eines Schülers? Welche Arten der Bewertung von Eltern oder Lehrkräften liegen vor, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher ein formales Bildungsziel verfehlt? Inwiefern werden neben formalen Bildungsformen auch non-formale und informelle anerkannt und

wertgeschätzt? Diesbezüglich haben es schulsozialarbeiterische Fachkräfte in der Praxis mit unterschiedlichen Einschätzungen zu tun. Die Differenzen zwischen SchülerInnen, Lehrkräften, Eltern und sozialpädagogischen Fachkräften dokumentieren sich in Auswirkungen auf das Vertrauen und das Zutrauen hinsichtlich zu erwartender Entwicklungen.

Hier bestehen für die Schulsozialarbeit methodische Anknüpfungspunkte: Die in einem Handlungszusammenhang von Lehrkräften als problematisch bewerteten Ablehnungen von Bildungsangeboten durch SchülerInnen können nachvollzogen und damit anerkannt werden. Im Rahmen systemischer Hypothesenbildung (vgl. Geiling 2018b) kann ermittelt werden, in welchen Interaktionen und Zusammenhängen ein angeblich problematisches Verhalten angemessen ist. Durch eine derartige Interpretation lassen sich als problematisch definierte Bildungskarrieren und Problemursachen, aber auch mögliche Lösungsansätze beschreiben, die in Kooperation mit der Schule zu einer breiteren Grundlage für Anerkennung und Verständnis führen können (vgl. Geiling/Sauter 2010, S. 11).³⁶ Um zu einer kontextsensiblen und ressourcenorientierten Sichtweise und

36 In Anlehnung an Schwing/Fryszer (2012) dienen als Quelle für die einzelfallbezogene und einzelfallübergreifende systemische Hypothesenbildung in der Schulsozialarbeit: Daten und Fakten (z.B. häufiger Schulwechsel, sozioökonomischer Kontext von Schülerinnen und Schülern), eigene Beobachtungen, Erzählungen und Verlautbarungen von Klienten und anderen Adressaten (z.B. besorgte Eltern, SchulleiterInnen), eigene Wissensbestände aus Forschung und Erfahrung (z.B. Gruppendynamik und die Konfliktgeschichte einer Klasse), Anpassungsanforderungen angesichts von Entwicklungsaufgaben, biografische und mehrgenerationale Verläufe, Interaktions- und Verhaltensmuster, Strukturen und Subsysteme, Dynamiken im Helfersystem (z.B. Konkurrenzen mit der schulischen Pädagogik), eigene Stimmungen und emotionale Reaktionen (vgl. ebd., S. 133 f.; Geiling 2018b). Dabei können folgende Relationen in den Blick genommen werden: die Beziehungen im Klientensystem, die Wechselwirkungen zwischen Symptomen und Beziehungen, die Zusammenhänge zwischen Klienten- und Helfersystem, die Zusammenhänge zwischen Symptom und Geschichte des Systems, die Zusammenhänge zwischen internalisierten Mustern aus der Vergangenheit und der aktuellen Reproduktion dieser Muster (vgl. Schwing/Fryszer 2012, S. 135; Geiling 2018b). Systemische Hypothesen haben eine Ordnungs- und eine Anregungsfunktion (vgl. Schlippe/Schweitzer 1996). Zudem können Hypothesen den „Charakter einer Intervention erlangen, wenn sie Adressaten anregen, gewohnte problemstabilisierende Annahmen zu hinterfragen und tradierte Interaktionsmuster zu ‚stören‘ – z.B. wenn eine Schülerin oder ein Schüler überraschenderweise dafür gewürdigt wird, durch sein Verhalten in der Schule wieder Kontakt zwischen seinen getrennten Eltern herzustellen“ (Geiling 2018b, S. 230).

Bewertung des Verhaltens und der Entscheidungen der Mädchen und Jungen zu gelangen, ist es erforderlich, die Kontexte unter einer Perspektive zu betrachten und zu bewerten, die Verhaltensweisen sinnhaft nachvollzieht. Dies setzt voraus, dass der soziale Gehalt der Lebenslage, Einflussfaktoren und Wechselwirkungen in der sozialpädagogischen Arbeit beobachtet und beschrieben werden, statt Verhaltensweisen als defizitär stigmatisierend zu kennzeichnen. Diese methodische Handlungsoption steht vor der Anforderung, die normativ bestimmten Erwartungscollagen nicht zu ignorieren, sondern diese als wirkmächtig anzuerkennen und mit einer kontext- und ressourcenorientierten Perspektive zu verbinden. So können etwa die sinnhaften Umgangsweisen von SchülerInnen mit Bildungsangeboten als Kompetenz beschrieben werden.

Entgegen einem an Verwertbarkeit ausgerichteten Verständnis von Kompetenz besteht damit eine Anknüpfungsmöglichkeit an bildungstheoretische Vorstellungen von Mündigkeit und an der Ausrichtung auf die Selbstbildungsmöglichkeiten des Subjekts.³⁷ So verstanden lässt sich ein Kompetenzbegriff, der die subjektiven Kontexte von Kindern und Jugendlichen rekonstruiert, mit einer Kritik an gesellschaftlich vorgegebenen Bildungserwartungen verbinden. Eine solche Bildungsperspektive thematisiert in spezifischer Weise das Spannungsfeld zwischen Individuum und den gesellschaftlichen Erwartungen an Bildung, indem es das mündige und emanzipierte Subjekt als Ziel von Bildung bestimmt. Demnach geht es um „eine entwickelte Reflexionsfähigkeit sowie eine differenzierte politische und moralische Urteilsfähigkeit“ (Scherr 2008, S. 139), die sich dadurch auszeichnet, dass die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit mit dem Anspruch auf Autonomie und Individualität verknüpft wird.

Eine an der Kategorie Bildung orientierte systemische Schulsozialarbeit nimmt nicht nur die eher formalen Bildungsformen der Institution Schule in den Blick, sondern lässt sich von einem professionellen Auftragsverständnis leiten, das die diversen Bildungsangebote in der sozialen und räumlichen Umwelt der jungen Menschen – auch kritisch – thematisiert.

37 Ein exemplarischer historischer Überblick zum Bildungsbegriff findet sich in Sting (2018, S. 401 ff.).

Die sozialräumlichen Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen korrelieren mit den Partizipationsperspektiven von Kindern und Jugendlichen und damit mit informellen Bildungsoptionen. Eine Bildungsperspektive, die von sozialräumlichen Aneignungsprozessen ausgeht, kann die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen von Bildung berücksichtigen. Die Bedingungen des sozialräumlichen Umfelds wirken auf den subjektiven Aneignungsprozess ein, was zur Einschränkung oder Förderung von Bildungsmöglichkeiten führt.

Die Entscheidungen und Handlungen von SchülerInnen sind abhängig von den Einflüssen anderer Systeme (anderer Personen oder Situationen im konkreten Sozialraum). Zur Entwicklung eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs sollten die Differenzen zwischen den Systemen und der sozialen Umwelt der Mädchen und Jungen sowie die in diesem Zusammenhang stattfindenden Interaktionen analysiert werden, indem die spezifischen differenten Systeme charakterisierenden Kommunikationsweisen (z.B. familiäre Kommunikation) beobachtet werden.

Durch Maßnahmen zur Förderung der Kooperation, Kommunikation und Partizipation kann es den sozialpädagogischen Fachkräften gelingen, die Mädchen und Jungen zu einer strukturellen und inhaltlichen Gestaltung ihrer sozialen Umgebung zu motivieren. Hierbei kann jeder Akteur den Sozialraum aktiv gestalten, wird zugleich von diesem jedoch geprägt (vgl. Biesel 2007, S. 166).

In diesem Zusammenhang kann als eine Handlungsperspektive der Schulsozialarbeit das Herstellen von Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsbedingungen für verschiedene Bildungsarten bestimmt werden. Insbesondere der Fokus auf non-formale und informelle Bildung mit Bezug zum Sozialraum kann die durch Schule angebotenen formalen Bildungsarten ergänzen.

Die Frage, wie es gelingen kann, aussichtsreich Veränderungen in psychischen Systemen zu erwirken und/oder die strukturellen Möglichkeiten für Bildung zu verbessern, kann vor dem Hintergrund einer empirischen Perspektive beantwortet werden. *Hier wird die These aufgestellt, dass die Erfolgsaussicht auf Grundlage der jeweiligen Handlungszielbestimmung der*

Schulsozialarbeit über den Anschluss an alltagsnahe und sozialräumliche ‚Aneignungs‘-Gelegenheiten wahrscheinlich gemacht werden kann. Denn diese ermöglichen ‚lebensweltnahe‘ Kopplungen an die Motivstruktur der Adressaten, wodurch in der Praxis partizipative Perspektiven fundiert werden können. Es wäre interessant für eine systemtheoretisch fundierte empirische Forschung, zu prüfen, wie die verschiedenen Bildungsarten eher starke oder eher schwache Kopplungen zwischen (Sozial-)PädagogInnen und SchülerInnen begünstigen und welche Veränderungen in der psychischen Selbstreferenz dadurch bewirkt werden.

Damit dabei die konstitutionellen professionellen sozialpädagogischen Handlungsmaximen nicht durch pauschal positiv formulierte Bildungsversprechen zur Leerformel werden, ist eine kritische Auseinandersetzung mit den jeweiligen konkreten Zielen und (impliziten) Normativitäten des Bildungsverständnisses der Sozialpädagogik erforderlich (vgl. Geiling/Sauter 2010, S. 24). Kritisch zu reflektieren sind ausschließlich individuell ausgerichtete Beiträge zur Bildung, da diese eine De-Fokussierung der für die Teilhabe am Bildungsgeschehen verantwortlichen schulischen Organisation riskieren.

Diese Überlegung verweist auf die Bedeutung des Verwendungszusammenhangs jeweiliger Bildungsbegriffsverständnisse. Diese sind daraufhin kritisch zu überprüfen, ob sie der sozialen Dimensioniertheit von Bildungsprozessen Rechnung tragen. In seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Leistungsfähigkeit der Systemtheorie für die Soziale Arbeit thematisiert Scherr (1992) die Behauptung Luhmanns, dass sich soziale Systeme autopoietisch reproduzieren. Wenn man dies gesellschaftstheoretisch für überzeugend hält, „wäre Bildungstheorie folglich zu einer konsequenten Subjektivierung des Bildungsbegriffs gezwungen. Bildung wäre nur noch als Selbst-Bildung von Individuen, systemtheoretisch gesprochen: als Modus der Selbstreferenz psychischer Systeme faßbar, als ein Prozeß, für den gilt, daß er, was immer er auf der Seite der Individuen bewirken mag, für die gesellschaftliche Reproduktion extern ist. Will man dagegen begründet am Projekt kritischer Bildungstheorie festhalten, also am Interesse der Herstellung eines Zusammenhanges

von individueller Bildung und Prozessen der Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, ist man folglich auf eine Kritik des Luhmannschen Theorieprogramms verwiesen“ (ebd., S. 108; vgl. unter anderem auch Scherr 2013).

Die abstrakten systemtheoretischen Ausarbeitungen Luhmanns sind mit empirischen Erkenntnissen etwa in Bezug auf Kategorien wie soziale Herkunft, Gender und Migration zu ergänzen. *Entsprechend wird hier dafür plädiert, systemtheoretische Analysen mit subjektbezogenen biografischen Analysen sozialer Pfade und Bedingungen in der (Schul-)Sozialarbeit zu verbinden.*

Ein sozialpädagogisches Bildungsverständnis aus einer systemischen Perspektive reflektiert die Wechselwirkungen im komplexen Gesamtsystem entlang der Kategorien Bildung, Erziehung und Hilfe. Die Emergenz der schulsozialarbeiterischen Leistungen dokumentiert sich über die Einheit dieses Zusammenhangs. Die damit verbundenen System-Umwelt-Konstellationen und Selbst- und Fremdreferenzen korrespondieren mit differentiellen und gemeinsamen Zielen und Funktionen. Auf der operativen Leistungsebene besteht Bedarf an Konkretisierung, einer ausgewogenen Balance unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kontextbedingungen der jeweiligen professions- und organisationsspezifischen Strukturmerkmale. Aus der Perspektive der Schulsozialarbeit ergeben sich angesichts der Legitimations- und Begründungsmuster für Schulsozialarbeit, die in spezifischen Auftrags- und Ausgangslagen deutlich werden (vgl. Kapitel 3.6),³⁸ besondere Anforderungen an die Plausibilisierung der Einmischung in schulische Zusammenhänge, an die Klärung von Verantwortlichkeiten und an die kompetente und ‚geschickte‘ Ko-Steuerung von Gelegenheitsstrukturen für sozialpädagogisches Handeln. Dabei sollten in der Schulsozialarbeit tätige Fachkräfte in der Lage sein, wissenschaftlich zu reflektieren, dass sich ihr Handeln als eine Form der Bildungsarbeit beschreiben lässt.

³⁸ Ob im sozialisations- und modernisierungstheoretischen, im schultheoretischen, im transformationstheoretischen oder rollen- und professionstheoretischen Begründungsmuster für Schulsozialarbeit (Speck 2009, S. 42; Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 58 ff.) – in allen Varianten wird deutlich, dass Schulsozialarbeit ihre spezifischen Leistungen nicht ausschließlich an der primären Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen ausrichtet, sondern über legitime Einmischungsqualitäten in Hinsicht auf andere Systeme verfügt.

Die These liegt nahe, dass dadurch die Leistungsdarstellungen der Schulsozialarbeit an Anschlussfähigkeit an schulische Pädagogik und an mit der Schule gekoppelte Systeme in der Umwelt (Familien, andere Organisationen, Netzwerke etc.) gewinnen können.

Durch diese Multiperspektivität und Multireferenzialität der Schulsozialarbeit wird es möglich, das komplexe Wirkgefüge verschiedener Inklusions- und Exklusionsprozesse exakt und konkret in den Blick zu nehmen und mit den Adressaten und Organisationen verschiedene Interventionsperspektiven zu thematisieren. Aus empirischer Sicht sind dabei sowohl für Bildungsprozesse relevante Bezugssysteme wie das Erziehungssystem, die Familie oder das Wirtschaftssystem zu berücksichtigen als auch die „*quer zur funktionalen Differenzierung verlaufenden Differenzierungen*“ (Bardmann/Hermesen 2000, S. 99), die sich in Form von Kopplungsgeschichten beobachten lassen.

Die Bezugspunkte der Schulsozialarbeit sind durch ein Spannungsverhältnis zwischen den Bildungsprozessen junger Menschen und ihren Lebensbedingungen gekennzeichnet. Erforderlich sind konzeptionelle Ansätze, die kontextsensibel entlang spezifischer System- und Umweltdynamiken (z.B. in Relation zu Peers, Familie, Gruppen von SchülerInnen und der schulischen Organisation) arbeiten und breiter Rekurs nehmen auf die in den konkreten Inklusions- und Exklusionskonstellationen ‚eingelagerten‘ Bildungsoptionen. In diesem Zusammenhang ist ein Defizit zu konstatieren: Wie Inklusions- und Exklusionsprozesse sich empirisch vollziehen, wird dabei genauso wenig von der Systemtheorie ‚mitgeliefert‘ wie die wirkmächtigen normativen Erwartungen an die SchülerInnen bzw. an die Schulsozialarbeit.

Eine allgemeine bildungsbezogene Aufgabenbestimmung bedarf der Anbindung an gesellschaftstheoretische Vorstellungen von Bildung und einer Relationierung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Eine derartige Interpretation unter Rekurs auf multiple soziale Kontexte ist erforderlich, um nicht eine ‚individuumszentrierte‘ Engführung und Selbstbegrenzung der Sozialen Arbeit zu begünstigen und um ein Selbstverständnis der Schulsozialarbeit zu befördern, das die impliziten

normativen Orientierungen als eine Ordnung von und für Lebensweltrealisierungsoptionen versteht. Bildungsaufträge und Bildungsziele stehen in enger Verbindung mit normativen Integrationsanforderungen. Unter Einbezug erziehungswissenschaftlicher Bildungstheorien kann Bildung als eine Form der selbstbestimmten Entwicklung und Entfaltung im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung unter anderem mit Machtstrukturen bestimmt werden. Fachkräfte in der Schulsozialarbeit agieren nicht außerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse, sondern durch die Auseinandersetzung z.B. mit Bildungsungerechtigkeiten im Zentrum dieser Problemlage (vgl. Hamburger 2008, S.119). Anders formuliert: Die Lebensweltorientierung der Bildung ist ohne Rekurs auf deren Normalitätsethik extrem schwierig umsetzbar.

Nach diesen Ausführungen zu Teilaspekten des Zusammenhangs von Bildung unter systemischer Perspektive wird es im folgenden Kapitel 4.4.3 um die besondere Stellung der Schulsozialarbeit im Kontext des Erziehungssystems gehen.

4.4.3 Schulsozialarbeit und ihre Relationen zum Erziehungssystem

Nach den Ausführungen zum Diskurszusammenhang von Sozialer Arbeit und Bildung unter systemischen Perspektiven wird in diesem Abschnitt das Verhältnis der Schulsozialarbeit zum Erziehungssystem aus systemtheoretischer Sicht thematisiert.

Luhmann (unter anderem 1987b, 1996; Luhmann 2002, 2004a, 2004b; Luhmann/Schorr 1988) fasst das Erziehungssystem als Teilsystem der Gesellschaft mit der Funktion, „Veränderungen in den einzelnen psychischen Systemen auszulösen, sodass diese auch an unwahrscheinlicher Kommunikation teilnehmen können, die die Gesellschaft (re)produziert und die vor allem in anderen Funktionssystemen stattfindet“ (Baraldi/Corsi/Esposito 1999, S. 50). Der Fokus dieser besonderen Funktion des Erziehungssystems richtet sich in systemtheoretischem Verständnis demnach auf „Veränderung der psychischen Umwelt der Gesellschaft. Die Wirkungen treten außerhalb der Gesellschaft auf, und zwar in den

Fähigkeiten und Kenntnissen der Individuen, das heißt in ihrer Kompetenz, an der Kommunikation teilzunehmen“ (ebd.).³⁹ Luhmann konzipiert in seiner soziologischen Betrachtung Person als sozial konstruierte kommunikative Struktur (vgl. Luhmann 1991, S. 28 ff.; S. 89f.), als Bündel von Erwartungen, das sich an eine Person richtet (vgl. Hafen 2005, S. 78).

Luhmann/Schorr (1988) führen aus, dass unter den sozialstrukturellen Bedingungen funktionaler Differenzierung und der damit einhergehenden Unzuverlässigkeit ungeplant ablaufender Sozialisation zunehmend versucht wird, die Anschlussfähigkeit von Personen an Systeme durch Erziehung zu verwahrscheinlichen (ebd., S. 278). Luhmann an anderer Stelle: „Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung. Wenn man diesen Unterschied vor Augen hat, liegt es nahe, die Funktion der Erziehung auf das Personwerden von Menschen zu beziehen. Besonders in komplexen Gesellschaften kann man dies nicht nur der Sozialisation überlassen“ (Luhmann 2002b, S. 38).

Diese Ausgangsüberlegungen leiten die Frage, wie Erziehung – im Unterschied zur Sozialisation – als absichtsvoller Prozess möglich ist (vgl. Luhmann 2002b, S. 42; S. 54 ff.; 75 ff.; Luhmann 1987b). Antworten arbeitet Luhmann vor allem in Bezug auf das Interaktionssystem Unterricht aus. Diese Verengung bei Luhmann wird hier mit Gause/Schmidt (1992) kritisch bewertet: „Die mangelnde Unterscheidung zwischen Schulorganisation und Erziehungssystem verstellt den Blick für andere

39 In den hier folgenden Ausführungen kann nicht auf alle Aspekte dieser Ausarbeitungen von Luhmann zum Erziehungssystem Bezug genommen werden. Die Kapitel in „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ (2002) zeigen exemplarisch das typisch Luhmann'sche Theorieprogramm in Bezug auf einzelne Funktionssysteme der Gesellschaft auf: Mensch und Gesellschaft; Sozialisation und Erziehung; Medium und Form; Interaktionssystem Unterricht; Ausdifferenzierung des Erziehungssystems; Respezifikation; Organisation und Professionalisierung; Selbstbeschreibungen. Kennzeichnend für das Luhmann'sche Theorieprogramm in Bezug auf das Erziehungssystem der Gesellschaft ist, dass die kommunikationsbasierte Ausdifferenzierung des Erziehungssystems nicht (mehr) einem naturbedingten Erfordernis nach Erziehung folgt, sondern einer Semantik der ‚Werte‘, die sich darin dokumentiert, dass mehr Bildung als Wert und als Anspruch des Einzelnen an die Gesellschaft gilt (ebd., S. 123). Luhmann zur kommunikationsbasierten Ausdifferenzierung des als autopoietisch bestimmten Funktionssystems Erziehung: „Ausdifferenzierung heißt Systemautonomie und Systemautonomie heißt Notwendigkeit der Selbstorganisation“ (ebd.).

Organisationsformen“ (ebd., S. 195). Diese Kritik gewinnt an Plausibilität angesichts der Vielfalt der pädagogischen Formen, in denen Erziehung stattfindet. Neben der Erziehung im Familienkontext ist an dieser Stelle darauf zu verweisen, dass auch Soziale Arbeit Bildungsbeiträge beisteuert (vgl. Kapitel 3 und Kapitel 4.4.2). Luhmann hat vor allem die formal-curriculare Form der Schule im Blick und unterstreicht die Bedeutung von Zertifikaten (vgl. Luhmann 2002b, S. 195).

Er unterscheidet das Interaktionssystem Unterricht zudem von seiner (bürokratischen) Organisation. Eine juristische und verwaltungsförmige Beschreibung verdecke „die operative Eigenständigkeit des Interaktionssystems Unterricht“ (ebd., S. 146). Luhmann nimmt an, dass die Person des Lehrers/der Lehrerin wichtiger ist als Methodik und Raffinement (vgl. ebd., S. 150). Interaktion bedarf zwar des organisatorischen Rahmens: „Aber sobald die Interaktion Unterricht beginnt, sind Lehrer wie Schüler deren Dynamik ausgeliefert. Sie müssen auf das reagieren, was gerade geschehen ist“ (ebd., S. 160). Unter einer systemtheoretischen Sichtweise der Differenzierung in Systemtypen kann Interaktion durch Organisation nicht kontrolliert und gesteuert, sondern nur ermöglicht werden (vgl. Kapitel 4.3.1).

Nach Luhmann erfolgt Erziehung damit nicht mehr als ein normativ und teleologisch klar bestimmter Schritt vom Kind zum Erwachsenen, sondern als offener Prozess, der den Lebenslauf als Karriere disponieren möchte. Durch die „Vermittlung von Wissen und Können“ (Luhmann 2002b, S. 43) erfüllt Erziehung seine gesellschaftliche Funktion durch „Selektion“ (ebd., S. 62 ff.) und „Trivialisierung“ (ebd., S. 77 ff.)⁴⁰, zur Schaffung günstiger „Ausgangslagen für eine spätere Karriere“ (ebd., S. 71).

Luhmann (2002b) kritisiert die pädagogischen Selbstbeschreibungen der Praxis als nicht adäquat. Insbesondere kritisch bewertet er die

40 Trivialisierung meint, so zu tun, als ob psychische Systeme triviale Systeme seien, die sich erwartbar und vorhersagbar linear-kausal beeinflussen lassen. „Menschen versuchen, sich untereinander zu trivialisieren, weil sie Prognosesicherheiten brauchen oder sich wünschen. Ihre inneren Zustände ändern sich ständig. Das Gleiche gilt für Gruppen, Familien, Organisationen und gesellschaftliche Teilsysteme. Sie sind vergangenheitsabhängig, analytisch nur sehr begrenzt bestimmbar und ihre Zustände und Reaktionen können nicht mit Gewissheit vorhergesagt werden“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 52). Der Begriff der Nichttrivialität im Falle von psychischen und sozialen Systemen geht auf v. Foerster (1993b) zurück.

Semantik, die mit dem Bildungsbegriff verbunden ist. Der Begriff sei „zu vage, um die sinnhafte und gesellschaftsweite Funktion des Erziehungssystems, der Ermöglichung von Karrieren, adäquat zu erfassen“ (ebd., S. 191).⁴¹ Im Kontrast zu dieser Bewertung durch Luhmann wird hier darauf abgestellt, an (Bildungs-)Theorien, Praxiserfahrungswissen und instrumentelle Wissensbestände Anschluss zu halten. Dies ist erforderlich, um das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit systemisch zu fundieren.

Aus systemtheoretischer Sicht auf schulische und unterrichtliche Zusammenhänge kann die Lehrkraft das Verhalten von SchülerInnen dahingehend beobachten und bewerten, ob sie von Erwartungen abweichen oder nicht. Die damit einhergehende Codierung wird aus systemtheoretischer Sicht durch die Bewertung verbesserter oder verschlechterter SchülerInnenleistungen in Bezug auf den Karriereaufbau als Form längerer Selektionssequenzen, bezogen auf die Chancen des Lebenslaufs, bestimmt (vgl. unter anderem Luhmann 2004b, S. 11ff.; Baraldi/Corsi/Esposito 1999, S. 51).

Nach Luhmann vollzieht sich die doppelte Funktion der Schule (Erziehung und Selektion) über eine doppelte Codierung: der Codierung vermittelbar/nicht-vermittelbar und besser/schlechter (ebd., S. 73).⁴² Luhmann (2002b, S. 53) verweist darauf, dass er durch Kade (1997, S. 42) dazu angeregt, den Code besser/schlechter mit dem Code vermittelbar/nicht-vermittelbar zu ergänzen.⁴³

Bezüglich der Codierung des Erziehungssystems rekonstruieren und problematisieren Gause/Schmidt (1992) die von Luhmann postulierte

41 Luhmann (2002): „Tatsächlich hat die humanistische Pädagogik nie das ganze Erziehungssystem, auch nie alle Schulen erfassen können“ (ebd., S. 191). Um für das ganze Erziehungssystem anwendbar zu sein, müsse der Begriff der Bildung „von allen Inhalten entleert werden“ (ebd.). Luhmann: „Das Wort Bildung stellt der Kontingenzformel des Erziehungssystems einen unbestreitbar schönen Wortkörper zur Verfügung. Es fließt leicht von der Zunge“ (ebd., S. 187).

42 Mit dieser doppelten Codierung liegt ein Unterschied zu anderen Funktionssystemen der Gesellschaft vor.

43 Vgl. hierzu auch Nerowski (2015) im Zusammenhang seiner Grenzkonstruktionsanalysen über das systemtheoretische Konzept Codierung und Programmierung (ebd., S. 52 ff.).

binäre Codierung und diskutieren Alternativen⁴⁴. So stellen sie infrage, ob angesichts der kompetenzbezogenen Selektion, die mit Kompetenzerwartungen der gesellschaftlichen Umwelt einhergeht, eine binäre Codierung überhaupt angemessen ist. Vorgeschlagen wird alternativ eine graduelle Schematisierung für den Fall des Erziehungssystems (vgl. ebd., S. 189). Zur Frage der Codierung des Erziehungssystems existieren also verschiedene Antworten.⁴⁵

Luhmann/Schorr (1988a) legen hinsichtlich der Genese von Karrieren dar, dass diese Stagnationen und Abstiege einschließen: „Unter Karrieren im allgemeinsten Sinne verstehen wir eine Sequenz von selektiven Ereignissen, die Personen mit positiv oder negativ bewerteten Attributen verknüpfen bzw. solche Verknüpfungen lösen – im Grenzfalle mit Leben oder Tod, im übrigen mit zugeschriebenen Kenntnissen und Fähigkeiten, Rollen und Ämtern, Zensuren, Beurteilungen, Reputationsmerkmalen, Mitgliedschaften in sozialen Systemen, Einkünften oder sonstigen erwerbzbaren Qualitäten“ (ebd., S. 278).

Als fünf weitere Merkmale für Karrieren bestimmen die Autoren:

- Die Karriere ist in ihrer Zukunft unsicher und kontingent.
- Die Karriere ist aufgrund der selektiven Erinnerbarkeit und Relevanz in ihrer Vergangenheit unsicher.
- Die Karriere baut auf sich selbst auf, indem Erfolg das Repertoire nutzbarer Gelegenheiten bestimmt.
- Die Karriere führt zu einem Bedarf an zeitlicher Bindung, um zukünftige Aussichten präjudizieren zu können.

44 Gause/Schmidt (1992) begründen als Alternative zu sozialer Selektion eine kompetenzbezogene Selektion, indem sie als Codierung vorschlagen: „nützlich/unnützlich“, „geeignet/ungeeignet“. Die Bezugnahme auf Kompetenzerwartungen werden mithilfe des Codes in Qualifikationen auf der Programmebene umgearbeitet (vgl. ebd., S. 189).

45 Nerowski (2015) thematisiert diese auch in Verbindung mit der Frage der Grenzkonstruktionen der Schule. Die Frage: „Was ist die Schule?“ beantwortet Nerowski mit dem handlungstheoretischen Schulbegriff: „Schule bezeichnet alle Handlungen der Lehrkräfte, die auf Schülerinnen und Schüler gerichtet sind“ (ebd., S. 219). Nerowski präzisiert die Begriffe ‚Entgrenzung der Schule‘ und ‚Grenzverschiebung der Schule‘ durch handlungstheoretische und empirische Forschung.

- Die Karriere bindet die subjektive bewussteinmäßige Aufmerksamkeit und führt dazu, dass in karrierewirksamer Weise fortgesetzte Erfolge und Misserfolge erwartet werden (ebd., S. 278 f.)⁴⁶.

Nach dieser kurzen Ausführung zum Erziehungssystem als Teilsystem der funktional differenzierten Gesellschaft folgen nun Anmerkungen zur Schulsozialarbeit und ihrer Relation zum Erziehungssystem. Systemtheorie bietet als Reflexionstheorie Optionen für Deskriptionen und Erklärungen zur Schulsozialarbeit. Diese sind in Bezug zu setzen zu den jeweils unterschiedlichen disziplinären und professionsspezifischen Leitorientierungen. Zudem sind strukturelle Möglichkeitsbedingungen zu berücksichtigen, wie sie durch Programme und Organisationen zur Verfügung gestellt werden, die Gelegenheitsstrukturen und den Methodenkanon der Schulsozialarbeit.

So kann unter Berücksichtigung struktureller Möglichkeitsbedingungen grundlegend danach gefragt werden, an welcher funktionssystemspezifischen Kommunikation Schulsozialarbeit aktuell jeweils in ihren Operationen beteiligt ist bzw. auf welche sie sich relational bezieht:

- Wann und wie ist Schulsozialarbeit selbst als Teil des Erziehungssystems an dessen spezifischer Kommunikationsweise beteiligt?
- Operiert Schulsozialarbeit entlang der Doppelfunktion Erziehung/ Selektion über die doppelte Codierung vermittelbar/nicht-vermittelbar und besser/schlechter?
- Wann und wie operiert Schulsozialarbeit als Umwelt des Erziehungssystems und bezieht sich damit fremdreferenziell auf Schule?

