

soziales_kapital

wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit
Nr. 7 (2011) / Rubrik "Sozialarbeitswissenschaft" / Standortredaktion Graz

Printversion:

<http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/221/352.pdf>

Wolfgang Laskowski:

Kooperative Professionalität

Das Verhältnis von Schule und Sozialer Arbeit am Beispiel des Pilotprojekts „Schulsozialarbeit Steiermark“

1. Einleitung

Seit Beginn der 1990er Jahre lassen sich in deutschsprachigen Publikationen beständig Hinweise auf veränderte Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen finden (vgl. BMJFFG 1990, Speck, 1997; Mühlum 2003; Knapp 2007; Deinet, Icking 2010; Herwartz-Emden, Schurt, Waburg, 2010). Diese Wandlungsprozesse umfassen die Zunahme von Scheidungsziffern und damit verbunden die Zahl alleinerziehender Menschen und „alternativer“ Familienformen (Stichwort: patch-work-Familie), einer gesteigerten Erwerbstätigkeit beider Lebenspartner und damit verbunden die Betreuung der Kinder und Jugendlichen außerhalb der eigenen Familie. Berufliche Mobilität fordert auch von Kindern und Jugendlichen Flexibilität im Aufbau und der Ausgestaltung sozialer Beziehung (Knapp, 2007: S. 259ff). Parallel zu diesen Entwicklungen zeichnen sich auch neue sozialpolitische Herausforderungen ab, da die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen zu einem nicht geringen Teil von Armut, Delinquenz und Gewalt beeinflusst werden (Nieslony 2001; Buggler, Schenk o.J.). Diese Entwicklungen stellen sowohl die Schule als eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen im Leben von Kindern und Jugendlichen als auch die Soziale Arbeit vor neue Herausforderungen. Beide Handlungsfelder gewinnen für die Familien zunehmend an Bedeutung, sorgen sie doch für persönlichkeitsfördernde und –stützende Angebote, die zur Ausbildung lebenspraktischer Perspektiven beitragen (Scheipl 2007: S. 718).

Dem Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule kommt dabei eine große Bedeutung zu, da sich angesichts der geschilderten Entwicklungen zunehmen das eine ohne das andere System nicht mehr denken lässt. Gerade die Ergebnisse von PISA oder anderer Leistungstests zeigen, dass ein erfolgreicher Schulabschluss auch vom sozialen Milieu abhängt, dem ein Schüler/eine Schülerin entstammt. Diese Erkenntnis ist nicht neu, dennoch scheinen sich angesichts der geschilderten gesellschaftlichen Veränderungen Exklusionsprozesse noch zu verschärfen. Schule leistet die Vergabe anerkannter Bildungszertifikate, die Aufgabe der Sozialen Arbeit wiederum, ist es einerseits die Mechanismen der Ungleichverteilung aufzudecken und deren Auswirkungen zu mildern (vgl. Otto, 2005). Kristallisationspunkt des Verhältnisses von Schule und Sozialer Arbeit bildet die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen im schulischen Kontext. In vielen Studien zur Begleitforschung und Evaluation von Schulsozialarbeit wird betont, dass die Kooperation zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen (vgl., Speck 2006;

Olk, Speck 2001; Hartmann 1998, Wulfers 1994, Rademacker 1994, Raab, Rademacker, 1981, BMBW 1978, Tillmann 1972) als wesentliche Voraussetzung für die Qualität der Leistungserbringung angesehen wird. Unter Kooperation soll dabei eine längerfristige Zusammenarbeit mindestens zweier PartnerInnen verstanden werden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Es ist dabei eine nicht notwendige Voraussetzung, dass sich die Zielvorstellungen vollständig decken, dennoch sollten dem kooperativen Ansinnen ein gewisses Grundverständnis entgegen gebracht werden (Speck 2006: S. 265).

