

Schulsozialarbeit in der Primarstufe - Hybridfunktion, Schnittstelle oder Repräsentantin sozialpädagogischen Handelns in der Schule? – Anke Spies am 20.11.2020

Aus organisationspädagogischer Perspektive wird Schulsozialarbeit durch die schulische Trägerschaft zu einem ‚Baustein‘ des in Schule organisierten „Kontext(s) von Lernprozessen, als zielbezogenes kollektives Arrangement des Organisierens und Lernens“ (Göhlich/Weber/Schröer 2014, 2). Welchen Einfluss das sozialpädagogische Handlungsfeld auf die strukturelle, wie auch auf die „prozessualen und kulturellen Verfasstheit(en)“ (ebd.) der Organisation Grundschule haben *kann*, ist zunächst konditionalnormativ¹ (Bokelmann 1965; Fuchs 2018) durch die Erlasse der Schulbehörde und deren Ausführungsbestimmungen geregelt.

Der organisationale (Lern-)Prozess tätigen Akteur:innen, die innerhalb des „sozialen Gebildes“ (Göhlich u.a. 2014, 6) einer Einzelschule individuell und kollektiv Schüler:innen adressieren, wird von ihren professionstheoretischen Bezügen (mit)bestimmt. Im inklusiv orientierten Schulsystem bringt diese Entwicklung nunmehr schul-, sonder- und sozialpädagogische Expertisen in Bezug und Wechselwirkung zueinander.

Damit steht die traditionelle Abgrenzung zwischen schul- und sozialpädagogischer Perspektive (Spies/Steinbach 2020) zur Disposition. Neben personalen und organisationalen Schulentwicklungsprozessen (Rolff 2010) bringt die, für die Primarstufe neue, Konstellation auch Entwicklungsimpulse für unterrichtliche Lernsettings und das pädagogische Selbst- bzw. Professionsverständnis von Lehrkräften mit sich. Der innerinstitutionelle Kooperationsauftrag *muss* also das pädagogische Handeln aller ‚berühren‘ – es sei denn, der Schulsozialarbeit wäre die Position eines Erfüllungsgehilfen ohne eigenen professionellen Auftrag zugewiesen. Die entfristeten Personalressourcen und der niedersächsische Erlass der Kultusbehörde geben Anlass zur Vermutung, dass die Strukturmaßnahme Schulsozialarbeit im Sinne eines organisationalen Hybrids angelegt sein könnte: Im organisationspädagogischen Sinne ist ein Hybrid durch die gemeinsame soziale Verantwortung gekennzeichnet, die im Kontext eines Restrukturierungsprozesses zu „intermediäre[r]“ Praxis führt und die „Herausbildung multipler Identitäten von Professionellen“ (Evers & Ewert 2010, 117/119) mit sich bringt. Eine Hybridisierung verändert das pädagogische „Sozialkapital“ einer Organisation und erfordert entsprechende „Kontextbedingungen“ (ebd. 118). Sofern der Erlass als ‚Kooperationsrahmenvertrag‘ für die Kontextbedingungen gelten soll, regelt er, dass „Elemente, die ursprünglich mit einer je unterschiedlichen Sphäre assoziiert wurden, [sich] (...) miteinander [verbinden], und zwar innerhalb einer Organisationsform“ (ebd. 103). Im Falle einer (Grund)Schule mit Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass sich schulpädagogische und sozialpädagogische, also verschiedene Organisations- und Handlungslogiken und Orientierungen, nun wechselseitig beeinflussen (vgl. ebd. 109) können oder sollen, weil durch die Erlassvorgaben (tradierte) Trennlinien aufgelöst werden: So verlangt der Erlass von Schulsozialarbeit, dass sie Schüler:innen die „erfolgreiche Teilnahme am Unterricht und am Schulleben“ (MK Nds. 2017) sowie das „erfolgreiche[] Absolvieren der Schullaufbahn ermöglichen“ (ebd.) soll, obwohl dies zunächst der originäre Auftrag von Schule ist, die mit ihrer Integrationsfunktion auch in der Pflicht für den „Abbau von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen“ (ebd.) steht. Indem die Schulbehörde der schulpädagogischen Professionalität nun die sozialpädagogische Expertise