46 Hier besteht die Option der Relationierung biografiethoretischer Fundierungen. Luhmann (2002) führt, ohne auf die subjektive Formierung von Biografie einzugehen, in Bezug auf die Kategorie des Lebenslaufs aus: „Ein Lebenslauf ist eine Verkettung von nicht selbstverständlichen, kontingenten Ereignissen, die am Individuum aufgefädelt werden können“ (ebd., S. 94). In der modernen Gesellschaft geschieht dies in Abgrenzung von der familiären Herkunft. Herkunftsdifferenzen werden neutralisiert und man verpflichtet sich auf die Herstellung von „Chancengleichheit“, um dann erzieherisch neu zu selektieren. Luhmann spricht von einem „Umbau des Modus der sozialen Integration von Herkunft auf Karrieren, also auf Zukunft“ (ebd., S. 70): „Der Legitimitätsverlust von Herkunft (und damit: von Sozialisation in den guten Familien oder in der guten Gesellschaft) ist durch die Umstellung des Gesellschaftssystems auf einen Primat funktionaler Differenzierung bedingt“ (ebd., S. 70 f.).

Hier rückt auf operativer Ebene ein Doppelcharakter der Schulsozialarbeit in den Blick. Dieser kann beschrieben werden, wenn einerseits schulsozialarbeiterische kommunikative Ereignisse und Sequenzen als spezifischer Operationsmodus als Erziehung und andererseits als besondere Kopplungsweise mit dem Kopplungsfavoriten der Schulsozialarbeit, dem Erziehungssystem, verstanden werden.⁴⁷

In einem Fall operiert Schulsozialarbeit in der Form des schulischen Erziehungssystems, indem eine absichtsvolle Veränderung psychischer Systeme mit dem Ziel der Generierung von Karriereaussichten angestrebt wird. Hier sieht man, wie Schulsozialarbeit an Erziehungszusammenhängen beteiligt ist, indem pädagogisch-absichtsvolle methodische Interaktionen in Kooperation mit Lehrkräften aktualisiert werden, oder über abgegrenzte eigene pädagogische Initiativen der Schulsozialarbeit.

Im Fall der sozialen Hilfe (unter anderem Baecker 1994) sind zwar die Karriereaussichten der Kinder und Jugendlichen eine (!) bedeutsame Variable; dass Schulsozialarbeit dabei hinreichend deskriptiv erfasst werden kann, indem angenommen wird, sie operiere durchgängig entlang der Codierung des Erziehungssystems, wird hier bezweifelt. Der Grund für diese Skepsis liegt darin begründet, dass (schulbezogene) Soziale Arbeit umfassender und angemessener erfasst werden kann, indem auf die Codierung soziale Teilhabe/Nicht-Teilhabe an verschiedenen Systemen rekurriert wird (vgl. Hosemann/Geiling 2013). Diese Bezugnahmen finden im Fall der Schulsozialarbeit nicht zwangsläufig über Kopplungen zum schulischen Erziehungsgeschehen statt.

Vor dem Hintergrund dieses Differenzierungsentwurfs können weitere Reflexionsfragen gestellt und weitere Systematisierungen zum

47 Die Frage, auf welche Konstellationen von Inklusion und Exklusion sich Schulsozialarbeit primär bezieht, ist nicht beliebig und kann nicht angemessen mit dem Verweis auf Kontingenz erfasst werden. Kinder und Jugendliche als primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 2.4) sind in einer Lebenslage, die gekennzeichnet ist von einer sozialen normativen Ordnung des institutionalisierten Lebenslaufs. Auch wenn sich Jugendliche im Kontext ihrer Autonomiebestrebungen gegen normative Erwartungen und Bildungsanforderungen entscheiden, ist regelhaft davon auszugehen, dass sie erwarten, dies werde nicht ohne Folgen auf ihre Karriereaussichten bleiben. Diese Überlegungen können verbunden werden mit den Ausarbeitungen von Böhnisch (2008), der eine bewältigungsorientierte Sozialpädagogik und Sozialarbeit der Lebensalter formuliert.

Arbeitsfeld Schulsozialarbeit vorgenommen werden. Die an diesen beiden eben formulierten Handlungsvarianten ausgerichteten Zielsetzungen der Schulsozialarbeit in Bezug auf Karriereaussichten lassen sich differenziert auf den Ebenen der Codierung, der Programme, der Organisation und der schulsozialarbeiterischen Interaktion beschreiben. Im pädagogischen Feld der Schule kann systemtheoretisches Denken als Reflexionstheorie genutzt werden, indem beobachtet wird, wie in den jeweiligen Kommunikationszusammenhängen die System-Umwelt-Grenze entlang von sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimensionen operativ gezogen wird. Bildet z.B. Schulsozialarbeit in der einzelfallorientierten Arbeit mit der Schule ein gemeinsames emergentes ‚Hilfe- und/oder Erziehungssystem‘ mit eigener Grenze oder existieren zwei voneinander abgegrenzte Systeme? Schulsozialarbeit unterstützt in selbstreflexiver Steuerung z.B. die Karriereprogramme der Schule, realisiert eigene abgegrenzte Karriereprogramme und konzertiert mit der Schule gemeinsame emergente Karriereprogramme.

Mit dem Hinweis auf Bezüge zu Karrieren, einer Leitorientierung am schulischen Erziehungssystem als Kopplungsfavorit ist allerdings der Handlungszusammenhang der Schulsozialarbeit lediglich unterkomplex beschrieben. Die Ausrichtung an anderen Systemen und Themen wie Familie, Jugendhilfe, Gefährdungen sowie Hilfen und Vermittlungen zu anderen Hilfesystemen (unter anderem der Jugendhilfe) belegen zudem, dass die Frage nach der Autonomie der Schulsozialarbeit nicht nur in (abhängiger) Relation zur Schule bestimmt werden kann.

Die Frage nach der Autonomie der Schulsozialarbeit zeigt sich beispielsweise daran, dass sich Schulsozialarbeit als System von seiner Umwelt unterscheiden kann. So operiert Schulsozialarbeit (auch!) in Relation mit der Schule als Umwelt, indem sie eigenständige Zeithorizonte aushandelt (für SchülerInnen, Lehrkräfte und für sich selbst). Unter der Bedingung, dass Schulsozialarbeit eigene Gelegenheitsstrukturen sowie -horizonte entlang verschiedener Sinndimensionen schafft, ermöglicht sie z.B. zusätzliche Sozialkontakte und Zeitressourcen sowie andere Inhalte.

Schulsozialarbeit braucht hinsichtlich des oben skizzierten Doppelcharakters (sowohl als Teil des schulischen Erziehungssystems als auch in Abgrenzung dazu zu operieren) eine Reflexion der Frage, wie sie diesen in der Form von Oszillationen realisieren kann. Eine besondere Herausforderung in der praktischen organisations- und interaktionsbezogenen Arbeit besteht darin, Übergänge und Perspektivwechsel zu organisieren. Zugespitzt formuliert: Wer oszilliert, muss eigenständig sein. Unter anderem deshalb gibt es eigenständige Schulsozialarbeit. Hierbei wird weiterhin zu berücksichtigen sein, welche strukturellen Möglichkeitsbedingungen – auch im Rahmen von strukturellen Kopplungen mit der schulischen Pädagogik – sie benötigt, um ihre emergenten ‚doppelten Leistungen‘ erbringen zu können.

Das Gefüge der Selbst- und Fremdreferenzen im Zusammenhang mit der Frage, ob Schulsozialarbeit mit der Schule ein gemeinsames ‚Hilfe- und/oder Erziehungssystem‘ bestimmt oder ob es sich um zwei Systeme handelt, hängt nicht nur von den jeweiligen Selbstbeschreibungen ab, sondern auch von Fremdbeschreibungen und normativen Erwartungen. Zur Verdeutlichung: Wenn eine schulsozialarbeitende Fachkraft sich selbst als nicht zur Schule gehörig markiert, sind Zweifel angebracht, ob diese Grenzdefinition von Eltern und SchülerInnen angenommen wird.⁴⁸

Essenziell und knapp formuliert: Indem Schulsozialarbeit (mit-)erzieht und weitere System-Umwelt-Relationen arrangiert, wird der Doppelcharakter der schulsozialarbeiterischen Leistungskapazitäten bestimmbar. Dieser Doppelcharakter zeigt sich darin, dass Schulsozialarbeit erzieht und/oder hilft. Die dabei ‚vorgelagerten‘ Handlungsstrukturen und Möglichkeitsbedingungen für die emergenten Leistungen der Schulsozialarbeit bleiben hierbei relevant.

Sowohl im Fall von Erziehung als auch im Fall von Hilfe unterstützt Schulsozialarbeit in ihren Effekten die Verwahrlichung von an sich unwahrscheinlichen Erziehungswirkungen. Indem sie im Zusammenhang von Kontextsteuerung und der Gestaltung von Gelegenheitsstrukturen Kopplungen zu anderen Systemen arrangiert, liefert Schulsozialarbeit den schulischen

48 Auch die Mitteilung Eltern gegenüber, dass das Büro der Schulsozialarbeit eine Filiale des Jugendamts darstelle, wird von diesen selbstreferenziell als Mitteilung verstanden werden und Auswirkungen auf die Horizonte der Zusammenarbeit zeitigen.

PädagogInnen erweiterte Möglichkeiten zur Interpretation von SchülerInnen-lebenswelten und -lebenslagen. Als Interpretationsgrundlagen dienen unter anderem die Ergänzungen formaler Bildungsprozesse durch informelle, die aufgebauten Wissensbestände über familiäre Zusammenhänge sowie die subjektiven Bedürfnis- und Motivlagen der Kinder und Jugendlichen. Die polykontextuelle Konstitution der Schulsozialarbeit, die Fragen der gesellschaftlichen Differenzierung (unter anderem 1bezüglich der Codierung) sind mit den erlebten normativen Erwartungscollagen, mit denen es SchülerInnen zu tun haben, zu verbinden.

Systemtheoretische Analysen bieten weitere Optionen der Unterscheidung. Diese werden hier nur angedeutet bzw. benannt, bedürfen der weiteren Präzisierung sowie der Anbindung an empirische Forschung. Gerade die Bemühung empirischer Erforschung zum Themenkomplex kann verhindern, dass es hinsichtlich der Differenzierungsoptionen ‚nur‘ zu ‚nachschießenden‘ Postulaten kommt.

Die Fragen zur schulsozialarbeitsspezifischen Kommunikation berühren Aspekte der Codierung (Zuordnung), der Ausgestaltung der Programme und der Struktur der Organisation. Damit verbunden ist auch die Diskussion, ob Soziale Arbeit als ein eigenständiges Funktionssystem zu bestimmen ist (Baecker 1994; Bommes/Scherr 1996; Weber/Hillebrandt 1999; Merten 2000; Maaß 2009, Lambers 2013). Die Kontroverse schließt theoriesystematische Aspekte mit ein sowie gesellschaftliche Entwicklungen, das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Profession und ihre Eigenständigkeit als Wissenschaft (vgl. Hosemann/Geiling 2003, S. 61 ff.). Bommes/Scherr (2012) analysieren Soziale Arbeit als nachgeordnetes, sekundäres Phänomen gesellschaftlicher Ordnung. Begründet wird dies nachvollziehbar unter anderem mit der starken Ausdifferenzierung ihrer Organisationen, der Organisation unspezifischer Hilfsbedürftigkeit (vgl. Bommes/Scherr 2000) und mit dem Hinweis auf die starke Abhängigkeit der Sozialen Arbeit von sozialpolitischen Ressourcenzuteilungen für ihre Programme (ebd., insbesondere S. 88 und S. 147; vgl. auch Lambers 2018, S. 204 ff.).

Als zu prüfende Kriterien, ob Soziale Arbeit ein eigenständiges Funktionssystem ist, nennen Bommes/Scherr (2012) folgende Punkte:

Funktionsbezug (spezifischer Sinn), Codierung (Form der Schließung) und Programmierung (zielgerichtete Öffnung) (ebd., S. 142). Ohne diese Kontroverse hier weiter auszuführen, wird mit Lambers (2013) folgender Hinweis gegeben: „Verschiedene Autoren, insbesondere Dirk Beacker, Georg Cleppien, Peter Sommerfeld, Frank Hillebrandt, Georg Weber, Peter Fuchs, Olaf Maaß, Heiko Kleve, Roland Merten und Hans-Jürgen Hohm, entwickelten Vorschläge, mittels welcher Codierung sich Soziale Arbeit als ein eigenständiges gesellschaftliches Funktionssystem beschreiben lasse. Es liegen verschiedene Codierungsvorschläge vor, wie zum Beispiel Helfen/Nichthelfen (Baecker), Fall/Nichfall (Fuchs), bedürftig/nicht bedürftig (Weber und Hillebrandt) und Hilfefähigkeit/Hilfeunfähigkeit“ (ebd., S. 203).

An anderer Stelle (Hosemann/Geiling 2013) wurde vorgeschlagen, soziale Teilhabe/Nicht-Teilhabe als Code des Funktionssystems Soziale Arbeit zu diskutieren, da der Code es ermöglicht, an beiden Seiten (Teilhabe und Nicht-Teilhabe) anzuschließen sowie die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit zusammenfassend zu beschreiben, und Anschlüsse an normative Positionen der Sozialen Arbeit (Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten von Personen) bietet (vgl. ebd., S. 63). Diese Codierung ist vor dem Hintergrund der Aufgabenstellungen der Schulsozialarbeit zu interpretieren. Im Gegensatz zu Codierungen wie Fall/Nichtfall oder Hilfe/Nicht-Hilfe wird diese Codierung deshalb hier als passend bezeichnet, weil sie umfassender die Trias der Sozialen Arbeit Bildung, Erziehung und Hilfe (vgl. Walther 2018, S. 501 f.) berücksichtigt.

Diese kontroverse Auseinandersetzung im Rahmen des Theoriediskurses ist von Fragen der schulsozialarbeiterischen Praxis zu unterscheiden. In Bezug auf die soziologisch-systemtheoretischen Ausführungen insgesamt ist anzumerken, dass der Schwerpunkt auf dem Nachweis der modernen funktionalen gesellschaftlichen Ausdifferenzierung liegt. Es stellen sich jedoch weitere Fragen im Anschluss an pädagogische Fragestellungen, die nicht allein über die funktionalistische Karrierekonzeption und unter Reduktion auf das Schulsystem hinreichend beantwortet werden können. So bieten die abstrakten systemtheoretischen Analysen

zwar Möglichkeiten, die ‚nicht-stationäre zwischensystemische Stellung‘ der Sozialen Arbeit (vgl. Hosemann/Geiling 2013) im Kontext funktionaler Differenzierung zu reflektieren; Antworten zu Fragen nach Anlässen und dem Status der schulsozialarbeiterischen Institutionalisierung sind auf dieser Ebene jedoch faktisch noch nicht thematisch beantwortet.

Für die Reflexion der sozialpädagogischen Praxis der Schulsozialarbeit sind folgende Differenzierungsoptionen dennoch nützlich, wenn sie mit konkreten Handlungsbedingungen und -anforderungen verbunden werden:

- Wie können Differenzen und Konflikte zwischen Jugendhilfe und Schule bzw. von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften vor dem Hintergrund differenter funktionssystemspezifischer Leitorientierung erklärt und interpretiert werden?
- Wie gelingt es der Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund ihrer Handlungszielbestimmungen, sich selbst in zieldienlicher Weise als einerseits zum Erziehungssystem und andererseits als zu einem abgegrenzten eigenen ‚Schulsozialarbeitssystem‘ gehörig zu markieren?
- Welche Strukturen begünstigen die Möglichkeiten, solche kommunikative Operationen zu unterstützen, die beide Formen aktualisieren und zwischen ihnen oszillieren?

Eine Reflexion der Leistungen der Schulsozialarbeit entlang dieser Fragestellungen verdeutlicht: *Schulsozialarbeit erbringt ihre Leistungen in Form des Doppelcharakters* über Anschluss und Differenz. Je nachdem lassen sich rekursive Effekte vermuten, die Vorteile und Nachteile mit sich bringen. Zu bedenken ist, dass in dem Moment, wo sich die Schulsozialarbeit von der Schule, dem Erziehungssystem, unterscheidet, die Bestimmung der Einheit im Sinne einer integrierten Pädagogik als kollegiales überprofessionelles Konzert behindert wird. In dem Moment, wo mit der Schule eine Einheit gebildet wird, kann dies identitätsstiftend als abgegrenzter und emergenter pädagogischer Gesamtzusammenhang wirken.

Ein Vorteil, von Differenz, von zwei Systemen auszugehen, kann die Sensibilität, die Wahrnehmung und die Anerkennung eigensinniger

(professionsspezifischer) Orientierungen im pädagogischen Feld unterstützen. Die Veränderungen im Bereich Bildung und Erziehung – nicht zuletzt aufgrund der Entgrenzung des Schulischen (vgl. Kapitel 3.2) – führen zu einem komplexen pädagogisch-didaktischen Gesamtsystem. Auch im Hinblick auf diese Gesamtperspektive bleiben Differenzen handlungsleitend, professions- und institutionelle Bedingungen behalten Relevanz.

Eine Abgrenzung der Schulsozialarbeit von einer diffusen ‚einheitlichen‘ Pädagogik im schulpädagogischen Feld kann zudem der Stabilisierung der Schulsozialarbeit und damit der selbstreflexiven Steuerung dienen. Fremdreferenzielle Bezugnahmen auf das Erziehungssystem (z.B. auf dessen Orientierung an ‚besseren Schülerleistungen‘) können in das System der Schulsozialarbeit ‚hineinkopiert‘ und für die eigene Funktionserfüllung genutzt werden. Exemplarisch: In der familienorientierten Schulsozialarbeit lassen sich die Aussichten auf einen Schulabschluss thematisieren und mit den Elternerwartungen hinsichtlich der Berufswahl verbinden. In polykontextueller Weise kann dabei die eigensinnige Motivstruktur des Jugendlichen in der Beratung berücksichtigt werden.

Dieses Beispiel, das der Illustration der multireferenziellen Ausrichtung der Schulsozialarbeit diene, zeigt die Notwendigkeit der stärkeren Anbindung des Erziehungsgeschehens an psychische und soziale Strukturen und Muster auf, die mit dem Erziehungssystem gekoppelt sind. Hier stellt sich auch die Frage nach der Orientierung des psychischen Systems angesichts der Menge an Ausrichtungsmöglichkeiten bezüglich mutmaßlicher Karriereaussichten. Gause/Schmidt (1992) fragen, „ob ein Erziehungssystem ohne die Vermittlung von ‚Werten‘, die dem psychischen System als Normen angeboten werden, nicht dem ‚Gewissen‘ des psychischen Systems eine Überlastung zumutet, die zu zunehmender Orientierungslosigkeit angesichts der Vielfalt der Lernangebote führen kann“ (ebd., S. 185).

Erforderlich sind zudem weitere Ausarbeitungen zur systemtheoretischen Sicht auf das Interaktionsgeschehen im schulsozialarbeiterischen Handlungszusammenhang: Wie und mit welcher Dynamik sind die Eigensinnigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit dem Interaktionssystem

gekoppelt? Wie entscheidet das Erziehungssystem, welches Wissen und Können relevant ist? Wie beobachtet diesbezüglich das Erziehungssystem und mit welcher Relevanzmarkierung die Umwelt (Wirtschaft und ortsansässige Betriebe, Familienmilieus im Stadtteil etc.)? Wie ist hier die Arbeitsteilung im pädagogischen Feld organisiert, wie Schulsozialarbeit daran beteiligt bzw. eigeninitiativ?

Für die Rahmung und den konkreten Handlungskontext der Schulsozialarbeit ist das Spannungsfeld von Erziehung und Sozialisation dabei ein permanent mitgeführter Hintergrund der folgenden Ausführungen. So ist für schulische Erziehung von anderen Zeithorizonten als für die Schulsozialarbeit auszugehen, ein anderes institutionelles Gedächtnis ist maßgebend und verschiedene Maßstäbe der Selektion, verschiedene soziale Horizonte sind von unterschiedlicher Bedeutung.

Unter Perspektive des Gesamtzusammenhangs von Erziehung und Sozialisation lassen sich analytische Systematisierungen vornehmen, welche die spezifischen Formen des Anschlusses an Bildung und Erziehung als die Emergenz verschiedener Bildungsmodalitäten in den Blick nehmen. Ein Reflexionsertrag ergibt sich, wenn die Kinder und Jugendlichen als Adressaten des schulischen Erziehungssystems, als SchülerInnen, ‚behandelt‘ werden *und* als Kinder und Jugendliche mit verschiedenen weiteren Erziehungs- und Sozialisationsarenen (Familie, Peers etc.). *Die jeweiligen Operationsweisen der Schulsozialarbeit entlang verschiedener kommunikativer Codes können in Bezug gesetzt werden zu komplexen Inklusions- und Exklusionsdynamiken. Hier liegt eine Stärke der Schulsozialarbeit: Indem Kinder und Jugendliche als polykontexturale Adressen verstanden werden, bestehen Handlungsoptionen, welche spezifische komplexe Wechselwirkungen reflektieren. Unter Partizipation von Adressaten und Klienten kann Schulsozialarbeit dazu beitragen, für ein erweitertes Verständnis zu sorgen.* Indem die zirkulären Dynamiken zwischen Familiensystemen, der schulischen Organisation und Peer-Zusammenhängen mit ihren besonderen Weisen der Inklusion und Exklusion thematisiert werden, lassen sich diese für entsprechend komplexe

Handlungszielbestimmungen der Schulsozialarbeit nutzen. Zur Illustration: In Fällen schulabstinenten Verhaltens kann kontextuell beschrieben und thematisiert werden, an welchen Variablen sich Jugendliche in ihrer Motivstruktur ausrichten: Verhalten sie sich loyal zu Erwartungslagen der Familie, kümmern sie sich um Zugehörigkeit zur Clique? *Kommunikation über die Kategorie Person „bietet eine Ausrichtungsmöglichkeit, die Anschlüsse für weitere Kommunikation lenkt. Dadurch entstehen – je nach Systemreferenz – Zurechnungsmöglichkeiten und Adressierungen (...).“* (Hosemann/Geiling 2013, S. 114). *Damit fungiert Schulsozialarbeit als „Relais“, welches scheinbar individuelle Probleme in eine soziale und gesellschaftliche Dimensionierung (rück)überführt“* (Hosemann/Geiling 2013, S. 118).

4.5. Systemische Praxis in der Schulsozialarbeit

Bevor in Kapitel 4.5.1 Ausführungen zur Organisation und in Kapitel 4.5.2 zur Interaktionspraxis systemischer Schulsozialarbeit vorgenommen werden, folgen hier ein paar grundlegende einführende Anmerkungen zum Verständnis systemischer Praxis.

In Anlehnung an Kapitel 4.3 geht es bei der Konzipierung systemischer Praxis um den Zusammenhang aus systemtheoretischer Reflexion und der kontextuellen Bezugnahme auf die Bedingungen und Diskurslinien des Gegenstands Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 2 und 3). Die abstrakten systemtheoretischen Reflexionen sind mit diesen Bedingungen und Diskursen zu verbinden.

Wie bereits in Kapitel 4.2 dargelegt, wird die Praxis der Sozialen Arbeit als reflexionsbasiert verstanden und die unterschiedliche Logik von Theorie und Praxis anerkannt. Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit – ob systemisch interpretiert oder nicht – wird demgemäß nicht verstanden als bloße Anwendung instrumentell-technischen Methodenkennwissens, sondern als eigenständig zu modellierender Zusammenhang auf Theoriebasis.

Allgemein formuliert bezieht sich methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit auf fallbezogene klientenorientierte Arbeit, fallbezogene Veränderung von Lebensbedingungen und fallübergreifende Verbesserungen der sozialen Infrastruktur (vgl. Heiner 2004, S. 157; vgl. auch Kapitel 4.2). Hinsichtlich des Handlungsalltags der Fachkräfte der Schulsozialarbeit ist aus systemischer Sicht zu fragen, wie diese Dreifachperspektive in Kommunikation ‚überführt‘ werden kann. Konkret ist zu fragen, welche Systeme erreichbar, zugänglich und adressierbar sind. Da diesbezüglich hier davon ausgegangen wird, dass es sich dabei vor allem um Organisationssysteme und Interaktionssysteme handelt, folgen zwei Passagen zur systemischen Praxis der Schulsozialarbeit mit zunächst organisationellen (Kapitel 4.5.1) und folgend interaktionellen Bezügen. Diese Systematisierung folgt einer Begrenzung. Im Fokus steht primär die systemische Handlungspraxis der Schulsozialarbeit in und im Umfeld der Einzelschule.

4.5.1 Organisation systemischer Schulsozialarbeit

Folgend werden unter Bezugnahme auf systemische Organisationstheorie die Aspekte der Organisation der Schulsozialarbeit thematisiert. Zunächst folgen Ausführungen zur Selektivität der Schulsozialarbeit und die Frage des notwendigen Umgangs der Organisation mit relevanten Umwelten. Neben der besonderen Relevanz von Förderprogrammen werden Spannungsfelder der Schulsozialarbeit zwischen Organisation und organisierter Interaktion unter Mitgliedern der Schule systemisch analysiert. Die ausgeführten Überlegungen zur Organisation der Schulsozialarbeit werden mit Einschätzungen zur Passung der Organisation zu den Adressaten abgeschlossen.

Selektivität der Schulsozialarbeit

Die Fragen der Organisation der Schulsozialarbeit sind verbunden mit vorgelagerten sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen,

die – knapp formuliert⁴⁹ – in Programme der Schulsozialarbeit münden. Zu denken wäre im Zusammenhang der schulbezogenen Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit z.B. an wohlfahrtsstaatliche Semantiken wie der Forderung nach mehr Chancengleichheit im Bildungssystem, der Problematisierung der Zahl jugendlicher SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss oder die im Rahmen der Jugendhilfe zu erbringenden Clearingleistungen im Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen⁵⁰. Nach diesen Vorüberlegungen folgen Ausführungen zur Selektivität und zur Grenze der Schulsozialarbeit, indem Aspekte systemischer Organisationstheorie genutzt werden.

Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind herausgefordert, reflexiv mit den Potenzialen und Grenzen ihrer Arbeit umzugehen und die Formen der Komplexitätsreduktion zu überprüfen, an denen sie beteiligt sind. Jede interne Hilfesemantik der Schulsozialarbeit bringt es mit sich, dass, wo Hilfe ist, immer auch Nicht-Hilfe ist (zur Unterscheidung vgl. Baecker 1994). Die Unterscheidung von Hilfe und Nicht-Hilfe kann Schulsozialarbeit auf den Ebenen (Länder-)Programm, Organisation und Interaktion systematisch nutzen, indem professionelle Grenzziehungen und (Wechsel-)Wirkungszusammenhänge beobachtet, beschrieben und bewertet werden (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 139 ff.).

Programme und Konzepte verwahrscheinlichen strukturell die Möglichkeitsbedingungen für das Zustandekommen spezifischer Interaktion im Kontext Schulsozialarbeit. Die Formulierung ‚verwahrscheinlichen‘ soll deutlich machen, dass es sich aus systemischer Sicht nicht um einen linear-kausalen Durchgriff handeln kann. Programmrichtlinien legen die vor Ort formulierten Konzeptinhalte nicht deterministisch fest. Und diese bestimmen nicht das, was im methodischen Interaktionsgeschehen

49 Eine breitere Ausarbeitung dieses Zusammenhangs würde es notwendig machen, auf die konsensuellen und konflikthaften Prozesse der Problemkonstruktion näher einzugehen. Dabei können sehr allgemein formuliert als problematisch bewertete soziale und gesellschaftliche Sachverhalte zu Ist-Soll-Diskrepanzen werden, die im medialen Diskurs um Problemdeutungen den Status der Veränderungswürdigkeit und -fähigkeit erlangen (vgl. z.B. Schetsche 2008). Dieser Hinweis soll an dieser Stelle genügen, die Voraussetzungen für (Länder-)Programme der Schulsozialarbeit zu kennzeichnen.

50 Vgl. zur letztgenannten Problemstellung exemplarisch Höfflin 2018.

der Schulsozialarbeit realisiert wird. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass es keine Schulsozialarbeit ohne Förderverfahren gibt. Insofern ist von einem mehrstufigen Konstruktionsprozess mit kommunikativem Charakter auszugehen.

Wenn man die systemtheoretische Vorstellung akzeptiert, dass sich ein System als Netzwerk rekursiver Verweisungen kennzeichnen lässt, das sich jeweils im Eigenkontakt operativ von seiner Umwelt unterscheidet, dann kann dies auch für Programme, Organisation und Interaktion der Schulsozialarbeit angenommen werden. Diese kann man als eigenständige emergente Kommunikationszusammenhänge interpretieren. Entsprechend lässt sich nachvollziehen, wie und ob auf der Ebene von (Länder-)Programmen die realisierten Konzepte vor Ort beobachtet werden und wie die methodischen Interaktionen in die Überlegungen zur Organisationsentwicklung einfließen. Dadurch, dass Programme als selbstreferenzieller Kommunikationszusammenhang verstanden werden, erhält man einen Einblick darin, wie Länderprogramme der Schulsozialarbeit die fremdreferenziellen Bezüge (Praxis vor Ort) in die eigenen Diskursen um die Ausgestaltung von Richtlinien ‚hineinkopieren‘. Je nach Referenz kann auch beschrieben werden, *wie* die Fachkräfte der Schulsozialarbeit mit den Programmvorgaben umgehen.

Um hierzu ein Beispiel zu nennen: Das Programm Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern beschreibt folgende Zielgruppe: „JaS richtet sich an junge Menschen, die durch ihr Verhalten, insbesondere durch erhebliche erzieherische, psychosoziale und familiäre Probleme, Schulverweigerung, erhöhte Aggressivität und Gewaltbereitschaft auffallen, deren soziale und berufliche Integration aufgrund von individuellen und/oder sozialen Schwierigkeiten sowie aufgrund eines Migrationshintergrundes erschwert ist. JaS richtet sich nicht an die gesamte Schülerschaft“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012). Demnach sind die Fachkräfte vor Ort herausgefordert, die Zielgruppe eng an individuellen Verhaltensproblemen auszurichten und keine Ausrichtung an der Gesamtschülerschaft vorzunehmen.