Das Verhältnis zwischen Schule und Sozialarbeit ist jedoch ein schwieriges: Auf der einen Seite stehen die LehrerInnen, deren Ziel es ist, den SchülerInnen Unterricht und Erziehung zu vermitteln und sich dabei an einem geltenden Normenbezug zu orientieren. Die Berufsvollzüge der Sozialen Arbeit sind von einem Helfer-Ethos geprägt, welche als unmittelbare Hilfe für KlientInnen gedeutet wird. Freiwilligkeit ist dabei eine Grundvoraussetzung, in vielen Fällen jedoch nehmen SozialarbeiterInnen Kontakt mit KlientInnen auf, weil andere Professionen Normabweichungen feststellen. Sozialarbeit erhält dann die Rolle des Kontrolleurs (Blinkert 1972: S. 295). Schule ist ein formalisiertes und organisiertes System, in dem festgelegtes Wissen in Klassenräumen vermittelt wird. Sozialarbeit hingegen ist ein deutlich offeneres Arbeitsfeld, welches weniger reglementiert und stärker am Einzelfall und der jeweiligen Situation orientiert ist. SozialarbeiterInnen sollen Devianz vermindern, einen als abweichend definierten Zustand an eine verbindliche Norm anpassen oder die Schädigung, die durch die Abweichung verursacht wird, verringern (Blinkert 1972: S. 294). Im Gegensatz zu den LehrerInnen verfügen SozialarbeiterInnen daher über mehr Gestaltungsspielraum. Konflikte sind hier vorprogrammiert. Neue oder unerwartete Situationen gehören zur Normalität im sozialarbeiterischen Berufsalltag, wirken bei LehrerInnen jedoch störend, da Ziele und Arbeitsabläufe unterbrochen oder in Frage gestellt werden. LehrerInnen nehmen SchülerInnen nur in dieser Rolle wahr, nichtschulische Aspekte werden gerade beim Auftreten von Problemen vernachlässigt. Sozialarbeit hat die SchülerInnen als ganze Person im Blick (vgl. Scheipl 2007; Oelerich 1998).

Ein weiteres Merkmal der beruflichen Kooperation liegt in den unterschiedlichen Berufskulturen zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen (vgl. Terhart 1996). Die Berufsvollzüge der LehrerInnen begünstigen eine auf sich selbst bezogene Arbeitsweise und eine Nichteinmischung in die Arbeit von KollegInnen. SozialarbeiterInnen wiederum verfügen über eine ausgeprägte Gesprächs- und Kommunikationskultur, welche sich aus den vielfältigen Beziehungsebenen, die sich aus der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen ergeben, erklären lassen. Darüber hinaus begegnen sich die beiden Berufsgruppen auf der Basis ungeklärter Kompetenzprofile. Dies führt zu unterschiedlichen oder überhöhten gegenseitigen Erwartungen, die die jeweils andere Berufsgruppe nicht einlösen will oder kann (Aden-Grossmann 1995: S. 255). Natürlich beherrschen auf beiden Seiten „Mythen“ über den jeweils anderen Berufsstand (vgl. Hollenstein 2000) die Zusammenarbeit. SozialarbeiterInnen werfen den LehrerInnen häufig Einseitigkeit und eine zu starke Orientierung am Unterricht sowie der individuellen Leistung vor. LehrerInnen wiederum entgegnen mit Vorwürfen der Realitätsferne sowie Idealisierung von Vorstellungen. Darüber hinaus lassen sich oftmals auch berufliche Hierarchien beobachten, die sich nicht auf fachliche Strukturen sondern personenbezogene Merkmale beziehen (Speck 2006: S. 273).

Beiden Professionen ist jedoch gemein, dass ihnen eine Semi-Professionalität (LehrerInnen-Beruf und Soziale Arbeit) (vgl. Terhart 1992, Schütze 1992) bzw. eine Nicht-Professionalisierbarkeit (Soziale Arbeit, vgl. Oevermann 2000) unterstellt wird. Als Hauptargument gegen die Erlangung des vollen Professionsstatus beider Berufe wird zumeist die mangelnde Handlungsautonomie genannt. LehrerInnen handeln im Auftrag des Staates und müssen einen Lehrplan erfüllen. Ihre KlientInnen kommen nicht freiwillig zu ihnen und sie nehmen ihre Berufsrolle als zumeist unselbständige MitarbeiterInnen (oftmals BeamtInnen) wahr. Ähnliches gilt für die Soziale Arbeit. Auch SozialarbeiterInnen arbeiten in bürokratischen Organisationen, deren Strukturen und administrative Regelungen ein hohes Maß an Verlässlichkeit, Stabilität und Routine, Handlungsprinzipien also, welche der Besonderheit und Individualität der KlientInnen der Sozialen Arbeit nicht gerecht werden können (Toren 1969: S. 174).

2. Kooperationsbeziehungen zwischen Professionen

Professionelle Fachkräfte verfügen über eine von der alltäglichen Laienwelt und anderen ExpertInnenwelten abgegrenzten Handlungsbereich, für den sie eine wissenschaftliche wie auch praktische Ausbildung absolvieren müssen, also eine Lizenz zur Berufsausübung erhalten. Ihre Handlungen sind durch ein gesellschaftliches Mandat legitimiert. Hughes (1971: S. 288) definiert gerade das gesellschaftliche Mandat (Legitimität) als eine Grundvoraussetzung dafür, professionelle Berufsarbeit auszuüben. Dabei ist eine besondere Befähigung (z.B. eine spezielle Ausbildung) von Nöten (Lizenz), die es den Angehörigen von Professionen ermöglichen, die ihnen zugedachten Aufgaben unter Einsatz entsprechender (professioneller) Mittel zu bearbeiten. Ziel jeder professionellen Intervention ist es, eine umfassendere Problemwahrnehmung und in weiterer Folge eine Veränderung des (schädigenden, nicht normenkonformen) Verhaltens bei den KlientInnen zu erwirken (Dewe, Otto 2011: S. 1137).