¹ Als Konditionalnormen sind sowohl Erlasse als auch Schulprogramme und andere Rechtsgrundlagen, ebenso wie ökonomische Belange (u.a. repräsentiert durch die Praxen der Berufsorientierungs- und Übergangsmassnahmen) sowie u.a. medial vermittelte, gesellschaftliche ‚Traditionen‘ wie jenen des segregierenden Bildungssystems oder gesellschaftliche Entwicklungen sowie fachdiskursives ‚Wissen‘ (vgl. kritisch z.B. zu Sprachförderprogrammatiken u.a. Dirim 2010) zu verstehen, die sowohl in Wechselbeziehungen als auch im Konflikt oder Verstärkung zu Sinn- und Sachnormen pädagogischen Handelns stehen (Bokelmann 1965, Fuchs 2018).

zur Bewältigung von Aufgaben im schulischen Kontext, zur Unterstützung von Schulleitung in ihrer Gesamtverantwortung sowie von Lehrkräften im Rahmen der Programmatik multiprofessioneller Zusammenarbeit zur Seite stellt, könnte also zunächst eine Hybridabsicht abgeleitet werden.

Da aber zugleich die Eigenständigkeit der sozialpädagogischen Aufgaben und die fachliche Kompetenz von Schulsozialarbeit, die „in der Regel außerhalb des Unterrichts“ (ebd.) angesiedelt sein soll, betont wird, kann ebenso eine kompensatorische Zielsetzung anstelle der Hybridisierung angenommen werden. Während ein Kompensationskonstrukt additiv und ausgleichend im professionsfokussierten ‚Nebeneinander‘ angelegt ist, setzt ein Hybrid aber Kohärenz im pädagogischen Handeln voraus. In pädagogischer Absicht stünde die Kohärenz also für den Zusammenhalt eines Systems sowie dessen miteinander in Beziehung stehende pädagogischen Handlungen und Konzepte. Dies setzt wiederum eine Abstimmung pädagogischer und organisatorischer Maßnahmen zur Erreichung *gemeinsamer* pädagogischer Ziele voraus.

Da laut Erlass aber jede Schule die für sie gültigen "Ziele und Schwerpunkte der sozialen Arbeit" (ebd.) nur „unter *Beteiligung* der sozialpädagogischen Fachkraft“ (ebd. Hervorheb.A.S.) bestimmt und dabei den Maßgaben des „eigenen pädagogischen Konzepts“ (ebd.) folgt, scheint eine Zusammenarbeit im Sinne eines kompensatorischen Konstrukts oder gar eines Delegationsmodells wahrscheinlicher, als die Hybridabsicht. Die sozialpädagogische Expertise wird hier dem schulpädagogischen Rahmen untergeordnet und ist von den je Schule praktizierten Formaten der Partizipationspraxis abhängig. Wenngleich die Formulierung des Erlasses auch hinsichtlich eines eigenen pädagogischen Konzepts der Schulsozialarbeit interpretiert werden könnte, so schließt die additive Anlage der Aufgaben und die Betonung des je eigenen Konzepts die Hybridabsicht aber aus, da Handlungskohärenz zur Sicherung von Bildungsbiografien höchstens zufällig – auf der Ebene der Einzelschule – entstehen kann und nicht programmatisch vorausgesetzt wird. Damit gehört das höchste und intensivste Niveau von Kooperation, das die *gemeinsame* Konzeption und Umsetzung von kooperativen Maßnahmen erfordert (Spies/Pötter 2011) wohl nicht zum Ziel des Erlasses.

In der Praxis müsste sich nun jede Schule folgende Fragen stellen:

- Auf welchem Kooperationsniveau soll ‚ihre‘ Schulsozialarbeit zur Erfüllung welcher Aufgabe(n) handeln (dürfen)?
- Welches Maß an Kohärenz ist im pädagogischen Handeln (in gegenseitiger Anerkennung) auf diesem Niveau überhaupt erreichbar bzw. möglich und gewollt?
- Bildet die ‚Zusammenarbeit‘ letztlich nicht lediglich eine Delegationspraxis ab, die auf An- und Zuweisungen bzw. deren Ausführungen beruht, und folglich gar nicht als Kooperation bezeichnet werden kann ?