Zudem ist kritisch zu fragen, inwieweit die Systemgrenzen der Schulsozialarbeit zu den Strukturmerkmalen und Lektorientierungen der Profession Soziale Arbeit passen. Sind die Programmrichtlinien und die Konzeptbestandteile adäquate Antworten auf Fragen sozialer Teilhabe? Passt die Selektionsaufforderung, den Fokus vor Ort eng auf die Fallarbeit mit ‚benachteiligten Jugendlichen‘ in einer Schule zu richten, zum professionellen Selbstverständnis der Schulsozialarbeit – zumal eine leitende Orientierung darin besteht, Kopplungen zur Schulentwicklung mitzugestalten und sich als Teil kommunaler Jugendhilfe und Bildungslandschaft zu verstehen? Wie gehen die Fachkräfte vor Ort mit den übergeordneten Programmvorgaben und mit den Erwartungen aufgrund restriktiver Richtlinienvorgaben um? Sehen sie Bedarf dafür, die Selektionen stärker an den Besonderheiten der Einzelschule ausrichten zu können?

Diese Fragen zeigen: Die Programmdirektiven können von den Fachkräften angenommen oder (subversiv) abgelehnt werden, um z.B. die Potenziale der Stigmatisierung von SchülerInnen zu begrenzen oder um Zugänge zu einzelnen SchülerInnen und SchülerInnengruppen zu erhalten, indem nicht nur auf Individuen, sondern multireferenziell auch auf deren Umwelten Bezug zu nehmen. *Aus fachlicher und fachpolitischer Sicht sind Initiativen erforderlich, um Einfluss auf die Ausgestaltung von Förderrichtlinien und Konzepten in der Weise zu nehmen, dass zusätzliche Möglichkeiten zur Respezifizierung der (sozial-)pädagogischen Arbeit vor Ort entstehen.*

Die Begrenzungen und selektiven Zielsetzungen auf den Ebenen von Programmen (z.B. auf Länderebene mit dem Ziel, soziale Benachteiligung abzubauen, sowie Beschlüsse der kommunalen Jugendhilfeplanung), Organisationen (z.B. konditionale Entscheidungsprogramme von Trägern der Schulsozialarbeit) und Interaktionen (z.B. die selektive Adressierung von Personen und die Themenauswahl in einem Fallprozess) können differenziert analysiert werden. Die Vorgaben und die Erfordernisse, Komplexität zu reduzieren, verweisen auf die Selektionen und Grenzbeziehungen, die ein schulsozialarbeiterischer Handlungszusammenhang operativ zieht, in Bezug auf die strukturellen Möglichkeitsbedingungen

und die jeweiligen Effekte. Hierbei geht es um Fragen der Inklusivität von Schulsozialarbeit, um organisatorische Entscheidungsfragen wie

- der Berücksichtigung oder des Ausschlusses von Adressaten und Klienten (soziale Dimension von Inklusion und Exklusion; wenn z.B. Schulsozialarbeit nur für die Sekundarstufe bewilligt ist),
- der Thematisierung und Ausblendung von Lebenswelten und Lebenslagen (sachliche Dimension von Inklusion und Exklusion; z.B. bei Fragen der Schullaufbahnberatung) und
- dem zeitlichen Umfang (zeitliche Dimension von Inklusion und Exklusion; z.B. hinsichtlich der Frage, wie viel Zeit für die Beratung von Schülern am Vormittag zur Verfügung steht).

Zudem ist es erforderlich, dass die Förderbedingungen der Programme für hinreichende materielle, personelle und trägerbezogene Ressourcen sorgen und strukturell die professionellen Leistungskapazitäten absichern. Dasselbe gilt für die formulierten Ausgestaltungen der Kooperationsformen mit den schulischen Verantwortungsträgern und die formalen Zuständigkeiten vor allem der Dienst- und Fachaufsicht sowie für die Trägerverantwortung der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 2.7).

Organisation und relevante Umwelten

Aus der Perspektive systemischer Organisationstheorie, die in eine systemtheoretische Sozial- und Gesellschaftstheorie eingebettet ist (vgl. Simon 2007, S. 9; Kapitel 4.3.1), sind Organisationen nicht das Ergebnis einer Binnendifferenzierung der Funktionssysteme, sondern sie werden als ein mit anderen Funktionssystemen strukturell verbundenes und wechselwirkendes eigenes System bestimmt. Demnach leisten auch Einzelschulen entsprechende Beiträge zur Kopplung z.B. mit dem Politik- oder dem Wirtschaftssystem. Die Organisation der Schulsozialarbeit wird aus systemischer Sicht als eigenständiger Kommunikationszusammenhang betrachtet, der mit Umweltsystemen in Form von Erwartungserwartungen strukturell gekoppelt ist.

Organisationen differenzieren sich auf Basis von Entscheidungen als besondere Art der Kommunikation (Luhmann 2000a, Tacke 2012, S. 298). Unabhängig davon, welche Ziele verfolgt werden, kann nach den Bedingungen gefragt werden, die eine Organisation braucht, um fortzubestehen (vgl. Simon 2009, S. 27 f.). Daran anschließend kann gefragt werden, welche brauchbaren Umgangsweisen im Umgang mit welchen unverzichtbar relevanten Umwelten Schulsozialarbeit hierfür braucht.⁵¹ Zu nennen ist hier vor allem die Kopplung zum Wirtschaftssystem, um ausreichend finanzielle Ressourcen für Personal- und Sachkosten zur Verfügung zu haben. Daneben sieht sich Schulsozialarbeit mit der Aufgabe konfrontiert, den Anforderungen weiterer Systeme hinreichend gerecht zu werden, die zwar nicht unmittelbar ihre Existenz an einem schulischen Standort gefährden, jedoch wichtige strukturelle Kopplungen darstellen, um ihre Leistungen erbringen zu können. Für die Schulsozialarbeit sind die Kopplungen zum Rechtssystem (unter anderem SGB VIII) und zum politischen System von besonderer Bedeutung, um weitere Differenzierung betreiben zu können. Für die Existenz der Schulsozialarbeit bzw. für schulsozialarbeiterische Zwecke sind verschiedene Arenen (z.B. kommunaler Jugendhilfeausschuss) und (fach-)politische Initiativen und Diskurse relevant.

Angesichts der besonderen Relationen zum Erziehungssystem, die in Kapitel 4.4.3 thematisiert wurden, kann das Erziehungssystem als Kopplungsfavorit der Schulsozialarbeit interpretiert werden; dies unter der Annahme, dass es sich bei Schulsozialarbeit und Schule aufgrund der institutionellen Strukturen um zwei abgegrenzte organisatorische Zusammenhänge handelt. Diesbezüglich ist von einer asymmetrischen Lage und einer strukturellen Machtkonstellation auszugehen: Schule wird auch ohne Schulsozialarbeit weiterbestehen, Schulsozialarbeit jedoch

51 Luhmann (2000a) führt aus, dass sich diese besondere Zweckmäßigkeit grundlegend auf die Aufrechterhaltung der System-Umwelt-Unterscheidung richtet. Er spricht von „Systemrationalität“ statt von Zweckrationalität (vgl. ebd., S. 447; Simon 2009, S. 32).

nicht ohne Schule.⁵² Einer der damit einhergehenden asymmetrischen Effekte dokumentiert sich darin, dass die Abhängigkeit von der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte größer ist als andersherum. Insofern erscheint die These plausibel, dass diese Asymmetrie mit einer *asymmetrisch verteilten Definitionsmacht* verbunden ist. Diese Abhängigkeit verdeutlicht: Die Autonomie der Schulsozialarbeit ist eine relative. Die Handlungszielorientierungen im schulpädagogischen Feld sind abhängig von normativen Dimensionen und es kann gefragt werden, wer im Konfliktfall Vorrang hat. Bemühungen um die Autonomie der Schulsozialarbeit stoßen an Grenzen, wenn Entscheidungen eines anderen Systems erforderlich sind.

Die strukturelle Machtkonstellation und die konkurrierenden Handlungsrationitäten bei gleichzeitiger Aufgabe, organisatorisch (gemeinsame) Entscheidungen zu treffen, stellt eine besondere Herausforderung im schulpädagogischen Feld dar. Im Zusammenhang der Konflikte zwischen Lehrkräften und den Fachkräften der Schulsozialarbeit ist davon auszugehen, dass diese eher dann konstruktiv gelöst werden können, wenn sich die Parteien jeweils nicht als Institutionen für die eigene Profilbildung unter der Maßgabe der Eigennutzmaximierung verstehen.

Mitgliedschaft und Kooperation

Ein anderer Aspekt systemischer Organisationstheorie führt zur Frage, wer Mitgliedschaftsrollen im Organisationssystem Schule innehat. Üblicherweise entscheiden sich die Zugehörigkeit zu einer Organisation und die Einnahme einer Mitgliedschaftsrolle über die Unterzeichnung eines Vertrags (vgl. Simon 2009, S. 44). Die Schule mit ihrem pädagogischem Personal, den Lehrkräften und den Fachkräften der Schulsozialarbeit stellt diesbezüglich einen Sonderfall dar, da sie nur teilautonom ist. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Fachkräfte der Schulsozialarbeit werden

52 Simon (2009) sieht in Entscheidungen die Funktion der Unsicherheitsabsorption und stellt in diesem Zusammenhang Überlegungen zur Macht an: „Wer innerhalb einer Organisation die Möglichkeit hat, die Unsicherheit anderer durch seine Entscheidungen zu steigern oder zu verringern, hat Macht über sie“ (ebd., S. 90).

regelhaft nicht von der Organisation der Schule rekrutiert. Auch wer welche Kompetenz zugewiesen bekommt und wer entlassen wird, entscheiden zumeist staatliche Stellen oder Träger der Jugendhilfe.⁵³

Hier wird dafür plädiert, die Mitgliedschaft in der Organisation Schule über die Frage zu bestimmen, wer die organisatorische Struktur und die konditionalen Entscheidungsprogramme der Schule in selbstreflexiver Weise mitsteuert und beeinflusst. Da es sich hierbei um eine Bestimmung mit kommunikativem Charakter handelt, wird dies regelhaft auch für die Schulsozialarbeit gelten – wenngleich im Aufgabenkatalog der Schulsozialarbeit Beiträge zur Organisationsentwicklung als Teil der Schulentwicklung nicht vorgesehen sind.

Aus systemischer Sicht besteht die Funktion der Mitgliedsrolle darin, „den Verhaltensspielraum von Akteuren, deren Verhalten prinzipiell aufgrund ihrer Innensteuerung nicht prognostizierbar ist, so einzuschränken, dass es (innerhalb gewisser Bandbreiten) erwartbar wird“ (Simon 2009, S. 45).⁵⁴ Mit der Thematisierung der Einschränkung des Verhaltensspielraums über Mitgliedschaft ist auch das besondere Kopplungsverhältnis der psychischen Systeme der Mitglieder im Verhältnis zur Organisation angesprochen. Als relevante Umwelten der Organisation bringen schulsozialarbeiterische Fachkräfte Motive, professionelle Identitätslagen und (Erfahrungs-)Wissen in den ko-evolutionären organisatorischen Prozess ein. Der wechselseitige (Irritations-)Prozess im Rahmen struktureller Kopplungen kann über Erwartungserwartungen

53 Hier kann gefragt werden, inwieweit das Autopoiesekonzept (vgl. Kapitel 4.3.1) zum Verständnis der Organisation Schule passt, wenn damit die „Produktion des Systems durch sich selber“ (Luhmann 1997, S. 97) bezeichnet wird und der Begriff für alle selbstreferenzielle und operational geschlossene Systeme gleichgesetzt wird (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 69 f.). Um „Organisationen zu unterscheiden, die sich selbst reproduzieren können bzw. nicht selbst reproduzieren können“, wurde in Hosemann/Geiling (2013) dafür plädiert, den Begriff Autopoiese für Prozesse zu verwenden, die auf den „eigenständigen Erstellungsprozess der Bestandteile des Systems gerichtet sind, aus denen es selbst besteht“ (ebd., S. 70; Willke 1996, S. 60).

54 Im Kontrast zur handlungstheoretischen Präzisierung der Schule und ihrer Grenze von Nerowski (2015), der Schule bestimmt als „alle Handlungen der Lehrkräfte, die auf Schülerinnen und Schüler gerichtet sind“, kommt die Bezugnahme auf systemische Organisationstheorie zu einer anderen funktionalen Bestimmung des Zusammenhangs von Personal und Organisation.

beschrieben werden (vgl. Kapitel 4.3.1). Hier lassen sich verschiedene Dynamiken analysieren: entweder solche, die eine gelingende vertrauensvolle Kooperation im schulischen Feld begünstigen, oder solche, die dem eher entgegenstehen. So erwarten Fachkräfte der Schulsozialarbeit, dass von ihnen eher Bemühungen in Richtung Verhaltensänderung von SchülerInnen angestrengt werden, statt in kritischer Weise das Verhalten von Lehrkräften zu thematisieren. Oder sie gehen davon aus, von ihnen werde erwartet, Sanktionen gegen SchülerInnen loyal mitzutragen, da sie fürchten, sonst selbst sanktioniert zu werden (z.B. durch Vermeidung von Zusammenarbeit). Oder aber Lehrkräfte erwarten, dass die SchulsozialarbeiterInnen sich Zeit nehmen wollen, um in der Fallarbeit zunächst weitere Adressaten einzubeziehen. Für die Kooperation und die Verfolgung gemeinsamer Ziele kann es nützlich sein, die Erwartungen zu kommunizieren. Auch Kenntnisse zu den Spielen und Regeln der Schule mit ihren Ge- und Verboten stellen nützliche Wissensbestände für Fachkräfte der Schulsozialarbeit dar (vgl. Simon 2009, S. 49 ff.).

Je nach Art der strukturellen Kopplung (vgl. Kapitel 4.3.1) ist davon auszugehen, dass sich sowohl die Struktur der Organisation als auch ihre Mitglieder wechselseitig beeinflussen. Dabei entsteht im Laufe der Zeit eine gemeinsame Geschichte, die durch Maßnahmen der Personalführung, regelmäßige gemeinsame Supervision und Fortbildung sowie kontinuierliche systematisch moderierte Schulentwicklungsprozesse unterstützt werden können.⁵⁵ Über die Theoriefigur der strukturellen Kopplung können die pädagogischen Fachkräfte der Schulsozialarbeit und die Lehrkräfte reflektieren, inwieweit es zu Redundanzen und repetitiven Mustern bezüglich der Anlässe und Kontrakte für gemeinsame professionelle Kommunikation kommt (wenn z.B. Schulsozialarbeit obligatorisch bei Fällen von Mobbing einbezogen wird).⁵⁶

55 Dass diese Aspekte der Kooperation und Personalführung die Motivation der (sozial)pädagogischen Fachkräfte und das Ausmaß an Personalfuktuation beeinflussen können, liegt nahe.

56 Zu einem überblickartigen Vergleich zu Interventionskonzepten an der Schnittstelle zur Schulentwicklung vgl. Sauer/Mehl (2011).

Die in Kapitel 2.8 ausgeführten Formen und Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit bezeichnen strukturelle Ausgangsbedingungen für die Kooperation. Damit stehen Möglichkeitsbedingungen und -begrenzungen im Fokus. Die formale und die informelle Ebene der Kommunikation sind damit noch nicht thematisiert. Ob eine Schulleitung die ihr formal zugeordnete Aufgabe akzeptiert, zwar für die pädagogische Gesamtverantwortung zuständig zu sein, nicht aber Weisungen an die Fachkraft der Schulsozialarbeit erteilen zu können, zeigt exemplarisch den Unterschied zwischen formalen und informellen Rollen.

Damit die Organisation Schule in strittigen Situationen im pädagogischen Feld handlungsfähig bleibt und Entscheidungen treffen kann, sind hierarchische Entscheidungen und Entscheidungsmöglichkeiten erforderlich. Formalhierarchische Entscheidungen über z.B. Kommunikationswege oder pädagogische Fragestellungen stehen im Zusammenhang rechtlich normierter formaler Dienst- und Fachaufsicht und der Frage, wer die Leitungs- und Trägerverantwortung für die Schulsozialarbeit innehat. Hier ist ein kritischer Blick auf Ausstattungsfragen angebracht, die in Förderrichtlinien formuliert werden.⁵⁷ Und: Die Nutzung der formalen Hierarchie zur Absorption von Entscheidungsunsicherheit kann ambivalent verstanden werden. Simon (2009) verweist auf das Risiko des Verlusts der sorgfältigen Reflexion, wenn hierarchische Macht realisiert wird, obwohl kein Zeitdruck besteht (ebd., S. 93).

Organisation und organisierte Interaktion

Von diesen (systemisch fundierten) Hinweisen lassen sich Empfehlungen ableiten für Bemühungen um eine stärkere Etablierung der Schulsozialarbeit. Wie im vorherigen Kapitel 4.4.3 analysiert, erbringt

57 Zum Beispiel, wenn eine Kommune ‚nur‘ bei einem Personalkostenanteil anteilig unterstützt wird, ohne dass fachlich erforderliche Mittel zur Absicherung weiterer Ausstattungsfragen und des trägerseitig verantwortlichen fachlichen Leitungspersonals berücksichtigt werden (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012).

Schulsozialarbeit Leistungen in Form des Doppelcharakters über Anschluss und Differenz in Relation zum Erziehungssystem.

Die verschiedenen Ausprägungen der Entgrenzung im sozialen und pädagogischen Bereich verstärken das Erfordernis in der Schulsozialarbeit, in Bezug auf verschiedene System-Umwelt-Konstellationen flexible lose und feste Kooperationen⁵⁸ in Form unterschiedlich intensiver Erwartungen zu arrangieren. In diesem Zusammenhang wird folgende These ausgeführt: *Schulsozialarbeit operiert in ambivalenten Spannungsfeldern sowohl zwischen losen und festen Kopplungen als auch zwischen konditional programmatischen Organisationsentscheidungen und organisierter Interaktion.* Diese These wird hier folgend begründet.

Einerseits ist es für die Organisation der Schulsozialarbeit von besonderer Bedeutung, sich um feste Kopplungen und um Programme und Konzepte mit hohem Konkretisierungsgrad zu bemühen, um für überindividuelle Erwartbarkeiten zu sorgen. Andererseits kann eine allzu starre programmatische Festlegung auf Einzelkonzepte, Methoden und Abläufe die Aufgabe erschweren, in Kooperation mit den Lehrkräften und in Partizipation mit den Adressaten Handlungsziele zu entwickeln. Anders formuliert: Allzu konkrete Entscheidungsprogramme auf Organisationsebene können die notwendige Offenheit in den Praxiszusammenhängen der Schulsozialarbeit einschränken und passgenaue Ziele und Lösungen in der Praxis behindern. Es hat also durchaus auch Vorteile, wenn Schulsozialarbeit im Kooperationsfeld der Schule, statt über einzelne Situationen hinausgreifende Entscheidungsprogramme anzustrengen, mit Lehrkräften organisierte Interaktion koordiniert⁵⁹. Wiederkehrende Kontakte auf Interaktionsebene können dienlich sein, um auf Basis geteilter Erfahrungen entweder gemeinsames organisiertes koordiniertes Verhalten oder konditionale Entscheidungsprogramme organisatorisch zu entwickeln – z.B. in Fällen schulabstinenter Verhaltens sich in der Fallarbeit abzustimmen oder gemeinsam Konzepte zu entwickeln.

58 Zur weiteren begrifflichen Klärung wird hier auf Simon (2009, S. 77 ff.) hingewiesen.

59 Simon (2009) weist darauf hin, dass Organisation im Unterschied zu organisierter Interaktion kooperative Handlungsmuster konstituiert, die von den konkreten Menschen abstrahieren (ebd., S. 12).

Inwieweit Schule als Organisation konditionale Entscheidungsprogramme zu Inhalten und Kommunikationswegen nutzt, um Lebenslagen von Schülern sozial zu (re-)kontextualisieren, ist eine Frage, die empirisch zu überprüfen wäre.

Luhmann (2000a) sieht aufgrund angenommener Intransparenz pädagogischen Handelns kollegialen Austausch und kollegiale Interventionen unter Lehrkräften „entmutigt“ (ebd., S. 121).⁶⁰ Er führt unter Bezug auf Unterrichtskontexte aus, im schulischen Erziehungssystem könne entweder Vorsorge mit Kommunikationspartnern beobachtet werden oder Organisation, um Fluktuationen im Zaum zu halten (ebd., S. 121). Luhmann nimmt an, dass „Interaktion und nicht Organisation oder Profession derjenige Mechanismus ist, der zur Ausdifferenzierung eines Funktionssystems für Erziehung führt“ (ebd., S. 122), und dass Interaktionssysteme dem „Einbau struktureller Unbestimmtheit in das Erziehungssystem“ (ebd., S. 120) dienen.⁶¹

Strukturelle Unbestimmtheiten, bei denen Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen die Funktion der Organisation übernehmen, können – so die These – auch für die Schulsozialarbeit nützlich sein, wenn sie für zu den Adressaten passende Partizipationsgelegenheiten sorgen. Diese Gelegenheiten zur Respezifikation sozialer Situationen auf der Ebene von Interaktion und Verhalten sind im Kontext der Schulsozialarbeit mit einer Partizipationsorientierung zu verbinden, die sich durch diskursive Rationalität und inhaltliche Offenheit kennzeichnen lässt.

Die Reflexion und Steuerung der Schulsozialarbeit vor Ort durch Organisation bzw. durch organisierte Interaktion ist mit der subjektiven Perspektive der AdressatInnen zu verbinden, um den Aufgabenstellungen

60 Angesichts zunehmender Bemühungen z.B. um Formen Kollegiale Beratung unter Lehrkräften (vgl. Sauer/Lunkenbein 2013) wäre diese Einschätzung von Luhmann zu überprüfen.

61 In ähnlicher Weise sieht Schönig (2002), dass die Steuerung der Schule zumindest nicht auf der Ebene der Organisation geschieht, sondern stark von der Mentalität der in ihr Arbeitenden beeinflusst wird. Dadurch werden die Arbeitskultur und ein Teil des Schulklimas gebildet. „Erst wenn man dieses geändert hat, (...) können Veränderungen in der Schule geschehen, die notwendig sind, damit die Schule eine lebendige Lern- und Entwicklungsumwelt für Schüler wird“ (ebd., S. 605 f.; vgl. auch Vogel 2006, S. 33).

gerecht zu werden. Insofern stellt sich die Frage: Ist den SchülerInnen bekannt, was sie mit einiger Zuverlässigkeit dank erlebter Rituale, Routinen und Abläufe von der Schulsozialarbeit erwarten können, oder erleben sie ‚flüchtige‘ Interaktionen mit geringer Verlässlichkeit und Erwartbarkeit? Es ist zu erwarten, dass dadurch die Möglichkeiten für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit beeinflusst werden.

Luhmann (2000b) analysiert Vertrauen vor dem Hintergrund der Reduktion zukünftiger sozialer Komplexität, indem einem Gegenüber das Angebot einer bestimmten Zukunft gemacht wird, „die sich nicht ohne weiteres aus der gemeinsamen Vergangenheit ergibt, sondern ihr gegenüber etwas Neues enthält (ebd., S. 24). „Der vertrauensvoll Handelnde engagiert sich so, als ob es in der Zukunft nur bestimmte Möglichkeiten gäbe. Er legt seine gegenwärtige Zukunft auf eine künftige Gegenwart fest“ (ebd.; vgl. auch Rahm/Zutavern 2018, S. 8).

Die Option der Respezifikation ist auf vertrauensvolle Beziehungen zwischen SchülerInnen und pädagogischen Fachkräften angewiesen, welche vor dem Hintergrund interaktioneller, institutioneller sowie situativer Aspekte reflektiert werden können. Die Thematisierung von ‚strukturellen Unbestimmtheit und Offenheiten‘ öffnet dabei ein ambivalentes Feld und ist nicht nur positiv zu konnotieren. Im Spannungsfeld von verwalteten und eigenverantwortlichen Schulen (Rahm/Schröck 2013) und den damit zusammenhängenden pädagogischen Antinomien von Organisation und Interaktion (vgl. Rahm/Zutavern 2018, S. 9; Helsper 1995) kann ein Spannungsverhältnis konstatiert werden. Während pädagogische Prozesse auf Interaktionsspielräume angewiesen sind, werden diese zugleich durch strukturelle Rahmungen und Grenzen eingeschränkt. Rahm/Zutavern (2018) führen dazu aus: „Organisationale Bestimmungen schränken die Handlungsspielräume der pädagogischen Akteure ein; dies kann jedoch entlastend wirken, da pädagogische Professionalität sich nur innerhalb gesetzter Rahmungen entwickeln kann“ (ebd., S. 9). Das Vorhandensein von strukturellen organisationalen Grenzen und von Rollenvorgaben für pädagogisches Handeln bietet nicht nur Orientierung für die Professionalität, sondern

kann überdies dazu beitragen, das Risiko des Missbrauchs und der Gewalt durch pädagogische Akteure zu begrenzen (vgl. ebd.).

4.5.2 Interaktionspraxis systemischer Schulsozialarbeit

Nachdem in Kapitel 4.5.1 organisationelle Perspektiven thematisiert wurden, folgen hier in Kapitel 4.5.2 Ausführungen zur Interaktionspraxis systemischer Schulsozialarbeit. Die hierzu gewählte Perspektive folgt dabei weder der Struktur und Systematik eines rezipierten Methodenkanons (vgl. Kapitel 2.5) noch der Darstellung instrumentell-technischen Wissens systemischen Arbeitens (vgl. z.B. Just 2017), sondern es wird ein höherer Abstraktionsgrad gewählt. Ziel ist es, orientiert an den professionellen Struktur- und Handlungsmaximen der Schulsozialarbeit, die auch über systemtheoretische Bezüge entfaltet wurden (vgl. Kapitel 4.3.1), Rückschlüsse auf methodisches Handeln in der Schulsozialarbeit herzustellen. Die folgenden Passagen zur Interaktionspraxis systemischer Schulsozialarbeit sollen einen Beitrag zur reflexiven Professionalisierung durch die „Theoretisierung der Methodenfrage in der Sozialen Arbeit“ (Galuske 1999, S. 286) leisten. *Diese reflexionsbasierte Theoretisierung mit den Mitteln systemtheoretischer und systemischer Interpretationen dient dazu, ‚systemische Anregungen‘ für die Praxis und deren Reflexion anzubieten.* Die Verantwortung für die Praxis methodischen Handelns obliegt dabei – wie sollte es anders sein – den vor Ort tätigen Fachkräften, die unter Einbeziehung situativer Aspekte notwendigerweise „substanzielle und kreative Eigenleistungen“ zu erbringen haben (vgl. Patry 2012a, S. 1).

Wie bereits in Kapitel 4.3.2 ausgeführt, bezieht sich systemische Soziale Arbeit und damit auch systemische Schulsozialarbeit auf soziologisch-systemtheoretische Ausarbeitungen (vgl. auch Kapitel 4.3.1) und auf Konzepte systemischer Beratung, die durch die systemische Soziale Arbeit im Rahmen einer ‚kontextuellen Adaption‘ genutzt werden. Die Strukturen und Situationen in der Praxis der Schulsozialarbeit mit ihren spezifischen Handlungsbedingungen und Diskursen (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 3) sind dabei anzuerkennen.

Die folgenden Passagen zur Interaktionspraxis systemischer Schulsozialarbeit beziehen sich zunächst grundlegend auf deren Leistungen im Kontext von Multireferenzialität und Wechselwirkung. Thematisch wird danach die Aufgabe der Auftrags- und Zielklärung im multiprofessionellen Arbeiten aufgegriffen, bevor Ausführungen zu den Zugängen der Schulsozialarbeit unter besonderer Berücksichtigung schwach strukturierter Gelegenheiten und offener Beratungssettings folgen. Systemische Hypothesenbildung und ein systemtheoretisches Verständnis von Intervention und Wirkung werden dargelegt, bevor Anmerkungen zu den normativen Bezügen der Schulsozialarbeit und zu Aspekten von Macht das Kapitel beenden.

Leistungen im Kontext von Multireferenzialität und Wechselwirkung

Die Praxis der Schulsozialarbeit kann vor dem Hintergrund von Koppungen an andere Funktions-, Interaktions- und Organisationssysteme beschrieben werden. Konzepte und Methoden fungieren dabei als Referenzpunkte zur Interpretation sozialer Strukturen, Ereignisse und Situationen und als Lieferanten für Zielbestimmungen und methodische Optionen.

Diesbezüglich können verschiedene Dimensionen differenziert werden:

- die Arbeit mit SchülerInnen und deren Umwelt (z.B. Beratung mit LehrerInnen, SchülerInnen und deren Eltern),
- Hilfen unter Benennung sozialstruktureller Rahmenbedingungen (z.B. im Rahmen der Re-Inklusion nach Schulabsentismus),
- die Veränderung der Lebensbedingungen (z.B. sozialräumliche Partizipationsorientierung im Umfeld der Schule),
- die Mitwirkung an der Schulentwicklung und
- die Optimierung der sozialen Infrastruktur (z.B. durch Mitarbeit in fachpolitischen und sozialpolitischen Gremien) (vgl. zu dieser Systematisierung: Heiner 2004, S. 157; vgl. auch Kapitel 4.5.2).

Einer sehr abstrakten – und damit zunächst noch nur sehr begrenzt erkenntnisfördernden – systemtheoretischen Interpretation folgend kann diese Differenzierung übersetzt werden. Demnach stellt Schulsozialarbeit in ihrer multiperspektivischen Kopplungsarbeit Beziehungen zu Systemen oder dessen jeweiligen Umwelten her. Die Arbeit richtet sich an Personen und Systemen aus. Die Bestimmung von Aufgabenstellungen unter einer systemischen Perspektive orientiert sich an der Begründung von Referenzen, die nicht beliebig sind und zugleich kontingente professionelle Handlungsspielräume anerkennen.

Theoretisch begründet wurden die professionellen funktionellen Bezugspunkte der Schulsozialarbeit insbesondere über Aspekte der sozialen Gerechtigkeit und der sozialen Teilhabe (vgl. Kapitel 4.4.1). Diese funktionsbestimmte leitende Orientierung der Schulsozialarbeit dient der Begründung von Selektionen und Entscheidungsfindungen in der Praxis. Problematisierte Inklusions- und Exklusionslagen lassen sich aus systemtheoretischer Perspektive in Bezug setzen zu funktions-, organisations- und interaktionssystemischen Dimensionen. In ihrer Interaktionspraxis können die Fachkräfte der Schulsozialarbeit hierbei verschiedene *kommunikative Muster verbinden und/oder lösen* (z.B. indem sie sich auf Familien und Erziehung beziehen, und/oder indem sie Jugendliche dabei unterstützen, sich aus gefährdenden sozialen Zusammenhängen zu verabschieden).