BerufsexpertInnen wenden mächtige Analyse- und (Be-)Handlungsmethoden auf wissenschaftlicher Basis an, die unangenehm und schmerzhaft für den Klienten sein können. Dabei wenden sie Wissen aus den „höhersymbolischen Sinnwelten der Profession“ auf individuelle KlientInnen-Probleme an. Professionelle kommen dann ins Spiel, wenn es darum geht, die Durchführung der Problembehandlung zu beginnen. KlientInnen verfügen dabei zumeist nicht über das notwendige Wissen, solche Problembehandlungen durchzuführen und aus gewohnten Handlungsroutinen auszubrechen. Professionelle Fallbearbeitung beginnt zunächst mit der Rekonstruktion des Falles aus der Sicht möglichst vieler (aller) Beteiligten, um danach eine optimale Vorgehensweise auszuhandeln. (Schütze 1992: S. 137)

Die Mitglieder von Professionen reflektieren und legitimieren ihre Handlungen vor dem Hintergrund eines spezifischen Berufswissens (Berufsethik und theoretisches Wissen) (Millerson 1964). Dieser Umstand kann als der wesentliche Unterschied zu nicht professionalisierten Berufen angesehen werden. Professionelle Fachkräfte lernen in und durch ihre (akademische) Ausbildung, Praxis und berufliche Sozialisation, ihre Berufsrealität mit den Begriffen umfassenderer symbolischer Zusammenhänge zu interpretieren. Legitimitätsorientierung steht bei professionellen Fachkräften im Vordergrund. Normative und kognitive Integrierbarkeit sind dabei maßgeblich, nicht Sanktionen. (Blinkert 1972: S. 293).

Als wesentlichstes Kriterium für professionelles Handeln wird, wie bereits weiter oben erwähnt, Autonomie im Handlungsvollzug angesehen. Professionelle Handlungsautonomie besteht dann, wenn berufsfremde Verfahrensweisen (andere professionelle Wissensbasis) nur marginale Bedeutung besitzen. Das Fehlen der professionellen Autonomie sowie eine herausragende Bedeutung professionsfremder Verfahrensweisen und Legitimationen führen zur Ausbildung professioneller Anomien. Professionelle Anomie bedeutet das Infragestellen oder sogar den Verlust der Legitimität der Berufsrolle, was zur Folge haben kann, dass Verfahrensweisen der eigenen Berufspraxis sich nicht in die Berufsethik und professionelle Theorie integrieren lassen (Blinkert 1972: S. 294).

Von SozialarbeiterInnen wird dann erwartet, dass er die Probleme des KlientInnen unter medizinischen, rechtlichen, sozialen und psychologischen Gesichtspunkten betrachtet und darauf achtet, keine administrativen Regelungen zu verletzen. Soziale Arbeit sieht sich, so Dewe und Otto (2011: S. 1149), diesen beiden Handlungslogiken verpflichtet, indem sie diese nicht zusammenzwingt, jedoch in der Reflexion und der alltäglichen Organisation des Handelns berücksichtigt. Dies kann zu einem Gefühl der Diffusität der Berufsrolle und erschwert die kognitive Integration der beruflichen Aktivitäten in das Berufswissen führen. Die Grundprinzipien der Sozialen Arbeit: Orientierung am Willen der KlientInnen, Herstellen der Autonomie der Lebenspraxis, Orientierung am ganzen Menschen stoßen in bürokratischen Organisationen an ihre Grenzen (politisch, bürokratisch, andere Berufsgruppen). In vielen Fällen besteht die Aufgabe der Sozialarbeit darin, öffentliche Mittel akkurat zu verwalten. Dies führt zu einem Plausibilitätsverlust der Berufsrolle der SozialarbeiterInnen.