Die im Erlass als Aufgabe für Schulsozialarbeit markierte Beratung und Begleitung von Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern „bei Problemlagen der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.) sowie die zu bildenden Netzwerke mit außerschulischen Partner:innen „für die Erfüllung ihrer Aufgaben“ (ebd.) und die Liste der von den Schüler:innen „grundsätzlich freiwillig“ (ebd.) wahrgenommen „Angebote der sozialpädagogischen Fachkräfte“ (ebd.) führen zur Frage nach den dafür gültigen bzw. damit vertretenen *Normen pädagogischen Handelns*. Während Angebote und Maßnahmen, die das Kindes- und Jugendwohl, Lebensweltorientierung, Systemorientierung und Beziehungsarbeit berücksichtigen, die Ebene der Sinnnormen hinsichtlich Erziehung und Beziehung betreffen, scheint die im Erlass genannte „Kompetenzorientierung“ (ebd.) als eher schulpädagogisch konnotierter Begriff auf die Sachnormebene, also auf die Vermittlung

von Inhalten und Methoden der Erarbeitung und Anwendung curricular festgelegter Unterrichtsgegenstände sowie sinnnormativ auf soziale Anpassungserwartungen bezogen zu sein. Sofern es sich um Hilfestellung beim Erwerb von auf der Sachnorm- statt auf der Sinnnormebene angesiedeltem Wissen *über* sog. ‚Sozialkompetenzen‘ handelt, deutet sich hier eine doppelte Verschiebung im professionellen Profil der Akteur:innen an: Während Sozialverhalten und erzieherische Beziehungsgestaltung tradiert mit schulischen Unterrichtskonzepten gekoppelt war (z.B. im Verständnis der Kategorialen Bildung nach Wolfgang Klafki), scheint sich dessen Vermittlung nun in die sozialpädagogische Verantwortung zu verlagern, da Schulsozialarbeit ein ausdrücklich „außerhalb des Unterrichts“ (ebd.) angesiedeltes pädagogisches Handlungsfeld in der Schule sein soll.

Wenn aber die pädagogische Beziehung die im Unterricht und durch dessen didaktische Arrangements, beispielsweise zu diskriminierenden pädagogischen Handlungen führt, als Folge der Interaktion die Leistungsbereitschaft reduziert (z.B. Rückzug) (Steinbach/Spies 2021) auf die abwertende Leistungsbeurteilungen (z.B. mdl. Note) folgen, liegen sozialpädagogische Aufgaben wie „Interkulturalität und Differenzlinien“ sowie „Genderorientierung“ (Erlass ...) letztlich nur sehr begrenzt im Handlungsrahmen von Schulsozialarbeit – weil auf die Konzeption einer interprofessionellen Abstimmung *kohärenten* pädagogischen Handelns als Grundlage der Zusammenarbeit verzichtet wird bzw. der Erlass dem sogar entgegen steht. Da Schulsozialarbeit und Lehrkräfte gemeinsam dem „Schulprogramm (§ 32 Abs. 2 NSchG)“ verpflichtet sind, müsste folglich *dessen* konditionalnormative Funktion die kohärente Abstimmung des pädagogischen Handelns beider Professionen ermöglichen, indem es auf Kompatibilität geprüft, angepasst und evaluiert wird.

Mit der Implementierung von Schulsozialarbeit wird das Konfliktverhältnis der Normen pädagogischen Handelns also einerseits komplexer und andererseits deutlicher, denn auch die – wenigstens formal angestrebte Kohärenz – wird von den unauflösbaren Widersprüchen der Normen pädagogischen Handelns beeinflusst. Wäre Schulsozialarbeit als Bestandteil eines hybriden Unterstützungshandelns konzipiert, müsste sie ihr (sozial)pädagogisches "Sozialkapital" (Ewers & Ewert 2010) als Repräsentantin sozialpädagogischer Maximen wie z.B. Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, Adressat:innenorientierung, Niederschwelligkeit, Parteilichkeit z.B. entlang der Theorie der Lebensbewältigungsstrategien (Böhnisch 2020) einbringen. Auch müsste sie sozialpädagogische Perspektiven zur Gruppendynamik sowie das Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle in den programmatischen Schulentwicklungsdiskurs ‚ihrer‘ Schule einbringen können, ohne dass eine Hierarchisierung gegenüber schulpädagogischen Maximen, z.B. zum Lernbegriff oder zu Sanktionierungspraxen, ‚drohen‘ dürfte.