Die Begründungen für Selektionsentscheidungen liefert die Systemtheorie als Abstraktionstheorie selbst nicht mit. Diese müssen auf empirischer Basis getroffen werden. Sollen generationale Klärungserfahrungen, prekäre Erziehungs- und Versorgungssituationen, Bildungs- und Erwerbschancen und/oder feldbezogene und sozialräumliche Perspektiven fokussiert werden?⁶² Systemtheoretisch formuliert: Welche Referenzen sollen bevorzugt und welche Kopplungen beobachtet oder angestrebt werden? Welche organisatorischen und politischen Strukturen sind für SchülerInnen mit Migrationshintergrund wirksam, welche für Geflüchtete? Der abstrakte

62 Dürig (2018) zeigt im Rahmen einer explorativen Einzelfallanalyse, dass Beratung in der Schulsozialarbeit das Dilemma von Entwicklungsförderung und Selektion im schulischen Kontext durch Bemühungen der multiprofessionellen Kooperation nicht aufgelöst werden kann (ebd., S. 53).

„systemtheoretische Hinweis“, dass zwischen der Psyche und ihrer strukturellen Kopplung mit verschiedenen sozialen Systemen in der Regel deutliche Unterschiede in der Festigkeit festzustellen ist, wird hier als nicht hinreichend für begründete Entscheidungen in der Praxis bewertet.

Die systemische Interaktionspraxis der Schulsozialarbeit ist durch Komplexität und Zielvielfalt gekennzeichnet. In den Praxissituationen haben es die Fachkräfte in ihren konstitutiven Ausgangslagen mit Multireferenzialität, mit Wechselwirkungen und mit Selektionsanforderungen zu tun. Die „untrennbare Trias“ (Walther 2018, S. 501 f.) aus Bildung, Erziehung und Hilfe (vgl. auch Kapitel 4.4.2) kann dabei als spezifisches einheitsstiftendes Identitätsmerkmal der Schulsozialarbeit charakterisiert werden. Die damit einhergehenden Orientierungen und strukturellen Möglichkeitsbedingungen der Schulsozialarbeit begründen die Auswahl, auf welche Personen(-gruppen) und Systeme Bezug genommen werden soll.

Die Beschreibung der Leistungen der Schulsozialarbeit über die eben genannte Trias aus Hilfe, Bildung und Erziehung ermöglicht es, die zirkulären Dynamiken zwischen den einzelnen Leistungssegmenten systematisch zu reflektieren. Zur Illustration: Unter einer ressourcenorientierten Perspektive können in der helfenden Begleitung und Beratung Kompetenzen von SchülerInnen benannt und genutzt werden, die aus Bildungszusammenhängen bekannt sind. Oder: Die Konzipierung non-formaler Bildungssettings kann an fallübergreifenden Fragen der Erziehung in den Herkunftsfamilien ausgerichtet werden (z.B. Förderung der Medienkompetenz Jugendlicher).

Mit der Ausrichtung an den kommunikativen Zusammenhängen der Trias aus Hilfe, Bildung und Erziehung können die Leistungen der Schulsozialarbeit in mehrfacher Hinsicht dimensioniert und reflektiert werden:

- erstens als spezifische Leistungen in den einzelnen Dimensionen,
- zweitens über die hiermit zusammenhängenden Zirkularitäten,
- und drittens über die sich aus der Übersummativität ergebende Emergenz des Gesamtzusammenhangs von Hilfe, Bildung und Erziehung.

*Hiermit lässt sich auch ein einheitsstiftendes Systemspezifikum der Schulsozialarbeit bestimmen. Als System übernimmt es die Funktion, potenziell und aktuell Sinn darüber zu generieren, unter Aspekten sozialer Teilhabe zusätzliche Dimensionen der Trias bzw. den Gesamtzusammenhang aus Hilfe, Bildung und Erziehung strukturell in (schulische) Kommunikationszusammenhänge einzubringen. Schulsozialarbeit konstituiert sich über dieses Merkmal, das zugleich Unterscheidung, Zurechnung und Abgrenzung sowie selbststabilisierende Redundanz ermöglicht. Bedingung hierfür ist die Selbstreflexion des Systems Schulsozialarbeit bzw. seiner AkteurInnen, den Fachkräften der Schulsozialarbeit.*⁶³

In der systemischen Praxis sind an dieser Funktion ausgerichtete flexible und begründete methodische Handlungsformen erforderlich, die als geschickte Kontextherstellung und -steuerung bezeichnet werden können. Die professionellen Handlungsspielräume stehen hierbei im Kontext organisationeller Spannungsfelder, die sich einerseits in konditional festgelegten organisationsprogrammatistischen Entscheidungen und andererseits in losen Kopplungsmechanismen organisierter Interaktion dokumentieren (vgl. Kapitel 4.5.1).

In Bezug auf die Frage, welche strukturellen Kopplungen unterstützt werden sollen, bieten systemtheoretische Perspektiven einen systematischen Reflexionsrahmen im Umgang mit Entgrenzung, Komplexität und Unübersichtlichkeit. Die beobachteten System- und Umweltreferenzen neigen dabei zur Oszillation. Während in dem einem Moment in der Kommunikation mit einer Lehrkraft erzieherische Fragen mit der Zielsetzung der Zensurverbesserung erörtert werden, können im nächsten Moment andere Fragen sozialer Teilhabe die Kommunikation im Modus Hilfe leiten (vgl. Kapitel 4.4.3). Indem die Schulsozialarbeit in dieser Weise Situationen beobachtet und von dynamischen Referenzen in der Kommunikation ausgeht, wird reflektierbar, wie sich ein spezifisch

63 Damit wird nicht in Abrede gestellt, dass es im Rahmen der LehrerInnen(-aus-)bildung zunehmend Bemühungen gibt, soziale (Beratungs-)Kompetenzen zu stärken (vgl. Sauer 2013, 2017; Aich/ Sauer/Gartmeier/Bauer-Hägele 2018; Sauer/Lunkenbein 2013). Auch gibt es immer mehr systemische Publikationen, die schwerpunktmäßig instrumentell-methodisches Handlungswissen für Unterricht, Beratung und Schulentwicklung anbieten (vgl. z.B. Hubrig/Herrmann 2005).

schulsozialarbeiterischer Handlungszusammenhang bei Differenzierung konstituiert.

Einer empirisch basierten reflexiven Steuerung der Schulsozialarbeit kommt eine wesentliche Bedeutung zu – auch um begründet zu entscheiden, nicht zu helfen, nicht zu bilden oder nicht zu erziehen. In Bezug auf Aspekte der Handlungszielbestimmungen ist zudem vor empirischem Hintergrund zu beantworten, was als aussichtsreich und was als ethisch vertretbar gelten soll.

Die Frage nach der Referenz der Schulsozialarbeit korrespondiert außerdem mit Fragen nach der Anschlussfähigkeit: Sollen die Fachkräfte an vorhandene Kommunikationszusammenhänge anschließen oder selbst initiativ werden? Analysieren und fortentwickeln kann sich Schulsozialarbeit sowohl durch den Fokus auf bestehende Gelegenheits- und Nachfragestrukturen und auf Inanspruchnahmepprofile (z.B. offene Beratungsangebote) als auch, indem sie selbst ‚offene‘ Situationen herstellt.⁶⁴ In der schulsozialarbeiterischen Praxis werden diese beiden Perspektiven miteinander verschränkt.

Von besonderer Bedeutung ist, inwieweit es den Fachkräften gelingt, an sozial, zeitlich und sachlich dimensionierte Sinnwelten relevant anzukoppeln. In der komplexen und multireferenziellen Praxis ist es erforderlich, konjunkturelle Themen im schulischen Kontext (beispielsweise schulabstinentes Verhalten von SchülerInnengruppen, Mobbing, Öffnung der Schule in den Stadtteil oder auch die Konzertierung der verschiedenen Formen der formalen, informellen und non-formalen Bildung) zu identifizieren, sozial zu rekonstruieren und für die Arbeit entlang sozialer Teilhabechancen zu (re-)kontextualisieren. „Um Anschluss an ein System herzustellen, ist es förderlich, sich an den Besonderheiten der Sprache, den kulturellen Mustern, Traditionen und Erzählungen bedeutender Ereignisse und an den bisherigen und aktuellen Beobachtungsformen

64 Vgl. hierzu die qualitative Inhaltsanalyse von Brinkmann/Caputo/Ochs (2018), in der im Rahmen der Erhebung gefragt wurde, was sich Eltern von Erziehungsberatung in der Schulsozialarbeit erwarten. Die Practitioner-Research-Ergebnisse zeigten: Den Eltern ist es ein Anliegen, dass sich ein offenes und niedrigschwelliges Erziehungsberatungsangebot an ihrer Schule etabliert. Auf dieser Basis wurde bedarfsgemäß das Angebot der schulsozialarbeiterischen Erziehungsberatung an der Schule installiert.

auszurichten. Um Anschlüsse und Gelegenheiten für Veränderung herzustellen, kann gefragt werden, welche für Personen und Organisationen relevanten Themen als Vehikel für soziale Veränderungen genutzt werden können“ (Hosemann/Geiling 2015, S. 181). Diese Themen können als Vehikel in der prozessorientierten Arbeit dienen.

Die Möglichkeiten zur Bezugnahme der Schulsozialarbeit zu Personen und Systemen im schulischen Umfeld, aber auch zu programmatisch formulierten und organisationsbezogenen Strukturen und Prozessen ist nicht zuletzt abhängig von Personal- und Zeitressourcen der Schulsozialarbeit. Während darüber auf der Ebene von Programmen und im Rahmen der Sozial- bzw. Jugendhilfeplanung entschieden wird, sind Fachkräfte der Schulsozialarbeit auf den Pragmatismus des professionellen Handlungsalltags mit seinen Selektionen, Möglichkeitsbedingungen und -restriktionen verwiesen. Die Frage, wie autonom schulsozialarbeiterische Fachkräfte dabei entscheiden können, welche Systemreferenz sie angesichts multiperspektivischer Zusammenhänge wählen, ist vor dem Hintergrund von Ereignissen, aber auch von strukturellen Ausgangslagen und Möglichkeitsbedingungen zu beantworten. Programmrichtlinien, organisationsstrukturelle Aspekte und Interaktionsgeschichten stellen Restriktionen dar.

Multireferenzielle Arbeit ist Arbeit im Kontext normativer Erwartungscollagen. Die konkrete praktische Arbeit findet in einem Spannungsfeld von Widersprüchen und Zwiespältigkeiten statt. Das erfordert von Fachkräften der Schulsozialarbeit das kompetente Aushalten von Ambivalenzen, das sich darin dokumentiert, handlungsfähig zu sein und Übergänge und Perspektivwechsel herstellen zu können (vgl. Kleve 2003, S. 85).⁶⁵

Auftrags- und Zielklärung im multiprofessionellen Arbeiten

Die Ziele der Schulsozialarbeit beziehen sich auf individuelle Teilhabebedingungen und -chancen von SchülerInnen und auf fallübergreifende

⁶⁵ Kleve (1999) bezeichnet diese in der professionstypischen Ambivalenz der Sozialen Arbeit als „starke Schwäche“ (ebd., S. 379).

und organisationsbezogene Aspekte. In Anlehnung an die im vorherigen Abschnitt im Zusammenhang der Funktions- und Leistungsbestimmungen der Schulsozialarbeit dargestellte Trias aus Hilfe, Bildung und Erziehung, lassen sich entsprechend Einzelziele und übergreifende Ziele unterscheiden. Beratung und Vermittlung zu den Leistungen der Hilfen zur Erziehung, sozio-sportive Bildungsprojekte (vgl. z.B. Stritzel/Schiebel/Gensner/Geiling 2011) oder Angebote zur Berufsorientierung seien hier als Beispiele genannt. Für alle Ziele gilt: Wer für etwas ist, ist auch immer gegen etwas.⁶⁶

Eine Konkretisierung der Zielhorizonte wird im Kontext multiprofessionellen Arbeitens durch Kooperation und durch Grenzziehungen sowie hinsichtlich der Akzeptanz normativ bestimmter Ziele limitiert. So lautet eine Frage, ab wann in der Fallarbeit eine Konstellation als bewältigt gilt. Angesichts differenter Rationalitäten verschiedener Professionen, Akteure und institutioneller Strukturen unterscheiden sich Erfolgseinschätzungen und befördern Konfliktodynamiken. Die Ausgestaltung der ‚Grenzpolitik‘ im schulischen Feld dokumentiert sich in Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten und um konkurrierende Problem- und Erfolgsdefinitionen der verschiedenen Professionen (vgl. Rahm 2011; Kapitel 3.2).

Bei der Gestaltung von Zugängen steht Schulsozialarbeit vor der *Aufgabe, Anlässe und Anliegen im Kontext von Interaktionskonstellationen und Erwartungscollagen* zu differenzieren. Anlässe (z.B. der Hinweis, dass es auf dem Schulhof zu Gewalt kam) sind noch keine formulierten Anliegen (z.B. die Erwartung einer Lehrkraft, dass eine Fachkraft der Schulsozialarbeit Streitschlichtung und Wiedergutmachung unterstützt). Und: Formulierte Anliegen sind noch keine Kontrakte (z.B. die Vereinbarung, dass es zunächst ein gemeinsames Gespräch mit der Pausenaufsicht führenden Lehrkraft, den SchülerInnen und der Fachkraft der Schulsozialarbeit kommt, zu der die das Anliegen formulierende Lehrkraft einlädt).

66 Zum Dilemma der Zielvielfalt und Ziel-Antinomie in der Erziehung vgl. die Ausführungen von Patry (2012a, S. 20 f.; 2012b, S. 182 f.).

In der Auftrags-, Kontrakt- und Zielklärungen – insbesondere in der Fallarbeit – können Systemdynamiken wie Koalitionsbildungen und Allianzen oder triangulierende Konfliktodynamiken unter anderem zwischen LehrerInnen, SchülerInnen, SchulsozialarbeiterInnen und Eltern beobachtet werden. Eine diesbezügliche ‚systemische Kompetenz‘ der Fachkräfte der Schulsozialarbeit besteht darin, die unterschiedlichen Auftragsstypen in der Auftragsklärung zu identifizieren.

In Anlehnung an Schwing/Fryszter (2012, S. 104 ff.) wurden diese Auftragsstypen in Geiling (2018a) auf den Kontext der Schulsozialarbeit bezogen:

- Offene Aufträge (z.B. wenn ein Schüler sagt: „Ich möchte es schaffen, Streit in der Schule aus dem Weg zu gehen. Bitte helfen Sie mir dabei!“;
- ambivalente Aufträge („Ich will einen Schulabschluss, nachmittags noch etwas für die Schule machen will ich aber nicht!“);
- verdeckte oder heimliche Aufträge (Schulleiter: „Gerne können Sie auch Vorschläge zur Schulentwicklung machen!“, Subtext ‚zwischen den Zeilen‘: „Mischen Sie sich nicht in meine Angelegenheiten ein!“);
- sich widersprechende Aufträge (Ein Schüler will das Schuljahr wiederholen, seine Eltern wollen, dass er den Abschluss im aktuellen Schuljahr schafft, der Schulleiter will, dass der Schüler die Schule verlässt) (vgl. ebd.).

Büschges-Abel (2013) hat diese Typisierung um den Typus ‚unanständige Aufträge‘ ergänzt (ebd., S. 61). Auch hierzu ein Beispiel zur Verdeutlichung: „Eine Lehrkraft will, dass der Schulsozialarbeiter ‚moralisch eingreift‘, seine externe Position verlässt und auf eine Schülerin und deren Eltern mit dem Ziel eines Schulwechsels einwirkt“ (Geiling 2018a, S. 47). Ein weiterer Auftragsstyp ergibt sich aus dem Schutzauftrag bei Gefährdung des Kindeswohls (ebd.).

Aufgrund des multireferenziellen Bezugs der schulsozialarbeiterischen Interaktionspraxis ist davon auszugehen, dass mehrere Interessen, Ziele und Aufträge mehr oder weniger die Regel sind. „Einige werden

offen benannt, andere verdeckt gehalten („heimliche Aufträge“), manche widersprechen sich, andere sind ambivalent. Einer multiperspektivisch ausgerichteten Sozialen Arbeit kommt die Rolle der Moderation der unterschiedlichen Sichtweisen, Anliegen, Erwartungen und Interessen zu“ (Geiling/Sauter 2010, S. 15).

Hierzu folgen Anregungen für die konkrete Ausgestaltung der Praxis im Kontext von Konfliktpotenzialen. Die erste lautet: „Überweiser ins Gespräch einbinden: Um das Risiko einzudämmen, dass destruktive Triangulationen entstehen, ist es nützlich, das Gespräch vor allem zu Beginn mit allen Beteiligten gemeinsam zu führen („runder Tisch“). Wenn möglich, sollte der Überweiser bzw. der Stifter des ersten Anlasses (z.B. ein Lehrer; W.G.) mit am Tisch sitzen“ (ebd., S. 23). Dies hat eine potenziell de-triangulierende Wirkung (vgl. ebd.).

Das strategische Geschick kann sich zudem auf die Mitgestaltung zeitlicher Horizonte beziehen. Fachkräfte der Schulsozialarbeit können bei der Moderation unterschiedlicher konflikthafter Ziele und Interessen provisorische Kontrakte anstreben, z.B. um zunächst die Lebenssituation von SchülerInnen zu explorieren. Durch den Aufbau einer zusätzlichen *Eigenzeit durch die Bildung eines Helfer-Klienten-Systems* (vgl. Hosemann/Geiling 2013, S. 158 ff.) bestehen Aussichten auf die Reduktion der Konfliktspannung.

Eine andere Handlungsoption besteht darin, im multiprofessionellen Kontext anderen professionellen Akteuren den Vorrang zu lassen, um Konflikteskalationsdynamiken einzudämmen. Vielleicht ist bereits ein Beratungssystem z.B. mit BeratungslehrerInnen oder MitarbeiterInnen der Ganztagschule anderweitig etabliert. Im Zusammenhang dieser Fragestellungen besteht Reflexionsbedarf im multiprofessionellen Kontext. Um Entscheidungen reflexiv zu begründen, besteht außerdem die Option, Supervision oder auf das Reflexionsformat ‚Kollegiale Beratung‘ im Rahmen von Kooperationsprojekten von Jugendhilfe und Schule (vgl. beispielsweise Schmehl 2008) zurückzugreifen.

Um die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in ihrem Sozialraum zu verstehen, ist es erforderlich, fähigkeitsangemessene und realistisch umsetzbare Formen der Partizipation und Beteiligung zu

ermöglichen (vgl. dazu auch Kapitel 2.6). Auf dieser Basis lassen sich – sofern es die Richtlinien und die Zuständigkeitsklärung vor Ort erlauben – Anforderungen und Ziele für die Sozialsozialarbeit und für die Schule formulieren. Wie die Ergebnisse der jüngsten Ganztagsschulstudie von Deinet/ Gumz/Muscutt/Thomas (2018) zeigen, wünschen sich Kinder vielfältige Möglichkeitsräume für Aneignungs- und Bildungsformen, die über das schulische Lernen weit hinausgehen.⁶⁷

Zugänge

Die Ausführungen zur Auftrags-, Kontrakt- und Zielklärung im multiprofessionellen Arbeiten verdeutlichen, dass instrumentell-beraterisches Wissen – bei aller Nützlichkeit für die Beratungsarbeit – als Basis für die Bestimmung von Handlungszielorientierungen nicht hinreicht, um den sozialen Raum mit seinen vorfindbaren Sozialstrukturen als Gegenstand professionellen Handelns zu berücksichtigen. Die Anerkennung der Handlungsprinzipien der Jugendhilfe erfordert ein anderes methodisches Verständnis. Den Lebenszusammenhang von SchülerInnen zu fokussieren meint demnach nicht, primär deren Verhalten beraterisch-therapeutisch zu verändern oder familiensystemisch zu formatieren. In den Zugängen der Schulsozialarbeit und bei der Konstituierung eines sozialpädagogischen Handlungszusammenhangs geht es vielmehr darum, *„nicht alles gleich beratungsförmig“ zu machen, sondern situative Kontexte und Beteiligungs- und Partizipationsmöglichkeiten grundlegender zu konzipieren und auf den Gesamtzusammenhang von Hilfe, Bildung und Erziehung im multiprofessionellen Kontext zu beziehen.*

Aus systemtheoretischer Sicht kann Kontext in Anlehnung an Bateson (1993) definiert werden als die „Summe der Variablen, an denen ein System seine Entscheidungen ausrichtet“ (vgl. Hosemann/Geiling 2013,

67 Die Studie „Offene Ganztagsschule (OGS) als Lebensort aus Sicht der Kinder. Befragung von Kindern an sechs Düsseldorfer Schulstandorten“ (Deinet/Gumz/Muscutt/Thomas 2018) konnte unter anderem zeigen, wie wichtig es die Kinder finden, Freunde in der Schule zu treffen und dass sie sich mehr Platz zum Ausruhen im Ganztag wünschen (vgl. ebd.).

S. 85; Geiling 2018c, S. 293; vgl. auch Kapitel 4.4). In den Operationen auf Interaktionsebene des Systems Schulsozialarbeit kann diese eben thematisierte Bezugnahme über den Begriff des Kontexts bestimmt und mit situativen Strukturen und Möglichkeitsbedingungen verbunden werden. Woran richtet sich Schulsozialarbeit aus? SchulsozialarbeiterInnen können beobachten und beschreiben, wie sie *an der Verknüpfung und Auflösung von Mustern mitwirken*, wie sie über Kommunikation wiedererkennbare und wiederverarbeitbare Relationen und Referenzen regelhaft herstellen (vgl. Hosemann/Geiling 2005, S. 290).

Eine Problemstellung der Schulsozialarbeit besteht darin, wie sie Redundanzen und Wiederholungen generieren kann, wenn schwache Kopplungen mit SchülerInnen (vgl. Kapitel 4.4.2) im Rahmen lose organisierter Interaktion die Bedingungen des Handelns kennzeichnen (vgl. Kapitel 4.5.1). Neben dem Hinweis, dass diese Bedingungen auch wegen der Produktion offener Partizipationsgelegenheiten als vorteilhaft bewertet werden können, bleibt die Frage, wie es den Fachkräften der Schulsozialarbeit gelingen kann, Interaktionssysteme mit AdressatInnen (unter anderem SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) aufzubauen und *nicht nur über die ‚Flüchtigkeit ereignishafter Begegnung‘* „Freiräume für soziale Möglichkeiten vorzuhalten“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 56).

Interaktionssysteme sind von gegenseitiger Wahrnehmung der Beteiligten abhängig. Luhmann (1984) bestimmt die Unterscheidung von anwesend/abwesend als die Grenze des Interaktionssystems (ebd., S. 560 ff.).⁶⁸ Die Frage danach, wie ein schulsozialarbeitsspezifisches Interaktionssystem in Kopplung zu den AdressatInnen hergestellt werden kann, lässt sich demnach beantworten, indem nach den Gelegenheitsstrukturen für Anwesenheit gefragt wird.

Neben Synchronisationserfordernissen räumlicher und medial vermittelter Art sind dabei sprachliche Aspekte von Bedeutung. Über Sprache

68 Neben diesem Hinweis auf die erforderliche Anwesenheit von Kommunikationspartnern arbeitet Luhmann in seinen kommunikationstheoretischen Ausführungen heraus, wie unwahrscheinlich Kommunikation auch angesichts der Unwahrscheinlichkeit des Verstehens ist. Erforderlich für das Zustandekommen von Kommunikation ist es, dass eine informierende Mitteilungsabsicht verstanden wird (vgl. Luhmann 1988a; 1997, S. 259).

als verbindendes Medium zwischen psychischen Operationen und Kommunikation erfolgt Reduktion von Komplexität und im Sprachverwendungszusammenhang Konstanz sinnhafter Aussagen. Mühlfeld/Viethen (2013) verweisen auf die Relevanz vertrauensvoller und wertschätzender Kommunikation: „Die Gewährung zuverlässiger Wertschätzung kann als besonders geeignetes Medium gesehen werden, die Selbstwerterfahrung der Individuen zu steigern und die Handlungsorientierung durchhaltefähig zu konzipieren“ (ebd., S. 103).

Die Zugänge der Schulsozialarbeit dienen keinem Selbstzweck, sondern dem tragfähigen und etablierten Aufbau von Formen der Zusammenarbeit mit den AdressatInnen (Kinder, Jugendliche, SchulleiterInnen, Eltern, MitarbeiterInnen anderer Dienste etc.) (vgl. Geiling/Sauter 2010). „Hierzu ist es erforderlich, nicht nur auf Lehrer und deren Hinweise auf ‚lautes‘ Problemverhalten von Schülern zu reagieren, sondern auch ‚stummere‘ Anpassungen an den (schulischen) Alltag von Mädchen und Jungen zu fokussieren und zu thematisieren“ (ebd., S. 9 f.).⁶⁹

Schwach strukturierte Gelegenheiten und offene Beratungssettings

Die Synchronisationserfordernisse räumlicher Art werden folgend vor dem Hintergrund situativer Aspekte in der Beratung thematisiert – in der Praxis werden aufgrund struktureller Vorgaben vorfindbare Situationen angetroffen. Handlungen stehen stets im Zusammenhang mehr oder weniger strukturierter Interaktionssituationen. Markowitz (1979) versteht Handeln als das Bewältigen von Situationen. Dabei kommen sowohl adaptive wie intentionale Aspekte zum Tragen (ebd., S. 48; vgl. auch Hollstein-Brinkmann (2016, S. 19).

69 Emlein (2018) dekonstruiert das Phänomen ‚Verhaltensauffälligkeit‘, indem er rekonstruiert, dass auffällige Ereignisse unvermeidlicherweise von Beobachtungsleistungen in kommunikativen Zusammenhängen abhängen. Emlein folgert: „Auffälliges Verhalten ist notwendig, damit wir kommunikativ adressiert werden. Negativ auffälliges Verhalten wird niemand aufgeben, wenn der Preis ist, dass man künftig übersehen wird. Die Lösung kann nicht sein, dass man Verhaltensauffälligkeit durch Unauffälligkeit ersetzt, denn Unauffälligkeit wird nicht adressiert“ (ebd., S. 10).

Die Zugänge, die Schulsozialarbeit in der Praxis arrangiert, hängen auch von den Bedingungen für die Genese von Gelegenheitsstrukturen ab. Erforderlich sind Kompetenzen der Mitgestaltung von ‚Settings‘.⁷⁰ Zur Illustration sei hier die Präsenz im Schulhof oder vor dem Lehrerzimmer genannt, aus der Fachkräfte Anlässe für weiteres professionelles Engagement schöpfen können. Hier lohnt ein Blick auf die Merkmale offener Settings und schwach strukturierter Gelegenheiten. Hollstein-Brinkmann/Knab (2016) thematisieren Beratung in der Sozialen Arbeit in offenen Settings vor dem Hintergrund von Professionalisierung.

Zunächst kann gefragt werden, was eine (Gesprächs-)Situation als Beratung konstituiert. Hierzu arbeitet Hollstein-Brinkmann (2016) folgende Merkmale heraus:

- Setting-Spezifika (Ort, zeitliche Ausprägungen, institutionelle Einbindung, Themenfokus, Regeln für die Treffen)
- Herstellung aufeinander bezogener Rollen
- Markierung des Übergangs von „Alltag“ zu „Beratung“
- Anliegen von KlientInnen
- Herstellung/Synchronisierung: Beratung als Kommunikation unter reflexiver Mitarbeit von KlientInnen
- KlientInnen können ‚professionelle Merkmale‘ wahrnehmen (Struktur- und Prozessverantwortung) (vgl. ebd., S. 26 ff.).

Für die Schulsozialarbeit kann hinsichtlich dieser Bestimmung gefragt werden, wie es ihr gelingt, Beratung zu konstituieren angesichts von Handlungsbedingungen, die durch lose Kopplungen gekennzeichnet sind und eine häufige Ausgangsbedingung darstellen. Wie auch sonst in der Sozialen Arbeit oft anzutreffen lassen sich auch im Handlungsfeld Schulsozialarbeit variable Handlungsbedingungen konstatieren für

- Zuschreibungen,
- Aushandlungen,

⁷⁰ Das jeweilige Setting „als Gesamtheit des äußeren Rahmens“ (Schwing/Fryszter 2012, S. 109) kann z.B. durch folgende Aspekte gekennzeichnet werden: Anzahl der beteiligten Personen, Kooperationsbeziehungen, konkrete Bedingungen für die Kommunikationsgestaltung (vgl. ebd.).

- Zuständigkeit,
- Vertrauensprüfung, Vertrauensbildung⁷¹ sowie
- den Aufbau affektiver Rahmungsprozesse (vgl. ebd., S. 18 f.).

Der Kontrast dieser variablen Handlungsbedingungen kann eine Kritik an idealisierten (Phasen-)Modellen für problemlösendes Handeln – z.B. auch aus der systemischen Beratung⁷² – begründen. Denn: Ein professionsspezifisches Merkmal der Leistungserbringung in der Sozialen Arbeit ist es, alltagsnahe, niederschwellige, offene Handlungskontexte zu arrangieren, die sich durch uneindeutige und offene Settings bzw. Übergangssituationen kennzeichnen lassen.

Hollstein-Brinkmann (2016) stellt fest, dass Beratung in schwach strukturierten Gelegenheiten von hoher praktischer Relevanz ist, die Anerkennung dafür jedoch gering ist. Entsprechend werden die Merkmale solcher Handlungssituationen regelhaft defizitär bestimmt als weniger geregelt, kaum strukturiert, gering formalisiert, als lediglich spontane Begegnungssituationen, die geprägt sind durch mangelnde Orientierungssicherheit, durch Rollenvorgaben und durch fehlende Bekundung von Beratungsbedürftigkeit. Dieser defizitäre Blick zeigt sich auch im fachlichen Diskurs, in dem formalisierte Beratungssettings ein höheres Maß an Anerkennung erhalten.

Neben der fachlichen Herausforderung, der mit der Dynamik der Entformalisierung einhergehenden eingeschränkten Situationskontrolle aufseiten der Professionellen, lassen sich auch Chancen für die Zielsetzung der gerechten Teilhabe in solchen Zusammenhängen feststellen: Durch bessere Zugänge und durch offene Settings verbessern sich die Bedingungen und die Möglichkeiten zur Partizipation an Beratungsangeboten (vgl. Knab 2016). Knab entwickelt Gerechtigkeitspotenziale über die Dimensionen Zugangs-, Verhandlungs- oder partizipative Gerechtigkeit, Anerkennungs- und Ausstattungsgerechtigkeit. Der Fokus auf Gelegenheitsstrukturen und

71 Zur Thematik der Vertrauensbildung als ‚Vor-Leistung‘ im Beratungsprozess vgl. Haubl (2012).

72 Exemplarisch für ein solches Phasenmodell ist beispielsweise Brüggemann/Ehret-Ivanovic/Klütmann (2006).

auf Situationen ermöglicht es laut Knab, abstrakte Diskurse um Theoriebildung und Gerechtigkeit zu konkretisieren (vgl. ebd., S. 49).