Auch Oevermann (2000: S. 64) hält die Soziale Arbeit prinzipiell für nicht professionalisierbar, da die Freiwilligkeit als ein grundlegendes Element einer professionellen ExpertInnen-KlientInnen-Beziehung fehle. KlientInnen würden in erster Linie die Soziale Arbeit aufsuchen, da sie durch hoheitsstaatliche Regelungen dazu gezwungen würden. Darüber hinaus suchen bürokratische Organisationen nach standardisierbaren Regelungen, welche der Handlungsautonomie der Sozialen Arbeit widersprechen. Nadai und Sommerfeld (2005: S. 185) merken in diesem Zusammenhang an, dass dies eine Betrachtungsweise von Organisationen voraussetze, die dem Bürokratiemodell von Max Weber (1980) entspreche. Organisationen seien jedoch keine „trivialen Systeme“, sondern könnten auch als das Ergebnis von Aushandlungsprozessen begriffen werden (vgl. Giddens, 1994). Organisationsformen sind prinzipiell verhandelbar, auch wenn nicht alle Dinge ständig verhandelbar sind. Verschiedene Akteursgruppen bringen unterschiedliche Machtressourcen in die Organisationen mit ein und bestimmen dadurch die Organisationsstrukturen mit. Organisationen wirken auf die Akteure ein, aber auch die Akteure beeinflussen die Organisations(strukturen). Nadai und Sommerfeld (2005: S. 186) führen dieses Argument weiter und zeigen, anhand des Beispiels Sozialamt, dass Soziale Arbeit in bürokratischen Organisationen im Dreiklang zwischen Gesetzen, Organisationsregeln und Professionswissen stattfindet. Sie lehnen das Argument der Nichtprofessionalisierbarkeit bzw. Semi-Professionalität von Sozialer Arbeit ab und verweisen darauf, dass Professionen immer im Bezug zum (Arbeits-)Kontext gesehen werden müssen, in dem sie ihre Wirkungen entfalten. Professionelles Wissen wird dabei kontextspezifisch transformiert und Professionen nähern sich in der Praxis dem idealtypisch entworfenen Bild nur an, ohne es vollständig zu erreichen (Nadai, Sommerfeld 2005: S. 199). Bereits 1988 entwickelte Andrew Abbott ein Professionsmodell, welches die Wandelbarkeit professionellen

Wissens postuliert und den permanenten Wettbewerb um „Zuständigkeit“ als jene Ressource identifiziert, die Professionen die Legitimität zur Problembearbeitung erteilt. Es kommt dabei auch auf die gekonnte Darstellung der Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit an, ob dieser Wettbewerb um Zuständigkeit für die eigene Berufsgruppe entschieden werden kann (vgl. Pfadenhauer 2003).

Abbott (1988) geht von einer interaktionistischen Arbeitsbeziehung zwischen den Professionen aus. Die Aufgabe jeder Profession ist es, Probleme des menschlichen Lebens und Zusammenlebens auf der Basis von ExpertInnen-Wissen zu lösen. Einige dieser Probleme sind klar bestimmten Berufsgruppen und ExpertInnen zugeordnet, für andere Probleme liegt diese nicht vor. Ist letzteres der Fall, so kann man beobachten, dass sich die Zuständigkeiten für diese Probleme im Laufe der Zeit verändern und in unterschiedliche Aufgabenbereiche fällt (Abbott, 1988: S. 35f). Um ihren Einflussbereich in einer Gesellschaft zu verstärken, versuchen Professionen, die Zuständigkeit für die Bearbeitung bestimmter Probleme zu erlangen. Diese Bestrebungen umfassen letztendlich drei Aspekte: erstens muss ein gesellschaftliches Problem als solches erkannt und als Problem klassifiziert werden, welches nur von einer (oder einigen wenigen) Berufsgruppen bearbeitet werden kann. Zweitens muss über das Problem nachgedacht und das Problem verstanden werden. Zu diesem Zweck dient professionelles ExpertInnen-Wissen als Reflexionsgrundlage. Schließlich, drittens, müssen bestimmte Handlungen gesetzt werden, die Lösungen für dieses gesellschaftliche Problem darstellen. Bei genauerer Betrachtung entsprechen diese drei Aspekte den bekannten Handlungen der Diagnose, Schlussfolgerung und Behandlung, wie sie beispielsweise auch von Ärzten bekannt ist.

Im Prozess der Beanspruchung von Zuständigkeiten liegt es nicht so sehr an den Inhalten, die kommuniziert werden, sondern an den unterschiedlichen Arenen und Öffentlichkeiten, die von dieser Beanspruchung erfahren. Die öffentliche Meinung stellt eine der häufigsten Arenen dar, die zur Darstellung der Beanspruchung einer Zuständigkeit adressiert werden. Mit dem Aufkommen der Massenmedien stellen vor allem Zeitungen, Magazine und das Fernsehen wirksame Möglichkeiten zur Kommunikation von Zuständigkeiten und zur Beeinflussung der öffentlichen Meinung dar. Die Zuständigkeit und Kompetenz zur Behandlung eines gesellschaftlichen Problems inne zu haben, entwickelt sich erst im Laufe der Zeit und verändern sich nicht schlagartig (ebd. S. 61). Um die öffentliche Meinung erfolgreich zu manipulieren, gilt es, ein Bild der Geschlossenheit einer Berufsgruppe zu transportieren (z.B. Ärzte behandeln Krankheiten) und die Diskussion um dieses Bild bzw. um die Zuständigkeit zu unterbinden (ebd. S. 63).