Der organisationspädagogische Diskurs zur Hybridbildung (u.a. Fahrenwald 2018) durch kollektive Akteurskonstellationen setzt die *Kontextbedingungen* (Ewers & Ewert 2010) zentral. Diese müssten sich für Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft aus dem Verhältnis zwischen verschriftlichtem und alltäglich 'gelebtem' Schulprogramm einer Schule rekonstruieren lassen. Wenn also beispielsweise mit der Implementation von Schulsozialarbeit in einer Schule der Primarstufe die Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen lebensweltlich bedingten emotionalen bzw. sozialen Anforderungen und kognitiven bzw. sozialen Erwartungen additiv in den schulischen Alltag integriert werden, ist zwar ein erster Schritt zur Anpassung der Kontextbedingungen geleistet, aber noch nicht von Kohärenz im pädagogischen Handeln als Ausgangspunkt der Bildungsdimension „*Aktivitäten bildender Akteur:innen und Institutionen*“ (Lenzen 1998 nach Ehrenspeck-Kolasa 2018) auszugehen.

Um Kontextbedingungen und das pädagogische Sozialkapital beider Professionen in einer kohärenten Rahmenkonstruktion zusammenführen zu können, damit innerhalb einer schulischen Organisation (z.B. einer Einzelschule) ein *gemeinsam verantworteter Bildungsraum* entstehen kann, bedarf es orientierender Kategorien (Girmes 2008). Entlang derer könnte das pädagogische Handeln aller professionellen Akteur:innen (Schulsozialarbeit, Lehrkräften und Schulleitung sowie ggf. weiteren pädagogischen Akteur:innen z.B. in Ganztagsformaten und in der sonderpädagogischen Förderung) tatsächlich gemeinsam, und nicht additiv, entwickelt, erprobt und überprüft, sowie kooperativ gestaltete Konzepte entworfen werden. Die dafür nötigen Analyse- und Begleitprozesse der Schul- und Handlungsfeldentwicklung müssten von einem Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen von Lehrkräften nach Entlastung (Spies/Wolter 2017) und der Entwicklung einer kooperativen Praxis in Einzelfallhilfe, Gruppenangeboten und Gemeinwesenorientierung zur Sicherung von Bildungsbiografien ausgehen. Sie sollten folglich Anhaltspunkte liefern können, um künftige Entwicklungen hin zum tatsächlich hybriden Konzept kohärenten pädagogischen Handelns unterstützen zu können.

Literatur

Bokelmann, H. (1965). Masstäbe pädagogischen Handelns: Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Würzburg: Werkbund

Dirim, İnci (2010): ‚Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.‘ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril/İ. Dirim/M. Gomolla/S. Hornberg/K. Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, 91-114

Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2018): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 187–212

Evers, A. & Ewert, B. (2010). Hybride Organisationen im Bereich sozialer Dienste. Ein Konzept, sein Hintergrund und seine Implikationen. In T. Klatetzki (Hrsg.), Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen: Soziologische Perspektiven (S. 103-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fahrenwald, C. (2018): Kollektive Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne M. Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 395-406.

Fuchs, T. (2019). No Way Out. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft (S. 49-68). Wiesbaden: VS

Girmes, R. (2008): Bildung als orientierende Kategorie verantworteter Bildungsräume. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn - Bd. 84.2008, 1, S. 27-50

Göhlich, M., Weber, S.M., Schröer, A. u.a. (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Verfügbar unter <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/forschungsmemorandum-organisationspaedagogik> (Zugriff 16.5.2021)

MK Niedersachsen: Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung RdErl. d. MK v. 1.8.2017 - 25.6 - 84030 – VORIS 22410 – <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/ausbau-schulischer-sozialarbeit-in-landesverantwortung/erlass-soziale-arbeit-in-schulischer-verantwortung/konzept-soziale-arbeit-in-schulischer-verantwortung-150693.html>

Rolff, H.G. (2010): Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.-G. & Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. S. 29-36.

Spies, A./Steinbach, A. 2020: Bildung, Biografizität und Lebensbewältigung. In: Stecklina, G./Wienforth, J. (Hrsg.): Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie. Weinheim: Beltz-Juventa (417-425)

Spies, A./Wolter, J. (2017): Verändert Schulsozialarbeit in der Grundschule das professionelle Selbstverständnis von Lehrer_innen? In: Miller, S./ Holler-Nowitzki, B./Kottmann, B./Lemmann, S./Letmathe-Henkel, B./Meyer, N./Schroeder, R./ Velten, K. (Hrsg.) (2017): Profession und Disziplin - Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 22. Wiesbaden: Springer VS (228-234)

Spies, A./Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. (Lehrbuch) Wiesbaden

Steinbach, A./Spies, A. (2021): Bildungsbiografische Rekonstruktionen. Erfahrungen von Schüler/innen mit verbalen und nonverbalen Anrufungen und Diskriminierungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (i.D.)