Diese aufgrund der benannten Potenziale besondere Bedeutung der Beratung in offenen Settings ist auch für die inhaltlich-didaktische Gestaltung der Lehre in Aus- und Weiterbildung relevant. Da Handeln in offenen Settings mit wenig Rollensicherheit verbunden ist, geht es dabei weniger darum, instrumentell-methodische Fertigkeiten und Kompetenzen zu lehren und zu lernen, sondern eher darum, Unsicherheit zu reflektieren, diese auszuhalten und zu gestalten (vgl. ebd., S. 82 f.). Auch Luhmann (1988c) gibt hierzu einen Hinweis, wenn er ausführt, man solle „sich eine Technik der Beobachtung von Gelegenheiten, die sich ergeben, aneignen und diese Gelegenheiten dann ausnutzen. (...) Und vielleicht kann man das durch Schulung oder auch durch Typisierung, Standardisierung von Gelegenheits- oder Situationskonzepten etwas stärker rationalisieren“ (ebd., S. 129).⁷³

Systemische Hypothesenbildung

Nach der Thematisierung der Zugangsweisen unter besonderer Berücksichtigung schwach strukturierter Gelegenheiten und offener Beratungsssettings folgen Ausführungen zur professionellen Anforderung, durch Herstellung eines kommunikativen Zusammenhangs mit den AdressatInnen soziale Lagen zu interpretieren und zu respezifizieren. Aus systemischer Sicht geht es dabei in besonderer Weise um die Relationierung von Verhalten und Kontext. Dieser Zusammenhang wird über den Begriff der systemischen Hypothesenbildung gefasst (vgl. Schwing/Fryszer 2015; S. 133 f.; Geiling 2018b). „Eine Hypothese dient als Leitfaden zur Strukturierung und Orientierung in der Praxis und der Entscheidungsfindung bezüglich des weiteren Vorgehens in einer professionellen Handlungssituation. Im Kontrast zu schematisierender objektiver Diagnostik handelt es sich dabei um Konstruktionsakte, bei denen ein Problem von möglichst vielen Perspektiven betrachtet wird, um weg von linearen Kausalitäten hin

⁷³ Zu den Anforderungen an die Ausbildung an Universitäten insbesondere bezüglich bildungsbezogener Aufgabenstellungen vgl. Spies (2009).

zur Beschreibung von Wechselwirkungen (Zirkularitäten) zu kommen“ (Geiling 2018b, S. 229). Der Umgang mit Komplexität und mit Wechselwirkungen zwischen Systemen (z.B. zwischen familiärer Kommunikation, den Entscheidungsregeln schulischer Organisation, der Aussicht auf einen Schulabschluss und einem Beratungsprozess im Rahmen der Schulsozialarbeit) geht einher mit multireferenziellen Bezugnahmen auf verschiedene Systemreferenzen. Bei aller Abstraktion dieser Beschreibung sind empirische Fundierungen zu berücksichtigen.⁷⁴

Zugänge des Verstehens von SchülerInnenverhalten erfordern die soziale (Re-)Kontextualisierung, indem z.B. Loyalitäten zu Familientraditionen oder andere soziale Gruppennormen als Variable anerkannt werden. Alternative Kontextualisierungen können in einem sozialen Zusammenhang verändernd wirken, wenn (auch) die Umwelt von Personen und Systemen und damit der Sinnbezug von Verhalten thematisiert wird. Zur Illustration wird hier auf den Zusammenhang schlechter Zensuren in Relation zur Berufswahl hingewiesen. Schulaversives Verhalten kann vor dem Hintergrund des Spannungsfelds von Bindung an die Erwartungen der Herkunftsfamilie mit Fragen der Autonomieentwicklung verbunden werden.⁷⁵ Gelingt es der Schulsozialarbeit, Lehrkräften das SchülerInnenverhalten luzide kontextuell zu erklären, bestehen *Möglichkeiten, die Verstehensbasis als Grundlage für Anerkennung zu erweitern*. Zur Hypothesenbildung können die Fachkräfte der Schulsozialarbeit folgende Quellen nutzen:

- Daten und Fakten (z.B. häufige Schulwechsel),
- eigene Beobachtungen, Erzählungen und Verlautbarungen von Klienten und anderen Adressaten (z.B. besorgte Eltern, Schulleiter),
- eigene Wissensbestände aus Forschung und Erfahrung (z.B. Gruppendynamik und die Konfliktgeschichte einer Klasse),

74 Simon (2006) weist darauf hin, dass Kopplungen zu den Mustern der Herkunftsfamilie meist fester sind als die zu einer Organisation (vgl. ebd., S. 80 f.).

75 Mühlfeld/Viethen (2013) weisen auf die Beherrschung von Sprache hin, die als „dominantes Kriterium beruflicher Qualifikation“ (ebd., S. 81) fungiert. Mit entsprechenden Defiziten zusammenhängende defizitäre Sozialisationsverläufe „verfestigen die soziale Ungleichheit, indem sie die funktionalen Qualifikationen in der Bewertungsdimension unterlaufen und extrafunktionalen Eigenschaften einen gewissen Vorrang einräumen“ (ebd.).

- Anpassungsanforderungen angesichts von Entwicklungsaufgaben,
- biografische und mehrgenerationale Verläufe,
- Interaktions- und Verhaltensmuster, Strukturen und Subsysteme, Dynamiken im Helfersystem (z.B. Konkurrenzen mit der schulischen Pädagogik) und
- eigene Stimmungen und emotionale Reaktionen.

Folgende Relationen können dabei fokussiert werden:

- Beziehungen im Klientensystem,
- Wechselwirkungen zwischen Symptomen und Beziehungen,
- Zusammenhänge zwischen Klienten- und Helfersystem,
- Zusammenhänge zwischen Symptom und Geschichte des Systems sowie
- Zusammenhänge zwischen internalisierten Mustern aus der Vergangenheit und der aktuellen Reproduktion dieser Muster (vgl. Schwing/Fryszter 2012, S. 135; Geiling 2018b, S. 229).

Nach systemischem Verständnis werden die Hypothesen im prozessorientierten Arbeiten mit den AdressatInnen ko-kreativ entwickelt oder die aus der Hypothesenbildung gewonnenen Perspektiven und Konstruktionen werden mit ihnen überprüft und subjektiv von ihnen bewertet. Von besonderer Relevanz ist dabei eine *kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Expertenstatus* als Professionelle/-r bzw. mit entsprechenden Zuschreibungen von AdressatInnen.

Auf Basis oben genannter Relationen können ziieldienliche Ideen für die weitere Arbeit auf folgenden Ebenen entwickelt werden:

- Problemstehung,
- Nachteile von Veränderung,
- Problemerkaltung,
- Lösungsideen,
- Funktion von Problemen und von Symptomen (vgl. Geiling 2018b, S. 230).

Hypothesen haben eine Ordnungs- und eine Anregungsfunktion (vgl. Schlippe/Schweitzer 2013, S. 204), da sie richtungsweisend sind für Selektionsentscheidungen (Richtung und Ebenen der Intervention) und gewohnte problemstabilisierende Annahmen hinterfragt sowie tradierte Interaktionsmuster ‚gestört‘ werden. Zur Illustration: Eltern und SchülerInnen werden mit der Würdigung überrascht, durch ‚auffälliges Verhalten‘ in der Schule wieder Kontakt zwischen den getrennten Eltern hergestellt zu haben (vgl. Geiling 2018b, S. 230).

Das Beispiel unterstreicht ein Grundverständnis systemischer Hypothesenbildung: Es geht um die *Entwicklung von Sinnalternativen durch sprachliche Beschreibungen*, die sich als anschlussfähig an Organisationen und AdressatInnen erweisen. Dabei ist auf ein bearbeitbares Komplexitätsniveau zu achten (ebd.). Die soziale Interpretation von SchülerInnenlebenswelten und -lagen, deren individuelle Problemlagen sind in Beziehung zu setzen zu sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen. Zugespitzt anhand einer beispielhaften Interpretation: „Vielleicht handelt es sich nicht nur um einen Fall eines schulverweigernden Schülers, sondern auch um den einer den Schüler verweigernden Schule?“ (vgl. ebd.).⁷⁶

Damit unterstützt systemische (Fall-)Arbeit die Erweiterung individuumsbezogener hin zu sozialen Interpretationen (vom Verhalten eines Jugendlichen hin zum Familiensystem bzw. zu Peers; vom Verhalten einer Lehrkraft hin zu Dynamiken im Helfersystem, etc.). Damit wird ein Unterschied zu individuumszentrierten Ansätzen deutlich, die die Lösungsebene ‚nur‘ auf der Ebene des Verhaltens von Individuen (insbesondere SchülerInnen) sehen. Indem Schulsozialarbeit Probleme nicht nur individuell formatiert, sondern auch organisatorische und programatische Dimensionen berücksichtigt, zielt sie auf die Erweiterung sozialer Teilhabechancen. Das dabei vor Ort gewonnene (Erfahrungs-)Wissen kann in Verbindung mit sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen die Entwicklung von Konzepten unterstützen, welche die Trias aus Bildung, Erziehung und Hilfe umfassen.

76 Bateson (1981): „Beziehung ist immer ein Produkt doppelter Beschreibung“ (ebd., S. 165). Bateson weiter: „Diese doppelte Sicht ist die Beziehung“ (ebd.; Herv. im Org.).

Eine diesen Überlegungen folgende ‚systemische Rahmung‘ stellt SchulsozialarbeiterInnen im professionellen Handlungsalltag vor enorme Kompetenzanforderungen. Im Zusammenhang entsprechend prozessorientierten Arbeitens sind sie herausgefordert, strategisch geschickt mit *Reziprozitätsdynamiken individueller und sozialer Verantwortungsfähigkeit* umzugehen⁷⁷. Es liegt nahe, dass eine hypothesenbasierte entsprechende Veränderung der Ebene von Problem und Lösung im multiprofessionellen Handlungskontext Schule mit Konfliktpotenzialen einhergeht.

Interventionsverständnis und Wirkungen

Mit der eben beschriebenen Gestaltung von Situationen und Gelegenheiten ist zugleich eine Wirkmöglichkeit der Schulsozialarbeit thematisiert. Eine Veränderung des Kontexts und des Settings kann die Produktion alternativer Problembearbeitungsformate begünstigen. Veränderte kontextuelle Bezugnahmen können Ziele unterstützen, die sich konkret auf soziale Teilhabemöglichkeiten beziehen, indem z.B. weitere Mitglieder der Schule in die Reintegrationsarbeit von SchülerInnen mit schulverweigerndem Verhalten ko-verantwortlich einbezogen werden, statt ‚nur‘ mit SchülerInnen kompetenzorientiert zu arbeiten.

Durch die Produktion von Gelegenheiten wird zudem die potenzielle Entmutigung von Fachkräften durch eine spezifische Adaption eines systemtheoretischen Interventionsverständnisses entkräftet. Das professionelle Selbstwirksamkeitserleben basiert auf dem gekonnten ‚Steuern‘ von Kontexten und dem Herstellen von Situationen und Settings und nicht nur auf der Hoffnung auf die Veränderung von Personen oder Systemen. Gleichwohl wird folgend das systemtheoretisch fundierte Verständnis absichtsvollen Wirkens, unter anderem das Verständnis von Intervention, kurz skizziert.

77 „Beide Dimensionen der Verantwortlichkeit, in die das Individuum gestellt oder die diesem auferlegt wird, sowie die, die sich das Individuum selbst gibt und sich dabei seiner sozialen Verantwortlichkeit stellt, markieren Zugänge für die Konstituierung der sozialen Ordnung als Handlungszusammenhang aus Bedingungen der Sozialität sowie des personalen Selbstengagements“ (Mühlfeld/Viethen 2013, S. 102).

Akzeptiert man die in Kapitel 4.3.1 über die Begriffe ‚operationale Geschlossenheit‘, ‚Selbstreferenzialität‘ und ‚Autopoiese‘ skizzierten systemtheoretischen Interpretationskonstrukte⁷⁸, dann lassen sich Wirkungen von Interventionen aufgrund der Selbstorganisation psychischer und sozialer Systeme nur begrenzt kontrolliert vorhersagen. Systeme lassen sich durch eine sich verändernde Umwelt im Rahmen von Ko-Evolution und struktureller Kopplung gleichwohl beeinflussen. Die Frage ist, wie und ob das System – in Abhängigkeit von seiner selbstreferenziellen internen Struktur – Informationen der Umwelt ‚verarbeitet‘. Nach systemtheoretischem Verständnis wird über die Fähigkeit zur Anpassung des Systems systemintern ‚entschieden‘, was auch für die Dynamiken zwischen Veränderung und Stabilität gilt (vgl. Simon 2006, S. 78 ff.). Ohne im Widerspruch zum Theoriekonstrukt der ‚operationalen Geschlossenheit‘ zu stehen, werden die Strukturen eines intervenierten Systems als irritabel erachtet.⁷⁹

Luhmann (vgl. unter anderem Luhmann 2002; Luhmann/Schorr 1982, 1988)⁸⁰ hat im Zusammenhang von Erziehungsbemühungen und -absichten auf Grenzen hingewiesen. Diese zeigen sich, wenn die AdressatInnen die Erziehungsabsichten erkennen und zurückweisen. Dynamiken pädagogischen Scheiterns hängen auch damit zusammen, dass SchülerInnen auch ihre Absichten haben und der Pädagogik ein technisches Instrument fehlt, linear-kausal mit erwartbarem Ergebnis Personen absichtsvoll zu ändern (‚Technologiedefizit‘; vgl. Luhmann/Schorr 1982). Auch besteht eine weitere Begrenzung der Erziehung darin, dass Selbstsozialisationsprozesse in Gleichaltrigengruppen in professionellen Erziehungskontexten wirken, weshalb „eine sozialisationstheoretisch reflektierte Pädagogik die strukturellen Grenzen von

78 Auf Quellenbelege wird an dieser Stelle aufgrund der Breite des publizierten Zusammenhangs mit dem Hinweis auf Kapitel 4.3.1 verzichtet.

79 Fuchs (1999) gibt im Zusammenhang seiner systemtheoretischen Interventionskonzipierung zu überlegen: „Das Übliche imponiert nicht“ (ebd., S. 100; vgl. auch Willke 1984, S. 191).

80 Luhmann hat sich in seinen Arbeiten zum Erziehungssystem schwerpunktmäßig auf das schulische Erziehungssystem bezogen (vgl. unter anderem Luhmann 2002; Luhmann/Schorr 1988; vgl. auch Kapitel 4.4.3).

Bemühungen der gezielten Einflussnahme anerkennt und sich also eher mit Kategorien wie Anregung und Ermöglichung beschreibt, denn mit Termini, die von einem Ursache-Wirkungsmodell ausgehen“ (Scherr 2016b, S. 40).

Für die pädagogische Praxis und damit auch für das Leistungssegment der Schulsozialarbeit, das sich an erzieherisch absichtsvollem Wirken und an der Veränderung von Personen (insbesondere SchülerInnen), ausrichtet, stellt sich die Aufgabe, wie eine ‚positive Konzeption des Wirkens‘ formuliert werden kann, die nicht auf linear-kausale Einflusskonzepte zurückgreift. Einer solchen systemtheoretischen Konzeption von Intervention folgend bestimmt das Kind über das „Schicksal der erzieherischen Intervention“ (Rotthaus 2012, S. 89). Ohne normative Erwartungen zu negieren, folgert Rotthaus daraus, dass es keine ‚richtige‘ Erziehung gibt. Rotthaus weiter: „Es lässt sich aus einem sogenannten Fehlverhalten eines Kindes auch nicht auf ‚falsche‘ Erziehung rückschließen. Es gibt aber Erziehungsmaßnahmen, die für das einzelne Kind angemessen sind, die zu seinen aktuellen Fühl- und Denkprozessen passen. Je mehr es dem Erzieher gelingt, sich in dieses innere Prozessieren des Kindes hineinzuversetzen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind in dem von ihm erhofften Sinne reagiert“ (ebd.).

Rotthaus (2012) sieht die Aufgabe von Pädagogen, eine erzieherische Haltung einzunehmen, die respektvoll-interessiert und neugierig auf das Kind als autonome Person blickt und ihr erzieherisches Handeln an ständigen Rückkopplungsprozessen ausrichtet. Angesichts der Reaktion des Kindes auf eine erzieherische Maßnahme kann damit erzieherische Interaktion konzipiert werden, die den traditionellen Dominanzanspruch und die über einen Erwachsenenstatus begründete Autorität zurückdrängt (ebd., S. 89). In einer solchen Konzeption von Erziehung tragen ErzieherInnen eine besondere Form der Verantwortung vor allem für ihr eigenes Handeln, weniger für die Entwicklung des Kindes. ErzieherInnen „brauchen auch Ideen und Vorstellungen davon, welche Entscheidungen für das Kind ihnen wichtig und richtig erscheinen. Durchsetzen können sie das alles nicht. Aber sie geben dem Kind damit Orientierung,

auch wenn das andere Entscheidungen trifft und sich den Ideen der Erwachsenen widersetzt“ (ebd., S. 90).⁸¹

Im Zusammenhang solcher Überlegungen zum pädagogischen Handeln kommt ein spezifisches Verständnis von Beziehung zum Ausdruck, das Fachkräfte zur Reflexion nutzen können. Es geht dabei um Beobachtung von „Rückwirkungen des eigenen Beobachtens, Entscheidens und Handelns auf den sozialen Zusammenhang“ (Hosemann/Geiling 2015, S. 137).⁸² „Damit wird beschrieben, dass beobachtet werden kann, wie beobachtet wird und welche zirkulären Folgewirkungen dies nach sich zieht“ (ebd.). Dieses systemische Methodenverständnis kann generalisiert werden. Ob im Modus von Hilfe, Erziehung oder Bildung: Stets geht es darum, den ‚Gegenstand‘ als kommunikative Struktur zu interpretieren, die durch wechselseitige Beeinflussung gekennzeichnet, beobachtet und auf Alternativen hin überprüft werden kann. Zirkuläre Dynamiken zwischen sich selbst und anderen Personen und Systemen können Fachkräfte in der Praxis in vielfältiger Weise beobachten, wenn sie Rückkopplungsprozesse ihrer Arbeit mit anderen Personen und Organisationen beobachten.

Die Generalisierung dieser Überlegungen auf die Trias aus Hilfe, Erziehung und Bildung ermöglicht es, systemtheoretische Analysen zur Praxis systemischer Schulsozialarbeit auch auf Bildungssituationen anzuwenden. Bildungsprozesse können als Selbstbildungsprozesse konzipiert werden (vgl. z.B. Walther 2018; vgl. auch Kapitel 4.4.2). Auch im Zusammenhang von Beiträgen zu (non-formaler) Bildung geht es für die Schulsozialarbeit nicht darum, instruktiv zu wirken, sondern darum, Möglichkeitsräume für Aneignungsprozesse zur Verfügung zu stellen

81 Hierzu passt das Konzept der „Neuen Autorität“ von Omer, der über Kategorien wie ‚Wachsamer Sorge‘, ‚Selbstkontrolle statt Kontrolle über das Kind/den Jugendlichen‘, ‚Beharrlichkeit‘ und ‚Vernetzung‘ ein pädagogisches Autoritäts- und Beziehungskonzept ausgearbeitet hat, das das Erziehungsziel der Autonomieentwicklung berücksichtigt (vgl. unter anderem Omer/Schlippe 2004; für den schulischen Kontext vgl. auch Lemme/Körner 2018).

82 Es handelt sich um ein systemisches Methodenverständnis, das als Kybernetik zweiter Ordnung konzipiert ist. Vgl. die breiteren Begriffserläuterungen in Hosemann/Geiling (2015, S. 137 ff.) unter Bezugnahme auf Foerster (1993a), Baecker (1993b) und Bardmann/Hansen (1996).

(vgl. Deinet/Reutlinger 2014). Je nachdem, wie die partizipativ entwickelten Angebote von SchülerInnen ‚selbstreferenziell‘ genutzt werden, können die Fachkräfte Anpassungen vornehmen. Unter der normativ bestimmten Zielsetzung und Ausrichtung an gerechter Teilhabe geht es darum, *pädagogische Arrangements als Anerkennungsarrangements* zu verstehen (vgl. Honneth 2003).

Schule als Sozialisationsinstanz ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da sie die Möglichkeitsbedingungen für Verwirklichungschancen disponiert (vgl. Wiezorek 2016). Systemtheoretisch reformuliert kann die Organisation der Schule als Umwelt von SchülerInnen bestimmt werden. Wenn es der Schulsozialarbeit gelingt, an der Schulentwicklung mitzuwirken, kann sie zu einer Erweiterung professioneller Gelegenheiten beitragen (z.B. im Fall der räumlichen Öffnung der Schule in den sozialen Raum im Stadtteil).

Normative Bezüge und Machtaspekte

In den vorangegangenen Passagen wurde der normative Bezug schulsozialarbeiterischer Praxis in der Regel allenfalls implizit thematisiert. Die Interaktionssituationen, die die Schulsozialarbeit herstellt bzw. auf die sie sich bezieht, sind kommunikative sprachbasierte Situationen. Sprache hat als „ein Gefüge von Verweisungen“ (Mühlfeld/Viethen 2013, S. 81) einen normativen Gehalt. „Sprache hat eine manipulativ-deklarative Doppelfunktion, sie bezeichnet nicht nur etwas, sondern enthält stets mehr oder minder deutlich eine Aufforderung, wie man sich zugleich verhalten soll“ (ebd.). Dieser *Aufforderungscharakter von Sprache* begründet grundlegend die situationsübergreifende Notwendigkeit, dass Fachkräfte in der Schulsozialarbeit die normativen Bezüge ihrer Praxis und Aspekte von Macht und Einflussmöglichkeit reflektieren. Hierzu folgen am Ende des Kapitels 4.5.2 noch ein paar Anmerkungen.

Das Machtthema ist für die Soziale Arbeit/Schulsozialarbeit insbesondere deshalb relevant, da sich im Konflikt stehende Interessengegensätze nicht immer konsensuell im Rahmen kommunikativer Verständigung

auflösen lassen. Zudem sind die Möglichkeiten der Durchsetzung in vielen sozialen Situationen ungleich verteilt (vgl. z.B. Scherr 2016d, S. 191). Zu denken wäre hier etwa an die Möglichkeiten, Sanktionen anzudrohen oder zu realisieren, sowie an die damit verbundenen Erwartungen von SchülerInnen.

Machttheoretisch bestimmte Weber (1972) Macht über die Chance, in einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen (ebd., S. 28). Luhmann (2003) verschiebt den Fokus weg vom Machtbesitzenden hin zu den machtvollen Möglichkeiten der Verweigerung von Zustimmung zu dem, was andere wollen (vgl. auch Luhmann 1997, S. 355 f.).⁸³ Dieser andere Akzent und das damit verbundene Verständnis von der Selbstreferenzialität von Sinnsystemen führten dazu, dass in Teilen des systemischen Felds Macht im Sinne der Möglichkeit der Willensdurchsetzung abgelehnt wurde.⁸⁴

Weiterführend auf dem Weg zu einer nicht fundamentalistischen – da relationalen – systemtheoretischen Machttheorie Sozialer Arbeit sind die Arbeiten von Kraus (2002, 2006, 2007, 2013, 2016a, 2017a, 2017b), die *Willensdurchsetzung und die Möglichkeiten der Verweigerung* zu thematisieren. Damit gelingt es Kraus, die Themen Einfluss, Macht und Verantwortung sowie die Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit (vgl. auch Hosemann/Geiling 2013, S. 188 ff.) auf systemtheoretischer Basis anzuerkennen. Kraus unterscheidet zwischen einer instruktiven und einer destruktiven Macht. Entscheidend ist, „ob der durchzusetzende Wille auf Destruktion oder Instruktion zielt“ (2017b, S. 49):

- „Instruktive Macht bezeichnet die Chance, das Verhalten oder Denken eines Menschen zu determinieren. (Instruktive Macht als Gelegenheit zu instruktiven Interaktionen ist vom Eigensinn der zu Instruierenden abhängig, die sich letztlich instruktiver Macht auch verweigern können.)

83 „Obwohl beide Seiten handeln, wird das, was geschieht, dem Machthaber allein zugerechnet“ (Luhmann 2003, S. 23).

84 Bateson (1981) bezeichnete Macht als „Mythos“ (ebd., S. 625).

- Destruktive Macht bezeichnet die Chance, die Möglichkeiten eines Menschen zu reduzieren. (Destruktive Macht als Gelegenheit zu destruktiven Interaktionen ist unabhängig vom Eigensinn der zu Instruierenden, die sich destruktiver Macht nicht verweigern können.)“ (Kraus 2013, S. 126).⁸⁵

Mit seinem Macht differenzierenden Modell verbindet Kraus keine moralischen Wertungen. Zudem weist er auf die Möglichkeit hin, dass es nicht nur für die Ebene der Interaktion, sondern auch für die gesellschaftliche Ebene zur machttheoretischen Reflexion genutzt werden kann. Als Beispiel führt er an, dass sich destruktive Macht nicht nur in der direkten Gewaltausübung realisiert, sondern auch z.B. im Vorenthalten materieller und immaterieller Größen (2017b, S. 49).

Dieser systemtheoretischen Machttheorie folgend ist davon auszugehen, dass SchülerInnen erzieherische Absichten annehmen als auch ablehnen können (‘Technologiedefizit’) und dass sie wissen oder ahnen: Die Ablehnung hat möglicherweise einen ‚sozialen Preis‘. Abhängig von biografischen Schülererfahrungen oder von der ‚Geschichte als Klientensystem‘ führen strukturelle Kopplungen in Form von Erwartungserwartungen dazu, dass (wiederholte) professionelle Absichten der Willensdurchsetzung disziplinierend wirken.

Eine weitere Perspektive bezieht sich auf machtvollere Prozesse sozialer Disziplinierung, die mit der Organisationspraxis Sozialer Arbeit verbunden sind. Bommers/Scherr (1996) thematisieren die wirkmächtige Selektionspraxis Sozialer Arbeit: „Eine Unterscheidung der Bedürftigen von den Nichtbedürftigen der Organisation der Hilfe übersieht dabei nicht die in die Soziale Arbeit aufgrund dieser Unterscheidungs- und Organisationspraxis eingelassenen *Prozesse sozialer Disziplinierung*, bestreitet aber ihre ‚Kontroll‘möglichkeiten“ (ebd., S. 97). Die Macht der Sozialen Arbeit lässt sich demnach in sozialdisziplinierenden Prozessen identifizieren, die mit

85 „Solche Systeme können in der bzw. durch die Interaktion mit ihren Umwelten ihre Integrität und ihre Identität als abgegrenzte Einheiten verlieren, d.h., sie können nicht nur ‚verstört‘, sondern auch ‚zerstört‘ werden“ (Simon 2006, S. 54).

den organisationellen und interaktionellen Selektionsentscheidungen zusammenhängen (vgl. ebd.).

Im schulischen Kontext sind Normfragen und Machtfragen auch damit verbunden, wer im multiprofessionellen Kontext definitionsmächtiger ist. Erforderlich in diesem Zusammenhang sind Bemühungen mit einem doppelten Fokus, der darauf ausgerichtet ist, sich sowohl positiv auf Erwartungen von LehrerInnen zu beziehen, als auch auf die Eigen-Sinnigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Im Kontext des doppelten Mandats der Sozialen Arbeit (Böhnisch/Lösch 1973) geht es im Fall der Schulsozialarbeit darum, kritisch zu reflektieren, „ob Soziale Arbeit zu einem Disziplinierungsinstrument im schulischen Betriebsablauf wird, wenn Aufträge ausschließlich darin bestehen, Schülerverhalten therapeutisch zu optimieren“ (Geiling/Sauter 2010, S. 9).⁸⁶

Hier bestehen Anschlüsse an die Entwicklung der Jugendhilfe im vergangenen Jahrhundert, die als Bewegung weg von der sozialdisziplinierenden ‚kontrollierenden‘ Intervention hin zu zur partizipativen ‚helfenden‘ Dienstleistungsorientierung gefasst werden kann (vgl. z.B. Böllert 2012). „Die entscheidende Differenz zwischen Hilfe und Kontrolle ergibt sich aus der Frage nach der Entscheidungshoheit: Bei der Hilfe kommt die Entscheidungshoheit dem Hilfesuchenden bzw. Hilfeempfänger zu; bei Kontrolle hingegen verbleibt die Entscheidungshoheit bei den die Kontrolle ausübenden Fachkräften“ (Kraus 2013, S. 175).

Diese Überlegungen können auch in Fragen des Kinderschutzes, der Teil des Aufgabenspektrums der Schulsozialarbeit ist, Anwendung finden. Kron-Klees (1997, 2008) anerkennt in seiner systemischen Konzeption des Kinderschutzes die begrenzten Möglichkeiten der Kontrolle *und* die Möglichkeiten der Verweigerung und Zurückweisung. Auf dieser Basis entwickelt er über den Begriff ‚waches Begleiten‘ ein Alternativkonzept zum Kinderschutz. Kron-Klees (1997) geht es darum, wahrzunehmen, wie es in Familien „um Elternwohl und Kindeswohl bestellt ist und welche Hilfekonzepte mit den Familien erarbeitet werden können, damit

86 Auch hier bestehen Möglichkeiten der Verweigerung, wie Liechti (2009) in seiner Publikation mit dem bezeichnenden Titel „Dann komm ich halt, sag aber nichts“ für die systemische Arbeit mit Jugendlichen nachzeichnet.

die Chance begünstigt wird, dass die Familien ihre bisher gefundenen Lösungen in einer Weise zu modifizieren vermögen, die zum Wohl ihrer Mitglieder beiträgt“ (ebd., S. 58). Unter einer familiensystemischen Perspektive sieht Kron-Klees die Aufgabe von Jugendhilfefachkräften darin, „*Symptomsprache als gesamtfamilialen Hilferuf zu entschlüsseln*“ (ebd., S. 57). Ohne zu leugnen, dass es Situationen gibt, in denen Eltern die Verantwortung ihren Kindern gegenüber nicht mehr tragen können, insistiert er auf Grundlage der hier dargelegten Überlegungen darauf, mit Eltern und der Gesamtfamilie möglichst konsequent kooperationsorientiert und transparent zu arbeiten sowie ihnen die Entscheidungshoheit weitestgehend zu überlassen.⁸⁷

4.6 Zusammenfassung des Entwurfs systemischer Schulsozialarbeit

Bevor in Kapitel 5 die Ergebnisse und Perspektiven sowie die Potenziale und Grenzen einer systemtheoretisch und systemisch fundierten Schulsozialarbeit in Bezug auf die Zielsetzung und die Fragestellung dieser Dissertationsschrift (vgl. Kapitel 1.3) diskutiert werden, folgt hier am Ende des 4. Kapitels eine längere Zusammenfassung des Entwurfs systemischer Schulsozialarbeit. Diese Zusammenfassung ist am chronologischen Aufbau des Kapitels 4 ausgerichtet.