Die zweite Möglichkeit, die Zuständigkeit für die Behandlung eines gesellschaftlichen Problems zu erhalten, besteht in einer gesetzlichen Grundlage. Es leuchtet ein, dass gerade eine gesetzliche Grundlage dauerhafter Legitimität sichert. Die öffentliche Meinung und die gesetzliche Absicherung professioneller Kompetenz sind jedoch eng verbunden. In der Regel geht einer gesetzlichen Anerkennung einer Profession die Anerkennung durch die öffentliche Meinung voraus.

Als dritte Arena, in der sich die Diskussion und Aushandlung von Zuständigkeiten abspielt, wurde von Abbott (1988: S. 64) der Arbeitsplatz selbst identifiziert. Außerhalb von Organisationen versuchen Professionen auf unterschiedlichen Wegen (z.B. Werbung), den Anspruch zu erheben, für bestimmte Dienstleistungen zuständig zu sein. Dies entspricht dem Verfolgen einer gewissen Marktlogik. Innerhalb von Organisationen kann diese Marktlogik nicht verfolgt werden, da sie von der

organisationsbedingten Arbeitsteilung überlagert würde bzw. dieser widerspräche. Die Arbeit von Professionen in Organisationen wird von Stellenbeschreibungen beherrscht, die zwar die professionellen Kompetenzen und professionelles Können berücksichtigen, jedoch auch eine Vielzahl nicht-professioneller Tätigkeiten beinhalten. Es tritt daher innerhalb von Organisationen oftmals das Phänomen der Vermischung professioneller Zuständigkeiten auf, nämlich dann, wenn bspw. eine untergeordnete Profession von einer übergeordneten Profession lernt und es zur Entwicklung arbeitsplatzbezogenen Fachwissens kommt. Dieses arbeitsplatzbezogenen Fachwissen beinhaltet nun Elemente aller an den jeweiligen Aufgaben beteiligten Professionen und macht eine genaue Unterscheidung der Zuständigkeiten schwer (ebd. S. 65). Manche Mitglieder einer untergeordneten Berufsgruppe wissen oftmals mehr über die Aufgaben eines bestimmten Arbeitsbereiches als Mitglieder der zuständigen Profession selbst. In kleineren Organisationen wird es kaum möglich sein, derart genaue Definitionen von Zuständigkeiten vorzunehmen. In größeren Organisationen beruft man sich zunächst immer auf die gesetzlichen Grundlagen, die die Zuständigkeiten von Professionen definieren. Das Wissen um die Krankheit einer PatientIn sowie die damit verbundene Pflege wird als professionelle Domäne der ÄrztInnen angesehen. Diese verfügen in diesem Handlungsfeld über weitgehende professionelle Autonomie. KrankenpflegerInnen hingegen verfügen über ähnliches professionelles Wissen, wie es auch ÄrztInnen tun, sind jedoch weisungsgebunden. Deren professionelle Autonomie ist eingeschränkt. Man kann relativ rasch erkennen, dass diese gesetzlichen Zuständigkeiten im täglichen Arbeitsvollzug ständig unterlaufen und elaborient werden. Von Seiten der ursprünglich zuständigen Berufsgruppe wird versucht, die bestehende Ordnung aufrecht zu erhalten. Dabei kann man beobachten, dass ein häufig geführtes Argument darin besteht, die mangelnde theoretische Ausbildung sowie das mangelnde Wissen über die angeeigneten Kompetenzen gegen die Zuständigkeit der untergeordneten Professionen zu kritisieren. Obwohl diese Behauptung bar jeder empirischen Überprüfung bleibt, zeigt sie doch in der Manipulation der öffentlichen Meinung Wirkung (Abbott 1988: S. 68).

Die volle Zuständigkeit für die Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems zu beanspruchen stellt jedoch nur eine Möglichkeit dar, einen Konflikt um Kompetenzen zu lösen. Grundsätzlich strebt jede Profession an, die legitimierte Zuständigkeit zur Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems zu erlangen. Diese Zuerkennung erfolgt einerseits über die Legitimierung durch die öffentliche Meinung und in weiterer Folge durch eine gesetzliche Verankerung. Bislang wurde es immer als ein Argument gegen die volle Professionalisierung bzw. Professionalisierbarkeit der Sozialen Arbeit geführt, dass diese über keine einheitliche wissenschaftlich-disziplinäre und legitimierte Basis verfügt, vor dessen Hintergrund sie Situationskonstellationen reflektiert und Handlungsansätze anbietet. Es können zunehmend jedoch auch Stimmen vernommen werden, die genau diesen multidisziplinären Zugang, dem die Soziale Arbeit zwangsläufig folgen muss, als Grundvoraussetzung für die Ausbildung von Professionen in der Wissensgesellschaft gelten (vgl. Schütze 1992; Kleve 2000). Demnach werden nicht nur unterschiedliche Problemlagen interpretiert und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, sondern auch strukturelle Bedingungen des Entstehens problematischer Lebenssituationen und eigene Handlungslogiken reflektiert (Reflexion zweiter Ordnung; vgl. Beck et.al 2007).

Eine weitere Möglichkeit, das Verhältnis zwischen Professionen zu strukturieren, sind Mechanismen der Über- bzw. Unterordnung oder die inhaltliche Kontrolle einer Profession über den Arbeitsvollzug und somit das Handlungswissen einer anderen.

Über- und Unterordnung sind in Organisationen häufig das Ergebnis eines Anpassungsprozesses im Arbeitsvollzug. Dabei bieten sich für die übergeordnete Profession einige Vorteile: ihre Überordnung ermöglicht es ihnen, Routinetätigkeiten an die untergeordnete Berufsgruppe zu delegieren. Durch diese Regelung sind die Arbeitsbeziehungen gesetzlich und gegenüber der Öffentlichkeit definiert. Dennoch sind diese Arbeitsbeziehungen nicht in Stein gemeißelt und unterliegen einem ständigen Wechsel. Die Angleichung der professionellen Wissensbestände sowie die gegenseitigen Abhängigkeiten zwischen einer über- und der untergeordneten Berufsgruppe weichen die zuvor geschaffenen klaren Trennungslinien permanent auf. Um dieses Abhängigkeitsverhältnis dauerhaft zu implementieren, ist es notwendig, auf Zwangsmaßnahmen und Ausgrenzung zu setzen. Häufig finden sich zwei Berufsgruppen dann in einer Pattsituation wieder, die entweder in einer arbeitsteiligen und gleichberechtigten Arbeitsbeziehung oder aber in der gemeinsamen Zuständigkeit für ein Aufgabenfeld mündet. Letzteres lässt sich allerdings eher selten beobachten.

Solche Prozesse einer funktionalen Arbeitsteilung lassen sich vor allem dann beobachten, wenn plötzlich zwei Berufsgruppen zur Zusammenarbeit gezwungen sind, weil dies die inhaltlichen Bedingungen des Arbeitsvollzugs erfordert. Auch hier setzt sich die arbeitsteilige Beziehung zwischen den Professionen nur langsam durch. Der Grund dafür liegt in den sich langsam ereignenden gesellschaftlichen Veränderungen, die relativ rasch am Arbeitsplatz und an den einzelnen Stellen spürbar werden. Es zeigt sich dann, dass eine Profession in der Behandlung spezifischer Problemstellungen und Aufgaben auf die Anweisungen und Ratschläge anderer Professionen angewiesen ist. Es ist daher leicht nachvollziehbar, dass es für die Berufsgruppen relativ schwer ist, unter diesen Bedingungen eine klare Arbeitsteilung sowie klare Grenzen der Zuständigkeiten aufrecht zu erhalten, da die Angleichung der Wissensbestände tagtäglich geübt wird und die Grenzziehung daher undurchsichtig erscheint. Es kann daher oftmals beobachtet werden, dass im Laufe der Zeit zwei Professionen sich zu einer einzigen Profession zusammenschließen und die Zuständigkeit zur Bearbeitung eines gesellschaftlich relevanten Problemfelds beansprucht. Die Vorstufe dieses Zusammenwachsens bezeichnet Abbott (1988: S. 75) als intellektuelle Zuständigkeit und meint damit die Kontrolle über das professionelle Wissen eines Aufgabenbereichs. Dennoch wird es untergeordneten Professionen ermöglicht, relativ unbeschränkt im jeweiligen Aufgabengebiet tätig zu sein. Diese Form der Arbeitsbeziehung kann als eine relativ schwache Form der Kontrolle einer Profession über die anderen angesehen werden und wird von Abbott auch als Übergangsstadium gesehen (ebd. S. 75).

Vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Modells von Andrew Abbott (1988) soll nun anhand des Pilotprojekts „Schulsozialarbeit Steiermark“ untersucht werden, wie sich die Kompetenzverteilung zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen gestaltet und welche Abgrenzungs- bzw. Kooperationsstrategien hier von den einzelnen Akteuren verfolgt werden.