Nach einer Rekonstruktion des Gegenstandsbereichs Schulsozialarbeit (Kapitel 2) und der Aufbereitung und Diskussion theoretischer Kontroversen zur Schulsozialarbeit (Kapitel 3) folgte hier in Kapitel 4 ein Theorieentwurf zur systemischen Schulsozialarbeit, indem Systemtheorie als

⁸⁷ Vgl. auch die systemischen Ausführungen zum Kinderschutz von Conen (2014). Ähnlich wie Kron-Klees kritisiert auch Conen, dass die primäre Ausrichtung an Kontrolle im Kontext von Kindeswohlgefährdungen Hilfsperspektiven einschränkt, wo die Jugendhilfe diese eigentlich zum Ziel hat. Zudem thematisiert sie die Loyalitäten und Bindungen von Kindern und Jugendlichen sowie die destruktiven Loyalitäten deren Eltern im Kontext mehrgenerationaler Zusammenhänge. Zu den Grundlagen, den Notwendigkeit und den Möglichkeiten, Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule zu gestalten: vgl. Fischer/Buchholz/Merten (2011).

Reflexionstheorie in Verbindung mit anderen Theorieansätzen Sozialer Arbeit verbunden wurde. Auf der Grundlage systemtheoretischer Konstrukte und unter Berücksichtigung arbeitsfeldspezifischer Kontextbedingungen wurden Interpretationen und Thesen zur Schulsozialarbeit erarbeitet, Anschlussstellen für den weiteren (systemischen) Theoriediskurs begründet dargelegt und theoriebasierte Orientierungen für die systemische Praxis der Schulsozialarbeit erarbeitet.

Nach den Kontextualisierungen zum Forschungsvorhaben (Kapitel 2 und Kapitel 3) wurde der Zusammenhang von Theorieentwicklung und methodischem Handeln in der Sozialen Arbeit thematisiert (Kapitel 4.2) und die Funktion des Theorieansatzes Systemischer Sozialer Arbeit und systemischer Jugendhilfe als Rahmentheorien für die weiteren Ausführungen begründet (Kapitel 4.3).

Der reflexive Einbezug dieser Grundlegungen wurde in Kapitel 4.4 im Rahmen der Ausführungen zu den Kontextbedingungen der Schulsozialarbeit genutzt. In Kapitel 4.4.1 wurde über theoretische Bezüge zu sozialer Gerechtigkeit und sozialer Ungleichheit eine Reihe von Ansatzpunkten für die Legitimation, die theoretischen Fundierungen und die praktische Ausrichtung der Schulsozialarbeit erarbeitet. Dabei konnte deutlich gemacht werden, dass es notwendig ist, nicht nur systemtheoretisch an das Begriffspaar Inklusion/Exklusion für die Orientierung und Gestaltung von Fragen sozialer Teilhabe anzuschließen, sondern theoriesystematisch auch die Akteursperspektive und die ‚psychische Seite‘ in den Blick zu nehmen. Eine erforderliche Verbindung der Inklusionsmöglichkeiten durch soziale Systeme mit der individuellen Sicht auf den Umgang mit den Möglichkeiten auf Teilhabe und Nicht-Teilhabe braucht eine Erweiterung. Zusammenfassend als Ergebnis anzuführen ist hier die subjektive Perspektive auf Befähigungen und den im Kontext sozialer Ungleichheit stehenden Zusammenhang von Strukturen mit dem Ereignischarakter von Kommunikation. Es wurde plausibilisiert, dass funktionale Differenzierung und strukturierte soziale Ungleichheit als gleichrangige Strukturprinzipien erforderlich sind für eine systemtheoretische Fundierung der Schulsozialarbeit (vgl. Dutra Torres 2013; Greve 2011).

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Leistungen einer multireferenziell ausgerichteten systemischen Praxis der Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Person und Organisation konkretisieren. Erforderlich ist dabei, die systemtheoretischen Analysen mit subjektbezogenen biografischen Analysen sozialer Pfade und Bedingungen zu relationieren, auch indem empirische Bezüge zu Kategorien wie soziale Herkunft, Gender und Migration hergestellt werden.

Die Realisierung der Leistungen von Schulsozialarbeit hängt von den Möglichkeitsbedingungen zur Ausgestaltung der Programme, den Förderrichtlinien sowie den Organisations- und Interaktionszusammenhängen ab. Die Aspekte sozialer Gerechtigkeit und sozialer Ungleichheit tangieren umfassendere Fragen der Sozial- und Bildungspolitik, welche die Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit strukturell disponieren. Hier bestehen Optionen, die Reichweite und die Grenze der Schulsozialarbeit zu analysieren und fachliche und fachpolitische Initiativen zu begründen.

Die Thematisierung des Zusammenhangs von Sozialer Arbeit und Bildung unter systemischen Aspekten (Kapitel 4.4.2) führte zu begründeten kritischen Einschätzungen hinsichtlich der Systemtheorie Luhmann'scher Prägung. In Anlehnung an Scherr wird diese als nur bedingt geeignet bewertet, um den Gegenstandsbereich und das Bildungsverständnis Sozialer Arbeit umfassend theoretisch zu beschreiben (vgl. Scherr 1992; 2000; 2002a; 2002b; 2002c). Die Argumente beziehen sich auf das Aufgabenspektrum und die Zielsetzungen der Sozialen Arbeit/ der Schulsozialarbeit. Neben der Fokussierung auf soziale Systeme stehen dabei auch psychische Systeme in mehrerlei Hinsicht im Fokus. Es wurde mit Scherr unter Bezug auf kritische Bildungstheorie auf die Notwendigkeit in der Theoriebildung hingewiesen, die „Möglichkeiten der bewußten Einflußnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen auszuweisen, um eine Motivstruktur für individuelle Bildungsprozesse in Anspruch nehmen zu können (...)“ (Scherr 1992, S. 7). Im Kontrast zu Luhmanns Beschreibung der Gesellschaft als autopoietisches soziales System ist Soziale Arbeit in ihrer Theoriebildung auch darauf angewiesen, darlegen zu können, wie

Individuen willentlich-bewusst die Reproduktion der Gesellschaft beeinflussen können, anstatt dies der Selbstevolution der Gesellschaft zu überlassen (vgl. ebd., S. 7).

Zudem konnte systematisch auf mehreren Ebenen dargelegt werden, wie sich Schulsozialarbeit auf den Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Hilfe bezieht (vgl. z.B. Walther 2018). Über die Einheit dieses Zusammenhangs dokumentiert sich die Emergenz der schulsozialarbeiterischen Leistungen. In der Zusammenarbeit mit der Schule sind dabei verschiedene System-Umwelt-Konstellationen und Selbst- und Fremdreferenzen zu reflektieren, die mit differenten und gemeinsamen Zielen und Funktionen, Legitimations- und Begründungsmustern sowie Auftrags- und Ausgangslagen einhergehen. Die Anerkennung differenter professions- und organisationsspezifischer Strukturmerkmale von Jugendhilfe und Schule begünstigt eine vertrauensvolle Zusammenarbeit im pädagogischen Sektor über die Institutions- und Professionsgrenzen hinweg. Das erforderliche Wissen um differente Handlungsrationaltäten kann mit der Reflexion der spezifischen Modi von Selbst- und Fremdreferenz verbunden werden und dazu beitragen, dass Routinen beobachtbar und Alternativen für kooperative Handlungszielbestimmungen unterstützt werden. Je nach Referenz und abhängig von normativ bestimmten Handlungszielorientierungen sorgt Soziale Arbeit entlang verschiedener Bildungs- und Hilfeformen für zusätzliche kommunikative Gelegenheiten und/oder versucht, absichtsvoll (erzieherisch) zu wirken.

Die Ausrichtung der Schulsozialarbeit an alltagsnahen und sozial-räumlichen ‚Aneignungs‘-Gelegenheiten und an jugendhilfetypische Partizipationsperspektiven (vgl. Deinet/Reutlinger 2014) – so eine weitere These – begünstigt Kopplungen an die Motivstruktur insbesondere der primären Zielgruppe, den SchülerInnen. In welcher unterschiedlicher Weise Fachkräfte der Schulsozialarbeit über verschiedene Bildungsarten (formal, non-formal, informell) und über eher starke oder eher schwache Kopplungen in der Kommunikation mit SchülerInnen Veränderungen in deren psychischen Selbstreferenz bewirken, wäre durch empirische Forschung zu klären.

In Kapitel 4.4.3 wurden die Relationen der Schulsozialarbeit zum Erziehungssystem über verschiedene Dimensionen thematisiert. Die Ausführungen deuten ein weiteres Reflexions- und Forschungsfeld an, indem über die systemtheoretischen Begriffskategorien ‚Funktion‘, ‚Code‘, ‚Programm‘, ‚Organisation‘ und ‚Interaktion‘ offen diskutierte Fragen markiert wurden. In Bezug insbesondere auf die Theorie funktionaler Differenzierung von Luhmann konnte ein Doppelcharakter der Schulsozialarbeit festgestellt werden. Dieser besteht darin, dass Schulsozialarbeit sowohl als Teil des schulischen Erziehungssystems als auch in Abgrenzung dazu operiert. Demnach konstituiert Schulsozialarbeit über die Trias von Bildung, Erziehung und Hilfe ein System, das sowohl über Grenzziehung zum (schulischen) Erziehungssystem beschrieben werden kann als auch über strukturelle Kopplung an Schule bzw. weitere Systeme in deren Umwelt. Über diesen Modus von Anschluss und Differenz bestehen Anknüpfungspunkte für die weitere Systematisierung professioneller Handlungsperspektiven. Aufgrund der entsprechend beobachtbaren Oszillationen besteht eine besondere Herausforderung in der praktischen organisations- und interaktionsbezogenen Arbeit darin, Übergänge und Perspektivwechsel zu organisieren.

Es konnte deutlich gemacht werden, dass Schulsozialarbeit im Feld komplexer Inklusions- und Exklusionsdynamiken entlang verschiedener kommunikativer Codes kommuniziert. Dies kann als spezifisches Leistungsmerkmal der Schulsozialarbeit interpretiert werden, indem Kinder und Jugendliche kommunikativ als polykontextural adressierbare Personen beobachtet (vgl. Fuchs 1997), die damit zusammenhängenden normativen Erwartungscollagen anerkannt und lebenswelt- sowie lebenslagenspezifische partizipatorische Ziele entwickelt werden.

Dabei unterstützt Schulsozialarbeit sowohl im Fall von Erziehung als auch im Fall von Hilfe mögliche zunächst unwahrscheinliche Erziehungswirkungen. Durch die beschriebenen Oszillationen, Kontextsteuerungen, Gelegenheitsgestaltungen im Adressatenmanagement und durch das Arrangieren von strukturellen Kopplungen zu anderen Systemen leistet Schulsozialarbeit Beiträge für ein erweitertes Verständnis

von SchülerInnenlebenswelten und -lebenslagen, von dem Lehrkräfte im kooperativen Miteinander profitieren können.

Hinsichtlich der Diskussion um das strukturell belastete Kooperationsverhältnis von Sozialer Arbeit/Jugendhilfe und Schule bietet die Theorie funktionaler Differenzierung Anhaltspunkte für Reflexionsperspektiven. So besteht die Option, Konflikte über differente funktionssystemspezifische ‚Leitorientierungen‘ zu interpretieren oder die Strukturen und Ereignisse zu analysieren, die einen emergenten pädagogischen Zusammenhang im schulischen Feld ermöglichen und entstehen lassen.

Bei den Ausführungen zur systemischen Praxis der Schulsozialarbeit in Kapitel 4.5 wurde zunächst durch Rekurs auf Aspekte systemischer Organisationstheorie in Kapitel 4.5.1 die These plausibilisiert, dass im Fall von Schulsozialarbeit und Schule eine asymmetrisch verteilte Definitionsmacht festgestellt werden kann. Zudem operiert Schulsozialarbeit in ambivalenten Spannungsfeldern sowohl zwischen losen und festen Kopplungen als auch zwischen konditional programmatischen Organisationsentscheidungen und organisierter Interaktion (vgl. Simon 2009) in Relation zur teilautonomen Schule. Strukturelle Unbestimmtheiten führen dazu, dass Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen die Funktion der Organisation übernehmen können. Für die Schulsozialarbeit kann dies dann nützlich sein, wenn es ihr gelingt, auf Basis vertrauensvoller Kooperation mit den Lehrkräften für zu den AdressatInnen passende Gelegenheiten der Respezifikation und Partizipation zu sorgen. Durch systemtheoretisch reflektierte soziale Interpretationsmuster „(...) entstehen je nach Systemreferenz – Zurechnungsmöglichkeiten und Adressierungen (...)“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 114). Damit fungiert Schulsozialarbeit als „Relais“, welches scheinbar individuelle Probleme in eine soziale und gesellschaftliche Dimensionierung (rück) überführt“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 118).

In Kapitel 4.5.2 wurde mit den Mitteln systemtheoretischer und systemischer Interpretationen ein Beitrag zur reflexionsbasierten Theoretisierung der Methodenfrage (vgl. Galuske 1999, S. 286) in der Schulsozialarbeit geleistet. Ziel war es, ‚systemische Anregungen‘ für die Praxis und deren Reflexion anzubieten.

Zunächst wurden die Leistungen der Schulsozialarbeit im Kontext von Multireferenzialität und Wechselwirkung thematisiert. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass die Selektionsentscheidungen auf Interaktionsebene allein durch systemtheoretische Bezüge nicht hinreichend begründbar sind, sondern auf empirischer Basis zu treffen sind. Die Beschreibung der Leistungen der Schulsozialarbeit über die Trias aus Hilfe, Bildung und Erziehung ermöglicht es, die zirkuläre Dynamiken zwischen den einzelnen Leistungssegmenten systematisch zu dimensionieren und zu reflektieren: als spezifische Leistungen in den einzelnen Dimensionen, über die hiermit zusammenhängenden Zirkularitäten und über die sich aus der Übersummativität ergebende Emergenz des Gesamtzusammenhangs von Hilfe, Bildung und Erziehung. Damit wurde ein einheitsstiftendes Systemspezifikum der Schulsozialarbeit identifiziert. Als System übernimmt Schulsozialarbeit – so die These – die Funktion, potenziell und aktuell Sinn darüber zu generieren, unter Aspekten sozialer Teilhabe zusätzliche Dimensionen der Trias bzw. den Gesamtzusammenhang aus Hilfe, Bildung und Erziehung strukturell in (schulische) Kommunikationszusammenhänge einzubringen. Schulsozialarbeit konstituiert sich über dieses Merkmal, das zugleich Unterscheidung, Zurechnung und Abgrenzung sowie selbststabilisierende Redundanz ermöglicht.

Es folgten Ausführungen zur Auftrags- und Zielklärung im multiprofessionellen Arbeiten. Dabei wurde die Notwendigkeit begründet, in den Interaktionskonstellationen Anlässe, Anliegen und Kontrakte zu unterscheiden. In Bezug auf die Zugänge der Schulsozialarbeit wurde dafür plädiert, von Situationen und Möglichkeitsbedingungen für Hilfe, Bildung und Erziehung im multiprofessionellen Kontext auszugehen.

Hieran anschließend folgten Ausführungen zu den besonderen Bedingungen und Potenzialen schwach strukturierter Gelegenheiten, die sich in offenen Beratungssettings zeigen (vgl. Hollstein-Brinkmann 2016). Mit Knab (2016) konnte deutlich gemacht werden, dass sich bei schwach strukturierten Gelegenheiten Gerechtigkeitspotenziale erkennen lassen und dass sich über diesbezügliche Reflexionen abstrakte Diskurse um Theoriebildung und Gerechtigkeit konkretisieren (vgl. ebd., S. 49).

Es folgten Darlegungen zur systemischen Hypothesenbildung, die der Entwicklung von Sinnalternativen durch sprachliche Beschreibungen und den Möglichkeiten dienen, die Verstehensbasis im multiprofessionellen Kontext zu erweitern. Im Zusammenhang der dadurch produzierten Perspektiven und Perspektivenwechsel u.a. unter Berücksichtigung von Zirkularitäten besteht die Notwendigkeit der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Expertenstatus.

In der Folgepassage wurde der Frage nachgegangen, wie aus systemtheoretischer Sicht Möglichkeiten der Einflussnahme konzipiert werden können. Mit Scherr (2016b) wurde im Anschluss an die Entfaltung einer entsprechenden Interventionstheorie gezeigt, dass „eine sozialisationstheoretisch reflektierte Pädagogik die strukturellen Grenzen von Bemühungen der gezielten Einflussnahme anerkennt und sich also eher mit Kategorien wie Anregung und Ermöglichung beschreibt, denn mit Termini, die von einem Ursache-Wirkungsmodell ausgehen“ (ebd., S. 40). Einem systemischen Methoden- und Beziehungsverständnis folgend wurde dafür plädiert, dass Fachkräfte der Schulsozialarbeit den Fokus auf Rückkopplungsprozesse ihrer Arbeit mit anderen Personen und Organisationen legen.

Am Ende des Kapitels 4.5.2 folgten Ausführungen zu den normativen Bezügen der Schulsozialarbeit unter besonderer Berücksichtigung von machttheoretischen Fragestellungen. Mit Kraus (unter anderem 2013, 2017b) wurden die Notwendigkeit und der Nutzen einer Konzipierung von Macht für die Schulsozialarbeit begründet, die sowohl die Möglichkeiten der Willensdurchsetzung als auch die Möglichkeiten der Verweigerung in den Blick nimmt. Die Mächtigkeit der Schulsozialarbeit ergibt sich unter anderem aus der wirkmächtigen Selektionspraxis der Sozialen Arbeit, die mit Prozessen sozialer Disziplinierung einhergeht, obwohl aus systemtheoretischer Sicht Skepsis gegenüber den Möglichkeiten der Kontrolle zu konstatieren ist (vgl. Bommers/Scherr 1996, S. 97).

Diese begrenzten Möglichkeiten der Kontrolle und die Möglichkeiten der Verweigerung und Zurückweisung berücksichtigen auch Konzepte des systemischen Kinderschutzes (vgl. Kron-Klees 1997, 2008; Conen

2014). Mit Kron-Klees (1997) wurde dafür plädiert, „Symptomsprache als gesamtfamilialen Hilferuf zu entschlüsseln“ (ebd., S. 57) und möglichst konsequent hilfe- und kooperationsorientiert zu arbeiten. In dieser systemischen Ausrichtung dokumentiert sich eine historische Entwicklung der Jugendhilfe sowie eine ihrer zentralen Handlungsorientierungen: von der sozialdisziplinierenden ‚kontrollierenden‘ Intervention hin zur partizipativen ‚Hilfe‘.

5 Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven der Theorieentwicklung

Nach der ausführlichen Zusammenfassung der Einzelergebnisse in Kapitel 4.6 folgt hier am Ende dieser Dissertationsschrift zunächst in kompakterer Form noch einmal die Darstellung der Bestandteile des ausgearbeiteten Theoriekonzepts systemischer Schulsozialarbeit. Im Anschluss werden diese mit Perspektiven für die Theorieentwicklung der Schulsozialarbeit und der Sozialen Arbeit verbunden.

Der in der Einleitung begründete Bedarf an einer theoretischen Fundierung der Schulsozialarbeit wurde aufgegriffen und ein Theorieentwurf systemischer Schulsozialarbeit entlang der zentral leitenden Fragestellung entwickelt.

Diese Fragestellung lautete (vgl. Kapitel 1.2): Welche Erträge ergeben sich in Bezug auf theoretische und praktische Fragestellungen für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit, wenn auf systemtheoretische und systemische Interpretationen Bezug genommen wird? Der einleitend rahmenden Zielsetzung folgend lag die Zielsetzung der theoretischen Fundierungen zur Schulsozialarbeit in der Erklärung und Interpretation von arbeitsfeldspezifischen Strukturen, Situationen und Dynamiken der Schulsozialarbeit unter Zuhilfenahme systemtheoretischer Bezugspunkte und disziplinärer Zugänge. Rekuriert wurde dabei auf das Theorieprogramm Systemische Soziale Arbeit (vgl. Hosemann/Geiling 2013). Auf dieser Basis wurden Potenziale und Grenzen einer systemischen Fundierung der Schulsozialarbeit mehrdimensional erkennbar.

Die eben skizzierte Zielstellung wurde über mehrere Perspektiven realisiert. Die zentralen Ergebnisse, die zugleich die Bestandteile des ausgearbeiteten Theoriekonzepts systemischer Schulsozialarbeit darstellen, werden hier noch einmal benannt:

- Über das systemtheoretische Begriffspaar ‚Inklusion/Exklusion‘ (vgl. u.a. Luhmann 1995a; Bommers/Scherr 1996) kann die Legitimation, theoretische Fundierung und die praktische Ausrichtung der Schulsozialarbeit begründet werden. Für die Orientierung und Gestaltung von Fragen sozialer Teilhabe durch Schulsozialarbeit ist es jedoch erforderlich, die Kategorien ‚soziale Gerechtigkeit‘ und ‚soziale Ungleichheit‘ mit subjektiven Perspektiven auf Befähigungen zu ergänzen (vgl. Kapitel 4.4.1).
- Es wurde plausibilisiert, dass funktionale Differenzierung und strukturierte soziale Ungleichheit für eine systemtheoretische Fundierung der Schulsozialarbeit als gleichrangige Strukturprinzipien erforderlich sind (vgl. Dutra Torres 2013; Greve 2011; vgl. Kapitel 4.4.1).
- Soziologisch-systemtheoretische Perspektiven (vgl. insbesondere die Arbeit von Luhmann) stellen vorrangig auf Fragen der funktionalen gesellschaftlichen Ausdifferenzierung ab. Pädagogische Fragestellungen zur Organisation und Interaktion der Schulsozialarbeit lassen sich jedoch nicht allein über eine funktionalistische Karrierekonzeption hinreichend klären (vgl. Kapitel 4.4.2 und Kapitel 4.4.3).
- Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten wurde die Notwendigkeit begründet, theoretisch ausweisen zu können, wie auch Individuen willentlich-bewusst die Reproduktion der Gesellschaft beeinflussen können, anstatt dies wie Luhmann der Selbstevolution der Gesellschaft zu überlassen (vgl. Scherr 1992, S.7; vgl. Kapitel 4.4.2).
- Im Gesamtzusammenhang der Trias aus Bildung, Erziehung und Hilfe (vgl. z.B. Walther 2018) dokumentiert sich die Emergenz der schulsozialarbeiterischen Leistungen, die im Kooperationsfeld Schule mit differenten und gemeinsamen Zielen, Funktionen, Legitimations- und Begründungsmustern sowie Auftrags- und Ausgangslagen einhergehen (vgl. Kapitel 4.4.3).
- Im Gesamtzusammenhang dieser Trias aus Bildung, Erziehung und Hilfe generiert Schulsozialarbeit entlang verschiedener Bildungs- und Hilfeformen zusätzliche kommunikative Gelegenheiten und/oder versucht absichtsvoll (erzieherisch) zu wirken. In Relation zum

Erziehungssystem (vgl. u.a. Luhmann/Lenzen 2002) operiert Schulsozialarbeit in einem spezifischen Modus von Anschluss und Differenz (vgl. Kapitel 4.4.3).

- In der Verbindung mit der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen als polykontextural adressierbaren Personen (vgl. Fuchs 1997) sind professionelle Herausforderungen, Übergänge und Perspektivwechsel zu organisieren und Ambivalenzen auszuhalten (vgl. Kapitel 4.5.1).
- Durch ihr Adressatenmanagement und durch das Arrangieren von strukturellen Kopplungen zu anderen Systemen leistet Schulsozialarbeit Beiträge für ein erweitertes Verständnis von Lebenslagen von SchülerInnen, von dem die Schule und Lehrkräfte im kooperativen Miteinander profitieren können. Strukturelle Machtkonstellation im multiprofessionellen Handlungskontext Schule erschweren diese Möglichkeit (vgl. Kapitel 4.5.1).
- Auf der Organisationsebene operiert Schulsozialarbeit in ambivalenten Spannungsfeldern sowohl zwischen losen und festen Kopplungen bzw. zwischen konditional programmatischen Organisationsentscheidungen und organisierter Interaktion (vgl. Simon 2009) (vgl. Kapitel 4.5.1).
- Die systemische Interaktionspraxis der Schulsozialarbeit kann über die Trias aus Hilfe, Bildung und Erziehung systematisch reflektiert werden: als spezifische Leistungen in den einzelnen Dimensionen, über die hiermit zusammenhängenden Zirkularitäten und über die sich aus der Übersummativität ergebende Emergenz des Gesamtzusammenhangs von Hilfe, Bildung und Erziehung (vgl. Kapitel 4.5.2).
- Als System übernimmt Schulsozialarbeit die Funktion, unter Aspekten sozialer Teilhabe zusätzliche Dimensionen der Trias bzw. den Gesamtzusammenhang aus Hilfe, Bildung und Erziehung in (schulische) Kommunikationszusammenhänge einzubringen. Schulsozialarbeit konstituiert sich über dieses Merkmal, das zugleich Unterscheidung, Zurechnung und Abgrenzung sowie selbststabilisierende Redundanz ermöglicht (vgl. Kapitel 4.5.2).

- In situativen Zugängen und teilweise schwach strukturierten Gelegenheiten (vgl. Hollstein-Brinkmann 2016) lassen sich Gerechtigkeitspotenziale erkennen. Diesbezügliche Reflexionen konkretisieren abstrakte Diskurse um Theoriebildung und Gerechtigkeit (Knab 2016, S. 49) (vgl. Kapitel 4.5.2).
- Über eine systemtheoretische Interventionstheorie und die begründete Skepsis bezüglich erzieherisch absichtsvollen Wirkens (vgl. u.a. Luhmann/Schorr 1982) können Grenzen professioneller Wirk-Bemühungen verdeutlicht werden. Alternativ zu linearen Ursache-Wirkungs-Modellen wurde für die Nutzung von Kategorien wie Anregung und Ermöglichung plädiert (vgl. Scherr 2016b, S. 40) (vgl. Kapitel 4.5.2).
- Machttheoretisch besteht die Notwendigkeit, Macht sowohl über die Möglichkeiten der Willensdurchsetzung als auch über die Möglichkeiten der Verweigerung zu bestimmen (vgl. Kraus u.a. 2013, 2017b). Macht der Schulsozialarbeit ergibt sich u.a. aus Prozessen sozialer Disziplinierung – auch und obwohl aus systemtheoretischer Sicht Skepsis gegenüber den Möglichkeiten der Kontrolle besteht (vgl. Bommers/Scherr 1996, S. 97) (vgl. Kapitel 4.5.2).
- Die Anerkennung fehlender Kontrollmöglichkeiten und die Möglichkeiten der Verweigerung und Zurückweisung dokumentieren sich in Konzepten des systemischen Kinderschutzes (vgl. Kron-Klees 1997, 2008; Conen 2014). Dadurch wird eine zentral leitende Orientierung der Jugendhilfe unterstützt: von der sozialdisziplinierenden ‚kontrollierenden‘ Intervention hin zur partizipativen und möglichst konsequent hilfe- und kooperationsorientierten ‚Hilfe‘ (vgl. Kapitel 4.5.2).

Über diese Ergebnisse und Einzelbestandteile des ausgearbeiteten Theorieentwurfs systemischer Schulsozialarbeit hinausreichend wurde begründet, dass eine reduktionistische Nutzung ausschließlich (soziologisch) fundierter systemtheoretischer Interpretationskonstrukte zur Theoriebildung der Schulsozialarbeit/Sozialen Arbeit nicht ausreicht für eine

Theorie systemischer Schulsozialarbeit. Erforderlich ist es, auch andere, insbesondere sozial- und erziehungswissenschaftliche Theoriebestände sowie in kontextsensibler Weise instrumentelle Wissensbestände systemischer Beratung (vgl. u.a. Just 2017) einzubeziehen. Die Notwendigkeit der kritischen Adaption insbesondere der Luhmann'schen Systemtheorie durch die Soziale Arbeit liefert Hinweise auch für die Disziplin und Professionsentwicklung Sozialer Arbeit insgesamt.

Zusammenfassend wurden auf Grundlage systemtheoretischer Konstrukte und unter Berücksichtigung arbeitsfeldspezifischer Kontextbedingungen und Diskurse Interpretationen und Thesen zur Schulsozialarbeit erarbeitet, es wurden Anschlussstellen für den weiteren (systemischen) Theoriediskurs begründet dargelegt und theoriebasierte Orientierungen für die systemische Praxis der Schulsozialarbeit erarbeitet. Der hiermit vorgelegte Theorieentwurf für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit kann die Ausarbeitung praxisorientierter Konzepte reflexiv unterstützen und damit zur Professionalisierung des Praxisfeldes beitragen.

Bezugnehmend zur Hypothese konnte mittels theoretischer Bestimmungen hinsichtlich professionell leitender Perspektiven und Ziele gezeigt werden, dass eine systemische Interpretation zur Selbstvergewisserung hinsichtlich der Funktionen und Leistungen der Schulsozialarbeit beiträgt. Besonders fokussiert wurden dabei die Kategorien Bildung, Erziehung und Hilfe, und, aufgrund der Heterogenität der Programme, Konzepte sowie die Organisation und Interaktion der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 1.4).

Die Ergebnisse werden folgend in Teilaspekten diskutiert und Anforderungen an die weitere Theorieentwicklung begründet. Um Hinweise auch für die arbeitsfeldunspezifische Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit bzw. für die Theorieentwicklung Systemischer Sozialer Arbeit (vgl. Hosemann/Geiling 2013) zu ermöglichen, werden über die Einzelergebnisse und die Komponenten des Entwurfs zur systemischen Schulsozialarbeit hinausgreifende Überlegungen ausgeführt. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der kritischen Adaption und der Frage des Nutzens systemtheoretischer Modelle durch und für die Soziale Arbeit.

Gesellschaftliche Einheit, Differenzierung und machtvolle Strukturen

Die soziologische Systemtheorie Luhmanns löst Gesellschaft über funktionale Differenzierung auf (vgl. Luhmann u.a. 1984, 1997). Gesellschaft ist als Ganzes nicht über Kommunikation adressierbar (vgl. Fuchs 1997). Eine einheitliche Repräsentation der Gesellschaft ist damit nicht möglich. Ohne an dieser Stelle ausführlich auf die Diskurse und Auseinandersetzungen in der Soziologie eingehen zu können, wird hier darauf hingewiesen, dass damit ein Kontrast zu anderen soziologischen Traditionslinien besteht. Durkheim (u.a. 1984 [1902/1903]) hat über Fragen der moralischen Normen- und Werteordnung die Bedeutung von Homogenität der Mitglieder der Gesellschaft für den Zusammenhalt der Gesellschaft insgesamt herausgearbeitet. Angesichts von Orientierungsproblemen und einer zunehmenden sozialen Ungleichheit kann ein gesellschaftlicher Zustand der sozialen Desintegration beschrieben werden, der die pädagogische Vermittlung von Normen und Werten begründet (vgl. Scherr 2016e, S. 219).