3. Schulsozialarbeiterische Handlungspraktiken und Professionalisierung

Im Rahmen der Evaluation des Pilotprojektes „Schulsozialarbeit Steiermark“ wurden insgesamt 25 Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen, SchulleiterInnen, Lehrkräften, BeratungslehrerInnen, SchulpsychologInnen sowie BezirksschulinspektorInnen geführt. Die Interviews wurden transkribiert und entsprechen den Ausführungen

von Glaser und Strauss (1998) ausgewertet. Der zentrale Aspekt für die Beleuchtung des Kooperationsverhältnisses zwischen Schule und Schulsozialarbeit bestand in den Äußerungen der interviewten Personen zur Zusammenarbeit sowie den Kompetenzen der Schulsozialarbeit an den untersuchten Standorten.

3.1 Kompetenzen und Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit

Auf Seiten der interviewten Personen herrschen recht klare Vorstellungen über die Arbeitsweise und die Zielsetzung der Schulsozialarbeit. Von Seiten der Schulen wird die Schulsozialarbeit als große Entlastung erlebt, weil sie für die SchülerInnen eine zusätzliche Möglichkeit zur Bearbeitung alltäglicher bzw. lebensweltlicher Probleme darstellt. Die Beziehung zu den SchülerInnen ist dabei nicht von Leistungsdruck und Notengebung überlagert sondern findet in einem freiwilligen und oftmals informellen Setting statt. Verstärkt wird diese Wahrnehmung noch durch Freizeit- und erlebnispädagogische Angebote an den Nachmittagen. Schulsozialarbeit wird von den interviewten Lehrkräften, Beratungslehrerinnen und Schulleitungen nicht als reine Krisenintervention wahrgenommen. Die ständige Präsenz vor Ort ermöglicht es den Schulsozialarbeiterinnen, viele Dinge bereits zum Zeitpunkt der Entstehung abzufangen, bevor Situationen eskalieren. Von Seiten der Schulleitungen wird gerade der kontinuierliche Kontakt zu den SchülerInnen als besonders wichtig und als ein Vorteil gegenüber den BeratungslehrerInnen gesehen. Als weiteren Aufgabenbereich wird von Seiten der Schulleitungen und LehrerInnen die verknüpfende Wirkung zu den Eltern der Schulkinder erkannt. Der Kontakt zwischen Schule und Eltern ist oft anlassbezogen zu Elternsprechtagen, Elternabenden oder wenn Probleme mit den Kindern in der Schule auftreten. Die Schulsozialarbeiterinnen können für Problemfälle gemeinsam mit SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern Lösungen entwickeln und übernehmen hier eine integrative Funktion. Als dritter Aufgabenbereich sehen die interviewten Personen die Schulsozialarbeiterinnen auch als eine Informationsdrehscheibe und Verknüpfungspunkt zu anderen Unterstützungssystemen, Beratungseinrichtungen und zur Jugendwohlfahrt. Die Schulsozialarbeiterinnen verfügen über das notwendige inhaltliche sowie prozessuale Fachwissen, um den Schulleitungen und LehrerInnen bei speziellen Fragestellungen zur Hand gehen zu können. Schließlich wird die Schulsozialarbeit von den interviewten LehrerInnen und Schulleitungen durchaus auch als eine Ressource gesehen, die sie selbst als Unterstützungsmöglichkeit heranziehen kann. Die Möglichkeit für Entlastungsgespräche, Rückmeldungen zum Klassenverhalten, Gespräche zu verhaltensauffälligen SchülerInnen oder Problemlagen von Schülern oder aber auch Unterrichtsbegleitungen werden sehr positiv wahrgenommen.

Die Schulsozialarbeiterinnen betonen, dass es bei der Erfüllung der Aufgaben notwendig sei, sich auf die Bedürfnisse und Anforderungen jeder Schule einstellen zu müssen. Aufgrund der mangelnden gesetzlichen Grundlage gilt es, durch ein beständiges Aushandeln Aufgabenbereiche und Kompetenzen zu definieren. Obwohl im Konzept zum Pilotprojekt Rahmenvorgaben für die Schulsozialarbeit definiert wurden, werden die konkreten Tätigkeitsbereiche an den jeweiligen Standorten unterschiedlich akzentuiert. Dabei übernimmt die Schulsozialarbeit durchaus auch die Funktion der Krisenintervention oder dient zur Abdeckung personeller Unterbesetzung bei schuleigenen Veranstaltungen. Die interviewten Schulsozialarbeiterinnen selbst definieren als klares Ziel der eigenen Tätigkeit, längerfristig präventive Arbeit mit den SchülerInnen zu leisten. Dennoch wurden von

den SchulleiterInnen und LehrerInnen immer wieder Betreuungsaufträge für SchülerInnen an die Schulsozialarbeit herangetragen, die nicht in deren Tätigkeitsbereich fielen.