Bei Luhmann (1989) sind Fragen der Moral im Kontext der Theorie funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung nur insofern von Bedeutung, als moralische Kommunikation den Effekt hat, „die normale Reproduktion der gesellschaftlichen Teilsystemoperationen zu behindern“ (Baraldi/Corsi/Esposito 1999, S. 119). Luhmann (1989) bestimmt Ethik als Reflexionstheorie der Moral.

Zudem bestehen Möglichkeiten, handlungstheoretische und strukturfunktionalistische Konzeptionen (vgl. Parsons 1951, 1972) sozialer Differenzierung für die Theorieentwicklung Sozialer Arbeit zu nutzen (vgl. z.B. Schwinn/Kroneberg/Greve 2011).

Luhmann bestimmt in seiner Theoriekonzeption Gesellschaft über funktional autonome Funktionssysteme und liefert damit eine komplexe Beschreibung der Gesellschaft mit hohem Differenzierungsgrad. Soziale Arbeit ist jedoch darauf angewiesen, sowohl funktionale Differenzierung als auch strukturierte soziale Ungleichheit als Strukturprinzipien

anzuerkennen (vgl. Dutra Torres 2013; Greve 2011; vgl. Kapitel 4.4.1). In der multireferenziellen Praxis der (Schul-)Sozialarbeit (vgl. Kapitel 4.5.2) dokumentiert sich diese Notwendigkeit in der Thematisierung auch gerade derjenigen Ausschlussprozesse, die quer zu funktionssystemisch isolierter Autonomie liegen (vgl. Bardmann/Hermesen 2000, S. 99). Wie soziale Systeme Grade der Freiheit ausdifferenzieren, hängt von diversen Voraussetzungen ab (vgl. Scherr 2002, S. 266).

Luhmann liefert differenzierte Beschreibungsmodelle zu sozialen und gesellschaftlichen Funktionen, Strukturen und Dynamiken, ohne deren Genese zu erklären bzw. darzulegen, wie die jeweils konkreten Verhältnisse verändert werden können. Damit hat systemtheoretisches Denken das Potenzial zur Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse wie Bildungsungleichheit, geschlechtsspezifische Benachteiligungen, Ausgrenzung, Armut, Herrschaft und Unterdrückung. Gesellschaftliche Widersprüche und soziale Probleme können ohne explizite Bezugnahme auf Positionen und Wertungen benannt werden. Das passt – so kann kritisch angemerkt werden – gut zu einer Gesellschaft, die sich durch zunehmende soziale Ungleichheiten und Gerechtigkeitsdefizite kennzeichnen lässt.

Die Mächtigkeit von Systemstrukturen auszublenden, birgt die Gefahr, die disziplinierenden Effekte z.B. von Organisationen (auch der Schule und der Jugendhilfe) mitauszublenden. So führen individualisierte Verantwortungszuschreibungen dazu, dass Individuen (z.B. SchülerInnen) selektive Anpassungsleistungen für isolierte Inklusion zu erbringen haben (z.B. in Fällen der Rückkehr in die Schule nach Verweigerung ohne Berücksichtigung lebenslagenspezifischer Zusammenhänge).

Eine starke Betonung der Autonomie über die Interpretationskonstrukte operationale Geschlossenheit, Selbstreferenz, Selbstorganisation und vor allem ein inflationärer Gebrauch des Begriffs Autopoiese⁸⁸ (zu den Konstrukten vgl. Luhmann 1984, 1997, 2004c sowie Kapitel 4.3.1) „(...) erlaubt die Verantwortung für Veränderungen und verantwortliche Zustände zu entsorgen. Der Hinweis auf die Unmöglichkeit zur linearen Beeinflussung kann als theoretische Absicherung der Rückgabe der

⁸⁸ Bei autopoietischen Systemen ist Moral als Bezugspunkt nicht vorgesehen.

Verantwortung an die Leidtragenden missbraucht werden. (...) Die Potentiale der Theorie werden kaum dazu genutzt, um Alternativen zu sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen zu finden. Systemtheoretische Perspektiven werden vorrangig als Potential für Alternativen im Rahmen von Interaktionen mit Klienten verwendet, wobei diesen dann die Verantwortung zugeordnet wird. Vergleichsweise intensive Bemühungen auf organisatorischer Ebene oder gesamtgesellschaftlicher sind bislang kaum zu erkennen“ (Hosemann/Geiling 2005, S. 275).

Möglichkeiten, systemtheoretische Theoriearchitekturen für kritische Analysen zu nutzen, sind möglich. Durch die Thematisierung von System-Umwelt-Differenzen lassen sich Platzierungen, Diskriminierungen und marginalisierte Lebenslagen wieder in gesellschaftliche Diskurse und in die Kommunikationszusammenhänge der Praxis Sozialer Arbeit einführen.

Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft

Soziale Arbeit ist darauf angewiesen, die Bestimmung und das besondere Verhältnis von Individuum und Gesellschaft theoretisch auszuweisen. Die systematische Trennung der Systemtypen biologisch, psychisch und sozial (vgl. u.a. Luhmann 1984; vgl. auch Kapitel 4.3.1) führt dazu, dass der Mensch bzw. das Individuum nicht als integrierter Zusammenhang vorkommt, sondern lediglich als Konglomerat verschiedenartig verarbeiteter Verhaltenserwartungen (vgl. Mühlfeld 1994, S. 127). Luhmann reduziert individuellen Sinn – so Mühlfeld kritisch – inhaltsleer auf Passungsfragen und auf die informationsverarbeitende Funktion, Übergänge zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 132). Damit fehlt die Anerkennung, dass das Individuum sowohl individuell als auch gesellschaftlich dimensioniert ist (vgl. Mühlfeld 1995, S. 171).

Mit Scherr (2002) wurde in dieser Dissertationsschrift für eine lediglich bedingte Eignung der Systemtheorie Luhmann'scher Prägung argumentiert. Für das Ziel von Hilfe, Erziehung oder Bildung, auf das Erleben,

Denken und Handeln von Individuen Einfluss zu nehmen, konstatiert Scherr ein Desinteresse der soziologischen Systemtheorie, da Luhmann theoriesystematisch psychische und organische Systeme auf operativer Ebene in der Umwelt sozialer Systeme verortet. Die Theorie ist entsprechend für Erlebens-, Erleidens-, Denk- und Lernprozesse, für Biografien, lebenspraktische Strategien und Lebensentwürfe von Individuen unzuständig (ebd., S. 258).

Andererseits riskiert Soziale Arbeit durch Bezugnahme auf kognitionstheoretisch verkürzte konstruktivistische Vorstellungen⁸⁹ eine einseitige Verantwortungszuschreibung in Richtung Individuum. Die sozialen und gesellschaftsstrukturell begrenzten ‚Produktionsvoraussetzungen‘ sinnhaft konstruierter Wirklichkeiten mit ihren normativen Festsetzungen müssen theoriesystematisch anerkannt werden. Es geht auch darum, dassman soziale Ordnungen und Beziehungen als kollektiv produziert versteht (vgl. Berger/Luckmann 1997). Hierfür ist ein eng kognitionstheoretisch formulierter Konstruktivismus unzureichend, da er z.B. normative Erwartungslagen, denen sich Individuen gegenüber sehen, nur unter den Aspekten kognitiver Selbstverarbeitung thematisiert.

Jenseits dichotomer und einseitiger Theoriekonzeptionen bleibt die Frage, wie Individualität und Sozialität theoriesystematisch integriert werden *können*. Mit den Ausarbeitungen von Kraus (vgl. 2002, 2006, 2013, 2016a, 2017a) zu einem relational konzipierten Konstruktivismus als Theorie Sozialer Arbeit liegt eine solche Konzeption vor (vgl. auch Lambers 2018, S. 196 ff.). Dabei nimmt er sowohl Subjekte, Umwelten sowie deren Relationen in den Blick (vgl. Kraus 2017a, S. 29) und anerkennt unter Bezugnahme auf die systemtheoretische Figur der strukturellen Kopplung, dass die Lebenswirklichkeit des Menschen bei aller subjektiven Konstruktion von Umweltraumbedingungen beeinflusst und begrenzt wird (vgl. ebd., S. 31). Kraus reformuliert die Begriffe Lebenswelt und Lebenslage, indem er Lebenslage definiert als die „materiellen und immateriellen Lebensbedingungen eines Menschen“ (ebd., S. 32) und Lebenswelt als „das

89 Eine metaperspektivische Betrachtung und Diskussion verschiedener Spielarten des Konstruktivismus findet sich bei Knorr-Cetina (1989).

subjektive Wirklichkeitskonstrukt eines Menschen, welches dieser unter den Bedingungen seiner Lebenslage bildet“ (ebd.). Über diese relational-konstruktivistische Reformulierung thematisiert er die grundsätzliche Doppelbindung menschlicher Strukturentwicklung (vgl. ebd., S. 31).

Abstraktion

Systemtheoretische Analysen und Interpretationen sind durch eine besondere Art der Abstraktion gekennzeichnet. Sie beschreiben unterschiedliche soziale und gesellschaftliche Phänomenbereiche durch die Nutzung einheitlicher begrifflicher Mittel. Dies kann positiv beurteilt werden. Angesichts von Grenzverschiebungen im schulischen Kontext (vgl. Rahm 2011) sind Theoriekonzepte erforderlich, die im Hinblick auf Komplexitäts-, Differenz- und Grenzfragen Reflexionsinstrumente bieten. Dies gilt auch für den Gesamtzusammenhang der Schulsozialarbeit. Demzufolge kann die Hypothese, dass systemtheoretische Perspektiven für die Entwicklung einer Theorie der Schulsozialarbeit besonders geeignet sind (vgl. Kapitel 1.3), bestätigt werden, da sie einen substanziellen Beitrag leisten, um auf professionsspezifische und disziplinäre Orientierungsdefizite reagieren.

Zugleich erfordert der teils hohe Abstraktionsgrad systemtheoretischer Analysen und Interpretationen die Übernahme einer spezifischen Sprachwelt (vgl. Mühlfeld 1994, S. 113).⁹⁰ Es besteht das Risiko, dass die komplexe Art der Theoriebildung zu simplifizierenden Rezeptionen führt – mithin zu Trivialisierungen, die durch die Theoriegenese eigentlich vermieden werden sollen. Kritisch kann die Theorie sozialer Systeme als janusköpfig beschrieben werden. Die Komplexität der Theoriebildung begünstigt einerseits die Beschreibung sozialer Differenzierung und erschwert damit den handlungsfähigen Umgang mit der sozialen Welt. Andererseits können Verkürzungsstrategien im Umgang mit der Komplexität der Theorie

90 Fuchs (2016) spricht – allerdings in anerkennender Weise – von „begrifflicher Akrobatik“ (ebd., S. 259).

zu fragwürdigen Simplifizierungen führen, wenn diese Komplexität als zu kompliziert bewertet wird (vgl. Hosemann/Geiling 2005, S. 273 f.).

Empirische Defizite

Es besteht ein Defizit an empirischer Forschung. Die abstrakten systemtheoretischen Ausarbeitungen Luhmanns sind mit empirischen Erkenntnissen z.B. im Rahmen der Ungleichheitsforschung in Bezug auf Kategorien wie soziale Herkunft, Gender und Migration zu ergänzen. Die systemtheoretischen Modelle können mit subjektbezogenen biographischen Analysen verbunden werden (vgl. Kapitel 4.4.1). „Konkrete Forschungsdesigns können sich z.B. auf komplexe Dynamiken von Inklusion und Exklusion oder auf Bedingungen für ‚best practise‘ hinsichtlich der Organisations- und Interaktionsformen Sozialer Arbeit beziehen“ (Hosemann/Geiling 2013, S. 28) oder auf subjektive bzw. adressatenbezogene Fragestellungen.

Luhmanns Theorie der Differenzierung (unter anderem 1984, 1997) liefert selbst keine Hinweise, unter welchen empirischen Bedingungen sich welche Form der Differenzierung durchsetzt und mit welchen bestandskritischen Folgen Differenzierungsmechanismen verbunden sind. Damit ist ein deutlicher Mangel der Relevanzerkennungsfähigkeit zu konstatieren. Für eine erklärende Soziologie oder Sozialpädagogik, an der Luhmann kein Interesse zeigt, ist das zu wenig. Luhmanns Suche nach einer begründungsfreien „selbstreferentiellen Theorie selbstreferentieller Systeme“ (Luhmann 1984, S. 656) blendet aus, dass eine Deutung der Option einer selbstthematisierenden Kommunikation einer Immunisierungsstrategie aufsitzt, denn der Realitätsbezug wird umso flüchtiger, je reflexiver sie verläuft.

Theorie und Praxis

Wie und ob auf Grundlage systemtheoretischer Modelle in der Praxis systemisch reflektiert wird, ist eine empirische Frage – ebenso, ob Verbindungen zu weiteren Theorien hergestellt werden. Dass dies erforderlich ist, um die Herstellung erreichbarer sozialer Alternativen theoretisch auszuweisen, wurde in dieser Dissertationsschrift aufgezeigt.

Hier wären weitere Forschungen in Anlehnung an die Ausarbeitungen von Patry (2012a) interessant. Patry differenziert verschiedene Theorieebenen in Relation zur Praxis.⁹¹ Er unterscheidet zwei Arten von Theorien, die er für die Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses und für die Untersuchung des ‚Pädagogischen Taktes‘ nutzt:

- „Theorien1: Dies sind Theorien, die es anzuwenden gilt, die also taktvoll in Handlungen ‚übersetzt‘ werden sollen;
- Theorien2: Deren Gegenstand ist der Pädagogische Takt. Theorien2 thematisieren, wie das ‚Theorie-Praxis-Verhältnis‘ gedacht wird, welche Rolle der Takt darin spielt und wie dieser Takt konstituiert ist, d.h. welche Elemente bedeutsam sind und wie diese mit der Theorie1 und mit dem konkreten Handeln zusammenhängen“ (ebd., S. 5).

Nach Patry bezieht sich ‚Takt‘ „auf die *Handlungen* einer *Person* in einer gegebenen *Situation*, die im Hinblick auf einen Satz von *Theorien1* als *angemessen* betrachtet werden kann. Dabei entfalten Theorien1 sowohl Aussagen über *Ziele* als auch Aussagen über *Mittel* und *Wege*, um diese Ziele zu erreichen“ (ebd., S. 6; Herv. i. Org.). Daran anschließend und in Bezug auf die Grundlegungen der hier vorgenommenen Ausführungen bedeutet das, dass auf Basis systemtheoretischer Interpretationen systemisch fundierte Praxis kommunikations- und akteursperspektivisch hinsichtlich der Situationen, Mittel und Ziele zu bestimmen ist.

91 Patry (2012a), der verschiedene Theorieebenen (subjektive und wissenschaftliche) unterscheidet, nennt für das taktvolle Handeln auf Basis handlungsleitender Theorie(n) folgende Elemente als notwendigerweise zu berücksichtigen: Komplexität, Allgemeinheit-Konkretheit-Antinomien, Zielvielfalt, Theorienvielfalt, Situationsspezifität und ethische Überlegungen. Im Horizont dieser den Theorie-Praxis-Bezug konstituierender Elemente konzipiert Patry ein Modell der Dynamik des pädagogischen Taktes.

Systemische Soziale Arbeit: Anmerkungen zum Theorieprogramm

Diese Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis verdeutlichen, dass eine lineare Ableitung von systemtheoretischen Konzepten auf Handlungsperspektiven der Schulsozialarbeit als nicht hinreichend zu bewerten ist. Aus der Perspektive Systemischer Sozialer Arbeit geht es darum, professionelles Handeln kontextsensibel und auf Grundlage von Reflexion zu bestimmen. Dabei ist es erforderlich, kontextuelle Bezüge auf gesellschaftliche, sozialstrukturelle und institutionelle Voraussetzungen zu berücksichtigen. Statt eines instrumentell reduzierten Systemverständnisses oder einer reduzierten Orientierung an Modellen systemischer Beratung geht es um die Relation zu gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen, zur Normativität der Handlungsbezüge und zum Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft. (vgl. Hosemann/Geiling 2013).

Systemische Soziale Arbeit kann dementsprechende arbeitsfeldspezifische Interpretationsperspektiven nutzen, indem ...

- die jeweiligen Handlungsbedingungen und Diskurslinien als Kontextbedingungen berücksichtigt werden, um orientierungsstiftende Erträge für die reflexionsbasierte Praxis zu generieren,
- untersucht wird, in welchem Modus von Anschluss und Differenz zu Funktionssystemen sich Soziale Arbeit spezifisch konstituiert und
- kritisch hinterfragt wird, unter welchen strukturellen Möglichkeitsbedingungen Redundanz und erwartbar stabile Leistungen der Sozialen Arbeit entstehen können und wann nicht.

Literaturverzeichnis

- Adamowitsch, M./Lehner, L./Felder-Puig, R. (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
- Aich, G./Sauer, D./Gartmeier, M./Bauer-Hägele, S. (2018): Förderung der Beziehungsgestaltung in der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1/2018, Wien: Facultas Verlag, S. 50-54.
- Anthor, R. C. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit: Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Arbeitsgruppe „Schulsozialarbeit“ (2014): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur Entwicklung und Verortung der Schulsozialarbeit. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (abgerufen am 22.04.18).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (abgerufen am 24.06.18).
- Baecker, D. (1993a): Kalkül der Form. Frankfurt a. M.
- Baecker, D. (1993b): Kybernetik zweiter Ordnung. In: Foerster, H. v. (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 17-23.
- Baecker, D. (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 2/1994, S. 93-100.

- Baecker, D. (2012): System. In: Wirth, J. v./Kleve, H. (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl Auer, S. 408-411.
- Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.) (2011a): Praxis der Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F./Deinet, U. (2011b): Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxis der Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 97-102.
- Baraldi, C./Corsi, G./Esposito, E. (1999): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M.
- Bardmann, T. (1996): Eigenschaftslosigkeit als Eigenschaft. Soziale Arbeit im Lichte der Kybernetik des Heinz von Foerster. In: Bardmann, T./Handel, S. (Hrsg.): Die Kybernetik der Sozialarbeit. Ein Theorieangebot. Aachen: ibs.
- Bardmann, T. M./Hansen, T. (1996): Die Kybernetik der Sozialarbeit. Ein Theorieangebot. Aachen: ibs.
- Bardmann, T. M./Hermsen, T. (2000): Luhmanns Systemtheorie in der Reflexion Sozialer Arbeit. In: Merten, R. (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen, S. 87–114.
- Bardmann T. M./Lamprecht A. (1999): Systemtheorie Verstehen. Eine multimediale Einführung in systemisches Denken (CD-ROM). Wiesbaden.
- Bassarak, H. (2018): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Bateson, G. (1981): Ökologie des Geistes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1993): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen: Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums

- für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen vom 20. November 2012: Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen – JaS. http://www.blja.bayern.de/service/bibliothek/verwaltungsvorschriften/JAS_Foerderung.php (abgerufen am 22.04.2018).
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, I./Hauser, R. (2009): Soziale Gerechtigkeit – ein magisches Viereck. Berlin.
- Behn, S./Kügler, N./Lembeck, H.-J./Pöeiger, D./Schaffranke, D./Schroer, M./Wink, S. (2006): Mediation an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P./Luckmann, T. (1997): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M.
- Bernhard, A./Rothermel, L. (2001): Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Stuttgart: UTB.
- Bertalanffy, L. v. (1979): General System Theory. New York.
- Bertelsmann Stiftung (2012): Soziale Gerechtigkeit in der OECD – wo steht Deutschland? Gütersloh.
- Biesel, K. (2007): Sozialräumliche soziale Arbeit. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Böhnisch, L./Lösch, H. (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (1998) (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied/Kriftel.
- Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim/München.
- Bolay, E. u.a. (1999): Unterstützen – Vernetzen – Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Tübingen. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47337/pdf/JuS_Fallstudie.pdf (abgerufen am 19.06.18).

- Bolay, E./Iser, A. (2015): Lebensweltorientierung in der Schulsozialarbeit: Überlegungen zur Komplexität ihrer institutionellen Absicherung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 13, 2/2015, S. 141-151.
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Tübingen: Institut für Erziehungswissenschaft. <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/sozialraumssa.pdf> (abgerufen am 19.06.18).
- Böllert, K. (2012): Von der sozialdisziplinierenden Intervention zur partizipativen Dienstleistung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 625-634.
- Bommes, M./Scherr, A. (1996): Exklusionsvermeidung. Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung. In: Neue Praxis, 2/1996, S. 107-123.
- Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziale Arbeit, sekundäre Ordnungsbildung und die Kommunikation unspezifischer Hilfsbedürftigkeit. In: Merten, R. (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen, S. 67-86.
- Bommes, M./Scherr, A. (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- Bommes M./Tacke V. (2007): Netzwerke in der Gesellschaft der Gesellschaft. Funktionen und Folgen einer doppelten Begriffsverwendung. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 13, 1-2/2007, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 9-20.
- Bommes, M./Tacke, V. (2011): Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Braches-Chyrek, R./Nelles, D./Oelerich, G./Schaarschuch, A. (2013): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen: Budrich.
- Braun, K.-H./Wetzel, K. (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München/Basel: Reinhardt Verlag, S. 39-40.
- Breinbauer, I. (2000): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. 3. Auflage. Wien: WUV-Univ.-Verlag.

- Brinkmann, J./Caputo, T.-M./Ochs, M. (2018): Was erwarten Eltern von Erziehungsberatung im Kontext von Schulsozialarbeit? In: Kontext: Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie 49, 1/2018, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 23-39.
- Brüggemann, H./Ehret-Ivankovic, K./Klütmann, C. (2006): Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden. Göttingen.
- Brüggemann, H. (2009): Die Schule als Sozialisationsinstanz oder: Was lernen junge Menschen in der Schule – und was außerhalb? In: Behnken, I./Mikota, J. (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa, S. 90-119.
- Büschges-Abel, W. (2013): Kognitive Zimmerei, ein erster Akt – Klären Sie bitte Ihre Aufträge! In: Die Zeitschrift Systemische Soziale Arbeit – Journal der Deutschen Gesellschaft für Systemische Soziale Arbeit 1/ 2013, S. 54-63 [beziehbar über www.dgssa.de].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bildungsbericht der Bundesregierung. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (abgerufen am 19.06.2018).
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (abgerufen am 22.04.18).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (abgerufen am 30.06.18).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: „Kinder- und Jugendhilfe“. SGB VIII. Das Achte Sozialgesetzbuch. <https://www.bmfsfj.de/blob/94106/ae9940d8c20b019959a5d9fb511d>

e02b/kinder--und-jugendhilfegesetz---sgb-viii-data.pdf (abgerufen am 30.06.18).

- Castel, R. (2008): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 69-86.
- Castel, R./Dörre, K. (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Conen, M.-L. (2014): Kinderschutz: Kontrolle oder Hilfe zur Veränderung?. In: Soziale Arbeit kontrovers, 9/2014. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Coulin-Kuglitsch, J. (2012): Fachliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit und Ansprüche in der Praxis. Ja, aber ... In: Bakic, J./Coulin-Kuglitsch, J. (Hrsg.): Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Löcker Verlag, S. 171-186.
- Dabrock, P. (2008): Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-53.
- Deinet, U. (2003): Die Offene Ganztagsschule als Chance einer bildungsorientierten, sozialräumlichen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Stellungnahme für die öffentliche Anhörung zum Thema „Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung – Eine zukunftsfähige Antwort auf die Bildungsmisere?“ am 9. Juli 2003 im Landtag. Düsseldorf: Landtag Nordrhein-Westfalen.
- Deinet, U. (2011): Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für die Schulsozialarbeit. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.) (2011): Praxis der Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 239-258.
- Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Soziale Arbeit und Sozialer Raum, Band 5. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Deinet, U./Icking, M. (2010): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen & Farmington Hills.
- Deinet, U./Reutlinger, C. (2014): Tätigkeit-Aneignung-Bildung. Einleitende Rahmungen. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-30.
- Dewe, M./Otto, H.-U. (2002): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. Opladen, S.17-188.
- Diakonisches Werk (2013): Broschüre „Schulsozialarbeit“. Emmendingen: Diakonisches Werk Emmendingen.
- Dollinger, B. (2014): Zwischen Politik und Subjekt: Forschungsperspektiven zur „Episteme“ der Sozialpädagogik. In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-86.
- Dörpinghaus, A./Uphoff, I. K. (2013): Bildung als Aufgabe der Schule. In: Haag, L./Rahm, S./Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 325-344.
- dos Santos-Stubbe, C./Noyon, A. (2009): Diversity-Management. In: Kilb, R./Peter, J. (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 154-156.
- Drilling, M. (2004): Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt Verlag.
- Dürig, P. (2018): Psychosoziale Beratung in der Schulsozialarbeit. Eine explorative Einzelfallanalyse aus Nutzer- und Organisationssicht. In: Soziale Arbeit: Zeitschrift für sozialverwandte Gebiete, 2/2018, S. 49-54.
- Durkheim, E. (1984) Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dutra Torres, R. (2013): Funktionale Differenzierung, soziale Ungleichheit und Exklusion. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Eckl, M. (2016): Soziale Arbeit und Wirtschaft. Eine alternative Perspektive zur aktuellen Debatte. In: Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 4/2016, S. 122-128.

- Eggemann-Dann, H./Fryszter, A. (2010): Systemische Arbeit mit Jugendlichen. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 5/ 2010 (5), S. 19-39.
- El-Jazouli, F./Lutz, M./Melch, D./Reinheimer, J. (2016): Schulische und pädagogische Konzepte der Teilhabe für geflüchtete Kinder und Jugendliche an Gesamtschulen. Veröffentlicht unter den socialnet Materialien. <https://www.socialnet.de/materialien/attach/308.pdf> (abgerufen am 19.06.2018).
- Emlein, G. (2018): Etiketten-Schwindel. Zur Dekonstruktion von „Verhaltensauffälligkeit“. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, 1/2018, Dortmund: verlag modernes lernen, S. 3-11.
- Emmerich, M./Scherr, A. (2016): Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS, S. 281-289.
- Empter, S./Vehrkamp, R. (2007): Soziale Gerechtigkeit – eine Bestandsaufnahme. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Engelke, E. (2003): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Engelke, E. (2004): Soziale Arbeit. In: Mühlum, A., Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 73-90.
- Engelke, E./Borrmann, S./Spatscheck, C. (2009): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Eppenstein, T./Kiesel, D. (2008): Soziale Arbeit interkulturell. Theorien – Spannungsfelder – reflexive Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Eugster, R. (2000): Die Genese des Klienten. Soziale Arbeit als System. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Etzioni, A. (1975): Die Aktive Gesellschaft: Eine Theorie Gesellschaftlicher und Politischer Prozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Etzioni, A. (1998): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Eylert, A. (2009): Zielfindung und Konzeptionsentwicklung in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, A./Krüger, R./

- Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: Springer VS, S. 539-550.
- Faltermeier, J. (2009): Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Berlin, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Fegter, S./Andresen, S. (2008): Theorien, Evaluationen und Planungen. Theoretische Rahmungen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, H. R. (1991): Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik. Heidelberg.
- Fischer, J./Kosellek, T. (2013): Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim: Juventa.
- Fischer, J./Buchholz, T./Merten, R. (2011): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Focali, E. (2007): Pädagogik in der globalisierten Moderne. Münster: Waxmann.
- Foerster, H. v. (1993a): Kybernethik. Berlin.
- Foerster, H. v. (1993b): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a. M.
- Foerster, H. v. (1993c): Was ist das Gedächtnis, dass es Rückschau und Vorschau ermöglicht? In: Foerster, H. v. (Hrsg.): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a. M., S. 299-336.
- Früchtel, F./Straßner, M./Schwarzloos, C. (2016): Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, P. (1997): Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: Soziale Systeme 3/1997, S. 57-79.
- Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt a. M.
- Fuchs, P. (2000): Ruinierte Solidarität, unredigierte Fassung, taz-Artikel vom 21./22.10.2000, S. 26.
- Fuchs, P. (2016): Soziale Systeme, Systemtheorie – Was leisten Hochabstraktionen? In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine

- Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-263.
- Fuchs, P./Schneider, D. (1995): Das Hauptmann-von-Köpenick-Syndrom. Überlegungen zur Zukunft funktionaler Differenzierung. In: Soziale Systeme, Jg.1/2, S. 203-224.
- Galuske, M. (1999): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Galuske, M. (2001): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Grundagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Weinheim/München: Juventa. 9. ergänzte Auflage
- Galuske, M. (2003): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Gastiger, S./Lachat, B. (2012): Schulsozialarbeit –soziale Arbeit am Lebensort Schule. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Gause, U./Schmidt, H. (1992): Das Erziehungssystem als soziales System. Codierung und Programmierung – Binnendifferenzierung und Integration. In: Krawitz, W./ Welker, M (Hrsg.): Kritik der Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.178-199.
- Geiling, W. (2002): Möglichkeiten und Grenzen lösungsorientierter Beratung und Therapie – Eine kritische Methodenreflexion. In: Neue Praxis, 1/2002, S. 77-94.
- Geiling, W. (2006): Systemisch fundierte Praxis und Lebensweltorientierung. In: Hosemann, W. (Hrsg.): Potenziale und Grenzen systemischer Sozialarbeit. Freiburg i. Br.
- Geiling, W. (2009): Zu Dynamiken und Praxisstrategien in der Arbeit mit Schulverweigerung. In: Faltermeier, J. (Hrsg.): Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., S. 125-132.
- Geiling, W. (2018a): Auftragsklärung. In: Bassarak, H. (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 47-48.

- Geiling, W. (2018b): Hypothesenbildung. In: Bassarak, H. (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 229-230.
- Geiling, W. (2018c): Kontext. In: Bassarak, H. (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlag, S.293-294.
- Geiling, W./Sauer, D./Rahm, S. (2011): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Geiling, W./Sauter, A. (2010): Schulbezogene Soziale Arbeit. In: Online Journal der Deutschen Gesellschaft für Systemische Soziale Arbeit, 1/2010, S. 9-26.
- Geiling, W./Sauter, A. (2011): Systemische Soziale Arbeit mit Schulen – Erfolgsfaktoren und Hindernisse. In: Geiling, W./Sauer, D./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 74-87.
- Gerhard, A./Bardmann, T.M. (1997): Zeit und systemische Praxis. In: Bardmann, T. M. (Hrsg.): Unterscheide! Konstruktivistische Perspektiven in Theorie und Praxis. Aachen: Kersting, S. 47-75.
- Glaserfeld, E. (1991): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg: Carl Auer.
- Gravelmann, R. (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Orientierung für die praktische Arbeit. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Greve, J. (2011): Differenzierung und strukturierte soziale Ungleichheit – gleichrangige Strukturprinzipien von Industriegesellschaften. In: Schwinn, T./Kroneberg, C./Greve, J. (Hrsg.): Soziale Differenzierung. Handlungstheoretische Zugänge in der Diskussion. Wiesbaden: Springer VS, S. 349-376.
- Grubauer, F./Ritsert, J./Scherr, A./Vogel, M. (1992): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2001): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 1136-1148.

- Grunwald, K./Thiersch, H. (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. München/ Weinheim: Juventa.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände a, b). Frankfurt a. M.
- Habermas, J./Luhmann, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Theorie-Diskussion, Frankfurt a. M.
- Hafen, M. (2004): Luhmann in der Sozialen Arbeit oder: Wie kann die soziologische Systemtheorie für die professionelle Praxis genutzt werden. In: Mäder, U./Daub, C.-H. (Hrsg.): Soziale Arbeit: Beiträge zu Theorie und Praxis. Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 203-231.
- Hafen, M. (2005): Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Luzern: Interact Verlag.
- Hafen, M. (2018): Systemische Schulsozialarbeit. In: Bassarak, H. (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 491-492.
- Hamburger, F. (2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. VSTP Verlag Soziale Theorie und Praxis. Gelsenkirchen.
- Hauß, R. (2012): Vertrauensbildung im Beratungsprozess. In: Möller, H. (Hrsg.): Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung? Wiesbaden: Springer VS, S. 29-43.
- Heimgartner, A. (2004): Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In: G. Knapp (Hrsg.): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. Klagenfurt/Laibach/Wien: Hermagoras Verlag, S. 580-599.
- Heimgartner, A. (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der sozialen Arbeit. Münster: LIT-Verlag.
- Heimgartner, A. (2012): Elemente der Schulsozialarbeit und ihre wissenschaftliche Wahrnehmung. In: Marterer, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit

- in Österreich, Dokumentation der bundesweiten Fachtagung am 09.05.2012. Graz/Wien, S. 27-38.
- Heimgartner, A./Melnizky, D. (2001): Come on! bewegt. Schulsozialarbeit in Graz. In: Vyslouzil, M./Weissensteiner, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: ÖGB, S. 115-143.
- Heimlich, U. (2013): Inklusion in Schule und Unterricht. In: Haag, L./Rahm, S./Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 263-281.
- Heiner, M. (1995a): Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns (Teil I). In: Neue Praxis, 5/1995, S.427-441.
- Heiner, M. (1995b): Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns (Teil II). In: Neue Praxis, 6/1995, S. 524-546.
- Heiner, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart.
- Helsper, W. (2001): Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: Becker, P./Schirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum, S. 20-45.
- Helsper, W. (1995): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: Springer VS.
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Herwig-Lempp, J./Kühling, L. (2012), Sozialarbeit ist anspruchsvoller als Therapie. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung (ZSTB), Heft 2/2012, S. 50-56.
- Herwig-Lempp, J./Schwabe, M. (2002): Soziale Arbeit. In: Wirsching, M./Scheib, P. (Hrsg.): Paar- und Familientherapie. Berlin/Heidelberg, S. 475-488.

- Hillebrandt, F. (2004): Soziale Ungleichheit oder Exklusion? Zur funktionalistischen Verknennung eines soziologischen Grundproblems. In: Merten, R./Scherr, A. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-142.
- Hinte, W. (2002): Von der Gemeinwesenarbeit über die Stadtteilarbeit zum Quartiersmanagement. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, S. 535-548.
- Höfflin, P. (2018): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. In: Bassarak, H. (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 512-513.
- Hohm, H.-J. (2000): Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch. Eine Einführung in soziologische Systemtheorie. Weinheim/München.
- Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit Band 1. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hollstein-Brinkmann, H. (2016): Herstellung und Definition der Tür-und-Angel-Situation – oder: Wann ist ein Gespräch Beratung? In: Hollstein-Brinkmann, H./Knab, M.: Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Wiesbaden: Springer VS.
- Hollstein-Brinkmann, H./Knab, M. (2016): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Wiesbaden: Springer VS.
- Hollstein-Brinkmann, H./Staub-Bernasconi, S. (2005): Systemtheorien im Vergleich. Was leisten Systemtheorien für die Soziale Arbeit? Wiesbaden Springer VS.
- Honneth, A. (2003): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2013): Das Recht der Freiheit. Berlin: Suhrkamp.
- Hormel, U./Scherr, A. (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hormel, U./Scherr, A. (2016): Ungleichheiten und Diskriminierung. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-308.

- Hornberg, S. (2013): Interkulturelle Erziehung und Bildung. In: Haag, L./Rahm, S./Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 388-406.
- Hosemann, W. (2006): Potenziale und Grenzen systemischer Sozialarbeit. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Hosemann, W. (2015): Soziale Gerechtigkeit. Zum Selbstverständnis in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 2/2015. S. 42-50.
- Hosemann, W. (2017): Ökologie der Kritik. Zu den ökologischen und ökonomischen Grundlagen der Kritik in der Sozialen Arbeit. In: Krieger, W./Sierra Barra, S. (Hrsg.): Systemisch – kritisch? Zur Kritischen Systemtheorie und zur systemisch-kritischen Praxis der Sozialen Arbeit. Stuttgart: ibidem, S. 277-294.
- Hosemann, W./Geiling, W. (2005): Einführung in die systemische Soziale Arbeit. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Hosemann, W./Geiling, W. (2013): Einführung in die Systemische Soziale Arbeit. München/Basel: Reinhardt Verlag.
- Hubrig, C./Herrmann, P. (2005): Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- International Federation of Social Workers (IFSW) (2018): Statement of Ethical Principles. <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles> (abgefragt am 13.06.2018).
- Iser, A./Kastirke, N./Lippsmeier, G. (2013): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Berlin: Springer Verlag.
- Jensen, S. (1978): Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme? In: Zeitschrift für Soziologie 7, 2/1978, S. 116-129.
- Journal für LehrerInnenbildung 1/2017: Thema: (Multi-)Professionelle Kooperation.
- Just, A. (2013): Handbuch Schulsozialarbeit. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Just, A. (2017): Systemische Schulsozialarbeit. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- Kade, J. (1997): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen aus Niklas Luhmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kersting, W. (2000): Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Stuttgart: Metzler.
- Keupp, H. (1996): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 336-354.
- Kilb, R./Jochen, P. (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Reinhardt Verlag.
- Kleve, H. (1999): Soziale Arbeit und Ambivalenz. In: Neue Praxis, 4/1999, S. 368-382.
- Kleve, H. (2003): Sozialarbeitswissenschaft, Systemtheorie und Postmoderne. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Kloha, J. (2018): Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit. Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Knab, M. (2016): Beratung in offenen Settings in ihrem Gerechtigkeitspotenzial profilieren – Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der fachlichen Kultur Sozialer Arbeit. In: Hollstein-Brinkmann, H./Knab, M. (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Wiesbaden: Springer VS, S.49-88.
- Kneer, G./Nassehi, A. (1997): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München.
- Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt, 40/1989, S. 86-96.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit: Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-46.
- Kraus, B. (2002): Konstruktivismus – Kommunikation – Soziale Arbeit. Radikalkonstruktivistische Betrachtungen zu den Bedingungen des sozialpädagogischen Interaktionsverhältnisses. Heidelberg.

- Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung: eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext: Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie 37, 2/2006, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 116-129.
- Kraus, B. (2007): Soziale Arbeit – Macht – Hilfe und Kontrolle: Die Entwicklung und Anwendung eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells. In: Kraus, B./ Krieger, W. (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs Verlag, S.79-102.
- Kraus, B. (2013): Erkennen und Entscheiden. Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kraus, B. (2016a): Macht – Hilfe – Kontrolle. Grundlegungen und Erweiterungen eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells. In: Kraus, B./Krieger, W. (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit. Lage: Jacobs Verlag, S. 101-130.
- Kraus, B. (2016b): Systemisch-konstruktivistische Lebensweltorientierung. Lebenswelt versus Lebenslage – vom Nutzen einer Unterscheidung für die Gestaltung professioneller Interaktion. In: Familiendynamik. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 188-196.
- Kraus, B. (2017a): Plädoyer für den Relationalen Konstruktivismus und eine Relationale Soziale Arbeit. In: Forum Sozial: Die berufliche soziale Arbeit, 1/2017, S. 29-35.
- Kraus, B. (2017b): Was ist Macht? Zu den (Un)möglichkeiten der Willensdurchsetzung. In: Forum Sozial: Die berufliche soziale Arbeit, 3/2017, S. 46-50.
- Kraus, B./Krieger, W. (2007): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs Verlag.
- Krawietz, W./Welker, M. (1992): Kritik der Theorie sozialer Systeme. Auseinandersetzungen mit Luhmanns Hauptwerk. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Krieger, W. (2010): Systemische Impulse. Theorieansätze, neue Konzepte und Anwendungsfelder systemischer Sozialer Arbeit. Stuttgart.
- Krieger, W./Sierra Barra, S. (2017): Systemisch – kritisch? Zur Kritischen Systemtheorie und zur systemisch-kritischen Praxis der Sozialen Arbeit. Stuttgart: ibidem.
- Kron-Klees, F. (1997): Sozialarbeit (Öffentliche Jugendhilfe) als Prozeß „wachen Begleitens“ oder: Wider den Topos vom „klaren Kontrollauftrag“ sozialer Arbeit. In: Zeitschrift für systemische Therapie, 1997, 15 (1), S. 55-59.
- Kron-Klees, F. (2008): Familien wach begleiten. Von der Problemszenierung zur Lösungsfindung. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Kronauer, M. (2008): Plädoyer für ein Exklusionsverständnis ohne Fallstricke. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 146-153.
- Krüger, R. (2009): Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 152-164.
- Kunkel, P.-C. (2014): Jugendhilfe an der Schule. In: Zeitschrift für das Fürsorgewesen, Heft 2/2014, S. 29-32.
- Künzler, J. (1987): Grundlagenprobleme der Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien bei Niklas Luhmann. In: Zeitschrift für Soziologie, 5/1987, S. 317-333.
- Kusche, I. (2012): Interaktion. In: Wirth, J.V./Kleve, H. (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag, S.178-181.
- Lambers, H. (2010): Systemtheoretische Grundlagen Sozialer Arbeit. Opladen & Farmington Hills.
- Lambers, H. (2013): Theorien Sozialer Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen.
- Lambers, H. (2018): Theorien Sozialer Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage.

- Lehner, L./Adamowitsch, M./Hoffmann, F./Felder-Puig, R. (2013): Leitfa-
den zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit
in Österreich. Wien: LBIHPR 2013.
- Leiprecht, R. (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach am
Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lemme, M./Körner, B. (2018): „Neue Autorität“ in der Schule. Präsenz
und Beziehung im Schulalltag. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Levold, T./Wirsching, M. (2014): Systemische Therapie und Beratung.
Das große Lehrbuch. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Liechti, J. (2009): Dann komm ich halt, sag aber nichts. Motivierung Ju-
gendlicher in Therapie und Beratung. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Liessmann, K.-P. (2017): Bildung als Provokation. Wien: Paul Zsolnay
Verlag.
- Luhmann, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas,
J./Luhmann, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechno-
logie. Theorie-Diskussion. Frankfurt a. M., S. 25-100.
- Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher
Bedingungen. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche
Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1. Neuwied/Berlin, S. 21-45.
- Luhmann, N. (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur
Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 1. Frankfurt a.
M.
- Luhmann, N. (1981): Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München.
- Luhmann, N. (1982): Die Voraussetzung der Kausalität. In: Luhmann, N./
Schorr, E. (Hrsg.): Technologie der Selbstreferenz. Fragen an die Päd-
agogik, S. 41-50.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen The-
orie. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1987a): Autopoiesis als soziologischer Begriff. In: Hafer-
kamp, H./Schmid, M. (Hrsg.): Sinn, Kommunikation und soziale
Differenzierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 307-324.
- Luhmann, N. (1987b): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur system-
theoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Oelkers, J./Tenorth,

- H.-E. (Hrsg.) Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim: Beltz, S. 57-75.
- Luhmann, N. (1987c): Sozialisation und Erziehung. In: Rotthaus, W. (Hrsg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund: verlag modernes lernen, S. 77-89.
- Luhmann, N. (1988a): Was ist Kommunikation? In: Simon, F. B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Heidelberg, S. 10-18.
- Luhmann, N. (1988b): Selbstreferentielle Systeme. In: Simon, F. B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Heidelberg, S. 47-53.
- Luhmann, N. (1988c): Therapeutische Systeme – Fragen an Niklas Luhmann. In: Simon, F.B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Heidelberg, S. 124-138.
- Luhmann, N. (1989): Ethik als Reflexionstheorie der Moral. In: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt a. M., S. 358-447.
- Luhmann, N. (1991): Die Form „Person“. In: Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch, Opladen, S. 142-154.
- Luhmann, N. (1992): Die operative Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme. In: Fischer, H. R. u.a. (Hrsg.): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a. M., S. 117-131.
- Luhmann, N. (1994): Copierte Existenz und Karriere. Zur Herstellung von Individualität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 191-200.
- Luhmann, N. (1995a): Inklusion und Exklusion. In: Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen, S. 237-264.
- Luhmann, N. (1995b): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Vrstdt. Verlag.
- Luhmann, N. (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 14-52.

- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2000): Vertrauen. 4. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, N. (2003): Macht. 3. Auflage. Stuttgart.
- Luhmann, N. (hrsg. v. Baecker, D.) (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Luhmann, N./Lenzen, D. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Lenzen, D. (2004a): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Lenzen, D. (2004b): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Baecker, D. (2004): Einführung in die Systemtheorie. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Suhrkamp Verlag, Stuttgart, S. 11-41.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart.
- Maaß, O. (2009): Die Soziale Arbeit als Funktionssystem der Gesellschaft. Heidelberg.
- Maile-Pflughaupt, A./Bartosch, U./Pollack, G. (2011): Unterschiedliche Professionalitäten und Organisationen als Herausforderung der Kooperation: Befragung von Lehrer(inne)n, Schüler(inne)n, Eltern und Sozialarbeiter(inne)n in konkreten Schulsozialarbeitsprojekten. In: Geiling, W./Sauer, D./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 101-130.
- Markowitz, J. (1979): Die soziale Situation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Maturana, H. R./Varela, F. J. (1992): Der Baum der Erkenntnis – Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München.
- Merten, R. (2000): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen.
- Meysen, T. (2013): Allgemeine Vorschriften, Kommentar. In: Münder, J./Meysen, T./Trenczek, T. (Hrsg.): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. 7. Aufl., S. 71-179.
- Miller, D. (2008): Grundsätze sozialer Gerechtigkeit. Frankfurt/New York, Campus.
- Miller, T. (2001): Systemtheorie und Soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie. Stuttgart.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2012): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin.
- Montada, L. (2014). Gerechtigkeit – ein Kernproblem in Konflikten und deren Beilegung. Konflikt-dynamik, 1/2014, 26-34.
- Mühlfeld, C. (1994): Der Mensch als ärgerliche Tatsache – der erkenntnistheoretische Stellenwert des Individuums in der selbstreferentiellen Systemtheorie. In: Hörmann, G. (Hrsg.) (1994): Im System gefangen. Zur Kritik der systemischen Konzepte der Sozialwissenschaften. Münster, S. 113-139.
- Mühlfeld, C. (1995a): Wir – Ich – Balance im Kontext Familie. In: Familiäre Lebensformen: Ehe – Familie – Partnerschaft. Augsburg, S. 168-182.
- Mühlfeld, C. (1995b): Risikogesellschaft als zeitdiagnostisches Mythologem oder Revitalisierung konservativer Deutungsmuster. In: Familiäre Lebensformen: Ehe – Familie – Partnerschaft. Augsburg: MaroVerlag, S. 49-75.
- Mühlfeld, C. (2015): Verantwortung als Herausforderung sozialpädagogischen Handelns. In: Braches-Chyrek, R. (Hrsg.): Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit. Leverkusen: Budrich, S. 52-69.
- Mühlfeld, C./Viethen, M. (2013): Der sozialpädagogische Handlungszusammenhang. Augsburg: MaroVerlag.
- Münch, R. (1982): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt a. M.

- Nassehi, A. (1992): Wie wirklich sind Systeme? Zum ontologischen und epistemologischen Status von Luhmanns Theorie selbstreferentieller Systeme. In: Krawietz, W./Welker, M. (Hrsg.): Kritik der Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.43-70.
- Nassehi, A. (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 121-130.
- Nerowski, C. (2015): Die Grenze der Schule. Eine handlungstheoretische Präzisierung. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Nestmann, F./Sickendieck, U. (2001): Beratung. In: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. überarbeitete Auflage. Neuwied: Krieffel, S. 140-152.
- Niemeyer, C. (2011): Über die Wiederkehr des Kinderfehler – Paradigmas – oder: Wo bleibt der sozialpädagogische Blick? In: Neue Praxis, Sonderheft 10/2011, S. 98-101.
- Nocke, J./Breunung, L. (2000): Die Systeme und die Lebenswelt der Sozialarbeiter. In: Merten, R. (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen, S. 243-266.
- Nussbaum, M. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Obrecht, W./Zwicky, H. (2002): Theorie als Selbstbestätigung – Zur Kritik der Luhmann'schen Systemtheorie und ihre Popularität in der Sozialen Arbeit. in: Neue Praxis, 5/2002, S. 483-498.
- Ochs, M./Schweitzer, J. (2012): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen.
- OECD (2008): Growing Unequal? – Income Distribution and Poverty in OECD Countries.
- Olk, T./Speck, K. (2014): Zwischen Eigenständigkeit und Dienstleistung. Schulsozialarbeit – ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. In: Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 11/2014, S. 4-8.
- Omer, H./Schlippe, A. v. (2004): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2010): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2013): Kritische Bildungstheorie und das gute Leben: die Capabilities-Perspektive im Kontext emanzipatorischer Sozialwissenschaft. In: Braches-Chyrek, R./Nelles, D./Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen/Berlin: Budrich, S. 133-141.
- Otto H.-U./Ziegler H./Scherr A. (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit – Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. In: Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 2/2010, S.137-163.
- Patry, J.-L. (2012a): Der Pädagogische Takt. In: Rahm, S./Nerowski, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik, Profession: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 1-40.
- Patry, J.-L. (2012b): Antinomien in der Erziehung. In: Nerowski, C./Häscher, T./Lunkenbein, M./Sauer, D. (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 177-187.
- Parsons, T. (1951): The Social System. London: The Free Press.
- Parsons, T. (1972): Das System moderner Gesellschaften. München: Juventa Verlag.
- Parsons, T. (1977): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, T. (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 2. Auflage, Frankfurt a. M.: Klotz, S.161-193.
- Parsons, T. (1978): Social systems and the evolution of action theory. New York.
- Pfeifer-Schaupp, H.-U. (1994): Jenseits der Familientherapie – Systemische Konzepte der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br.
- Popp, U. (2008): Geschlechtstypische Disparitäten in der Berufs- und Lebensplanung von Jugendlichen. In: Henschel, A. u.a. (2008): Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 381-393.
- Prölß, R. (2003): Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte – Konsequenzen aus der Pisa-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft. Nürnberg.

- Pörksen, B. (2011): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: Springer VS.
- Rahm, S. (2005). Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rahm, S. (2011): Entgrenzung des Schulischen – Konturen neuer professioneller Selbstverständnisse im pädagogischen Sektor. In: Geiling, W./Sauer, D./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 10-25.
- Rahm, S./Schröck, N. (2013): Schulentwicklung – von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In: Haag, L./Rahm, S./Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 97-116.
- Rahm, S./Zutavern, M. (2018): Relationship und Vertrauen als strukturell gesicherte Wagnisse. In: Journal für LehrerInnenbildung, Wien: Facultas Verlag, 1/2018, S. 6-12.
- Rauschenbach, T. (1994): Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 89-114.
- Reese-Schäfer, W. (2001): Niklas Luhmann zur Einführung. 4. Auflage. Hamburg: Junius.
- Renges, A./Lerch-Wolfrum, G. (2004): Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V.
- Ritscher, W. (2002): Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. Heidelberg.
- Ritscher, W. (2006): Einführung in die systemische Soziale Arbeit mit Familien. Heidelberg.
- Rossmeissl, D. /Przybilla, A. (2006): Schulsozialpädagogik. Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Rotthaus, W. (1998): Erziehung aus systemischer Sicht. In: Familiendynamik: Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung, 1/1998, S. 25-39.
- Rotthaus, W. (2012): Erziehung. In: Wirth, J.V./Kleve, H. (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag, S. 88-91.
- Sauer, D. (2013): Professionelle Beratung als eine Aufgabe von Lehrer(inne)n. In: Haag, L./Rahm, S./Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 429-446.
- Sauer, D. (2017): Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? – Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In: Aich, G./Kuboth, C./Gartmeier, M./Sauer, D. (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Weinheim/Basel: Beltz, S. 101-111.
- Sauer, D./Lunkenbein, M. (2013): „Klasse, da bin ich jetzt nicht drauf gekommen!“ Kollegiale Beratung unter Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung* 13, 2/2013, S. 26-30.
- Sauer, D./Mehl, D. (2011): Aktiv gegen Mobbing unter Schülerinnen und Schülern. Kooperation von Schulleitung, Lehrkräften und Jugendsozialarbeiter(inne)n an Schulen im Sinne einer nachhaltigen Schulentwicklung. In: Geiling, W./Sauer, D./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 88-100.
- Schemer, F. J./Weber, A. (2003): Schulsozialarbeit – eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In: SGB VIII – Online-Handbuch (abgerufen am 26.04.2018).
- Scherr, A. (1992): Bildung als Entgegensetzung zu systemischer Auto-
poiesis und individueller Ohnmacht. In: Grubauer, F./Ritsert, J./Scherr, A./Vogel, M. (Hrsg.): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 90-114.
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim: Juventa.
- Scherr, A. (2000): Was nützt die soziologische Systemtheorie für eine Theorie der Sozialen Arbeit? In: Widersprüche, 77/2000, S. 63-80.

- Scherr, A. (2002): Soziologische Systemtheorie als Grundlage einer Theorie der Sozialen Arbeit? In: Neue Praxis, 3/2002, S. 258-268.
- Scherr, A. (2002a): Soziale Probleme, Soziale Arbeit und menschliche Würde. In: Sozial Extra, Heft 6/2002, S. 35-39.
- Scherr, A. (2002b): Eignet sich die soziologische Systemtheorie als umfassende Grundlage einer Theorie der Sozialen Arbeit? In: Online-Journal für systemisches Denken und Handeln, Ausgabe 9/2002.
- Scherr, A. (2003): Kritik als Selbstbestätigung. Einwände gegen den Versuch einer ideologiekritischen Entlarvung der Luhmann'schen Systemtheorie. In: Neue Praxis, 1/2002, S. 126-129.
- Scherr, A. (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-145.
- Scherr, A. (2013): Systemtheorie als kritische Gesellschaftsanalyse? Möglichkeiten einer anderen Luhmann-Lektüre. In: Braches-Chyrek, R./Nelles, D./Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 59-72.
- Scherr, A. (2015): Hilfe im System – was leistet Soziale Arbeit? In: Braches-Chyrek, R. (Hrsg.): Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 179-198.
- Scherr, A. (2016a): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, A. (2016b): Bildung, Erziehung, Sozialisation. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-41.
- Scherr, A. (2016c): Gesellschaft und Gemeinschaft. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-98.

- Scherr, A. (2016d): Macht, Herrschaft und Gewalt. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-197.
- Scherr, A. (2016e): Normen und Werte. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-224.
- Scherr, A./Bittlingmayer, U. H. (2009): Warum Chancengleichheit nicht genügt. Für ein Konzept der Befähigungsgerechtigkeit. In: Vorgänge 188, 4/2009, S. 43-52.
- Scheu, B./Aurata, O. (2011). Theorie Sozialer Arbeit. Gestaltung des Sozialen als Grundlage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schetsche, M. (2008): Empirische Analyse sozialer Probleme: Das wissenssoziologische Programm. Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, U. (2009): Die Moderne: eine funktional differenzierte kapitalistische Gesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie 3/2009, S. 327-351.
- Schlippe, A. v. (2015): Systemisches Denken und Handeln im Wandel. Impulse für systembezogenes Handeln in Beratung und Therapie. In: Kontext: Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie 46, 1/2015, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 6-26.
- Schlippe, A. v./Schweitzer, J. (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmehl, T. (2008): Kollegiale Beratung im Rahmen von Kooperationsprojekten. In: Henschel, A. et al. (2008): Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 658-664.
- Schönig, W. (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/2002, S. 815-831.
- Schönig, W. (2012): Duale Rahmentheorie Sozialer Arbeit. Luhmanns Systemtheorie und Deweys Pragmatismus im Kontext situativer Interventionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.

- Schreiber, W. (1999): Bildungskonzepte und Bildungswiderstände in der Arbeit mit psychosozial belasteter Klientel. In: Neue Praxis 29, 5/1999, S. 457-470.
- Schrödter, M. (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: Neue Praxis, 1/2007, S. 3-28.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwinn, T./Kroneberg, C./Greve, J. (Hrsg.) (2011): Soziale Differenzierung. Handlungstheoretische Zugänge in der Diskussion. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwing, R./Fryszner, A. (2012): Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Seithe, M. (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Jena: Bildungswerk für Friedenserziehung und Jugendarbeit.
- Sen, A. (2002): Ökonomie für den Menschen. München: dtv.
- Simmen, R./Buss, G./Hassler, A./Immoos, S. (2003): Systemorientierte Sozialpädagogik. Bern: Haupt Verlag.
- Siebert, E. (2008): Schulsozialarbeit – Anspruch und Wirklichkeit. Bachelorarbeit an der Hochschule Esslingen.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Simmen, R./Buss, G./Hassler, A./Immoos, S. (2003): Systemorientierte Sozialpädagogik. Bern: Haupt Verlag.
- Simon, F. B. (2006): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg.
- Simon, F. B. (2009): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg.
- Sörensen, B. (2001): Pädagogik für den Zwischenraum. Münster: Waxmann.

- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Forschung Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.
- Speck, K. (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München: Reinhardt Verlag. 3. Auflage.
- Speck, K./Olk, T. (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Spencer-Brown, G. (1979): Laws of Form. New York: Dutton.
- Spies, A. (2009): Verantwortung für gelingende Bildungsprozesse – Ausbildung im universitären Kontext. In: Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit: Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 121-130.
- Spies, A. (2018): Schule und Soziale Arbeit. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-150.
- Spies, A./Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Stritzel, U./Schiebel, A./Gensner, M./Geiling, W. (2011): BasKIDball – ein soziosportives Bildungsprojekt an der Schnittstelle zwischen Schule und Sozialer Arbeit. In: Geiling, W./Sauer, D./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Verlag, S. 229-239.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Compe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 49-69.
- Stichweh, R. (2012): Raum. In: Wirth, J.V./Kleve, H. (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag, S. 324-327.

- Sting, S. (2018): Bildung. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 399-411.
- Stolz, H.-J. (2011): Lokale Bildungslandschaften – Systemisch-pädagogische Perspektiven. In: Geiling, W./Sauer, D./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken. Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn, S. 44-55.
- Straßner, M. (2016): Relationale Sozialarbeit jenseits von Gemeinschaft. In: Früchtel, F./Straßner, M./Schwarzloos, C. (Hrsg.): Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 34-53.
- Stüwe, G./Ermel, N./Haupt, S. (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sydow, K.v./Beher, S./Retzlaff, R./Schweitzer, J. (2007): Die Wirksamkeit der Systemischen Therapie/Familientherapie. Göttingen.
- Tacke, V. (2011): Soziale Netzwerkbildungen in Funktionssystemen der Gesellschaft. Vergleichende Perspektiven. In: Bommers, M./Tacke, V. (Hrsg.): Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-117.
- Tacke, V. (2012): Organisation. In: Wirth, J.V./Kleve, H. (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag, S. 297-299.
- Treptow, R. (2006): Bildung für alle – Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In: Böllert, K./Hansbauer, P./Hasenjürgen, B./Langenohl, S. (Hrsg.): Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren. Sechster Bundeskongress Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-55.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, H. (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim/München: Juventa, S. 11-28.

- Thiersch, H. (1995a): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, H. (1995b): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, H. (2003): Gerechtigkeit und Soziale Arbeit. In: Hosemann, W./Trippmacher, B. (Hrsg.): Soziale Arbeit und soziale Gerechtigkeit, Baltmannsweiler, S. 82-94.
- Thiersch, H. (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-38.
- Thiersch, H./Grunwald, K./Königter, S. (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-196.
- Thole, W. (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Ullrich, S (2018): Organisationen – Der blinde Fleck inklusiver Pädagogik. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- UN-Behindertenrechtskonvention 2006. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> (abgefragt am 26.04.18).
- Vogel, C. (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, P./Kletzl, J. (2013): Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? In: Soziales Kapitel. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit, 10/2013. Online: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/282/466.pdf> (abgefragt am 04.02.2016).
- Walter, U. M. (2017): Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Walther, A. (2018): Erziehen und (sich) Bilden. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 501-514.

- Watzlawick, P. (2001). Die Gewissheit der Ungewissheit. In: Pörksen, B. (Hrsg.): Abschied vom Absoluten. Heidelberg: Carl Auer.
- Weber, G./Hillebrandt F. (1999): Soziale Hilfe – Ein Teilsystem der Gesellschaft? Wissenssoziologische und systemtheoretische Überlegungen. Opladen.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1988) (1904)): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 146 ff.
- Wendt, W. R. (2004): Wo stehen wir in Sachen Sozialarbeitswissenschaft? Erkundungen im Gelände. In: Mühlum, A. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 91-120.
- Wiezorek, C. (2016): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext von Jugendhilfe und Schule – revisited. In: Zipperle, M./Bauer, P./Stauber, B./Treptow, R. (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-53.
- Willke, H. (1991): Systemtheorie. 3. Auflage, Stuttgart/New York.
- Willke, H. (1996): Systemtheorie I. Grundlagen. 5. Auflage, Stuttgart/New York.
- Wirth, J. v./Kleve, H. (2012): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Wirth, J. v. (2014): Die Lebensführung der Gesellschaft. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulfers, W. (2001): Schulsozialarbeit – warum, wie und wohin. In: Vysloulzil, M./Weissensteiner, M. (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich – Projekte mit Zukunft. Wien, ÖGB, S. 13-33.



University
of Bamberg
Press

Die Publikation greift den Bedarf an theoriebasierten Ausarbeitungen zur Schulsozialarbeit auf. Angelehnt an das Theorieprogramm Systemische Soziale Arbeit werden neben soziologisch-systemtheoretischen und instrumentell-methodischen Wissensbeständen systemischer Beratung weitere disziplinäre Diskurse eingebunden. Thematisiert wird die spezifische Operationsweise der Schulsozialarbeit in Relation zum schulischen Erziehungssystem, die notwendige Relationierung von funktionaler Differenzierung mit strukturierter sozialer Ungleichheit und mit Konzepten der Befähigungsgerechtigkeit. Der Theorieentwurf, der orientierungsstiftende methodische Hinweise für die Organisation und Interaktion der Schulsozialarbeit produziert, zielt auf die weitere Professionalisierung des Handlungsfelds.



eISBN 978-3-86309-681-6



9 783863 096809

www.uni-bamberg.de/ubp/