3.2 Arbeitsbeziehungen der SchulsozialarbeiterInnen

Das österreichische Schulsystem sieht neben der Schulleitung und den Lehrkräften auch andere unterstützend wirkende Personengruppen vor. Neben der Schulpsychologie und den VertrauenslehrerInnen kommt insbesondere den BeratungslehrerInnen eine große Bedeutung zu, da diese über ähnliche Kompetenzen verfügen, wie sie auch für die Schulsozialarbeit vorgesehen sind (vgl. Landesschulrat für Steiermark 2001). So stellt die Schulpsychologie für die befragten Personen ganz klar schulexterne ExpertInnen dar, die spezifisches Know-How und Berufswissen zur Erstellung psychologischer Gutachten zur Verfügung stellen. Verstärkt wird dieser Umstand noch durch das Vorhandensein eines eigenen Berufsgesetzes, welches den Umfang des Berufes umschreibt und dadurch die Tätigkeiten von PsychologInnen legitimiert (vgl. Psychologengesetz 1990 i.d.g.F.). Die Aufgabengebiete der Beratungslehrerinnen und Schulsozialarbeiterinnen weisen aus Sicht der interviewten Personen teilweise große Überschneidungen auf. Obwohl durch eine Richtlinie des Landesschulrates definiert kam es bei der Einführung der Schulsozialarbeit an den Schulstandorten zu Spannungen und Konflikten, welche Klärungsbedarfe nach sich zogen.

Die Aufgabe der Beratungslehrerinnen wird viel stärker im Bereich verhaltensauffälliger bzw. verhaltenskreativer SchülerInnen gesehen. Beratungslehrerinnen sollen durch gezielte Gesprächsführung und kurzfristige Interventionen die Lehrkräfte unterstützen, um einen ungestörten Unterricht ermöglichen. Die Arbeit mit ganzen Klassen bzw. in Gruppen wird nur von den Beratungslehrerinnen selbst erwähnt, Lehrkräfte oder Schulleitungen sehen in den Beratungslehrerinnen eher die Rolle der „Krisenfeuerwehr“.

3.3 Die Schule als Arena öffentlicher Kommunikation

Für Lehrkräfte erscheint es vor dem Hintergrund des Schulorganisationsgesetzes (SchOG 1962 i.d.g.F) sowie der Verordnungen des Landesschulrates relativ klar, welche Berufsrolle sie zu erfüllen haben. Das Handlungsfeld Schule ist durch gesetzliche Regelungen legitimiert und öffentlich anerkannt. Die Auswertungen der Interviews zeigen aber, dass auch das System Schule keineswegs über homogene Personalstrukturen verfügt, wie es zunächst den Einschein vermittelt. Neben den Lehrkräften für die jeweiligen Fächergruppen gibt es noch die Angebote von BeratungslehrerInnen, VertrauenslehrerInnen oder IntegrationspädagogInnen, die für die SchülerInnen zur Verfügung stehen. Als zusätzliche Unterstützung für die Schulen wird vom Landesschulrat ein Schulpsychologischer Dienst angeboten. Auch für diese Berufsgruppen wurden qua Gesetz bzw. Verordnung die Betätigungsfelder definiert und voneinander abgegrenzt. Ein ganz anderes Bild ergibt sich für die Soziale Arbeit an Schulen. Weder ein Berufsgesetz noch Verordnungen definieren genau, welche Aufgabenbereiche ihr zugeschrieben werden. Auch fehlt ein öffentlicher Diskurs darüber, welche Problemstellungen durch Soziale Arbeit eine angemessene Lösung erfahren. Gemeinsam erarbeitete Stellenprofile für SchulsozialarbeiterInnen stellen einen eher hilflosen Versuch dar, die im

Schulsystem unterschiedlichen Kompetenzen aufeinander abzustimmen. Bereits durch die beginnende Festlegung bestimmter Aufgabenbereiche werden erste Ausnahmenregelungen produziert. Der Mangel einer exakt definierten Berufsrolle für die Soziale Arbeit scheint sich im erneut aufkommenden Tätigkeitsprofil der Schulsozialarbeit noch zu verdoppeln. Dennoch eröffnet diese nur grob umrissene Position im System Schule auch sämtliche Möglichkeiten der Ausgestaltung und Definition unter Wahrung der Kompetenzen und der Handlungsautonomie der anderen Professionen, insbes. der Lehrkräfte.

3.4 Landnahme durch Schulsozialarbeit

Im Pilotprojekt „Schulsozialarbeit Steiermark“ wurde für ausgewählte Schulstandorte nach umfangreichen Vorbereitungs- und Aushandlungsprozessen in den Bezirken und auf Landesebene Planstellen für SchulsozialarbeiterInnen geschaffen. Die Arbeitsgrundlage für die SchulsozialarbeiterInnen bestand in der Definition des Aufgabenprofils im Konzept der beiden freien Träger sowie in den durch das Schulorganisationsgesetz (1962) festgelegten Rahmenbedingungen für schulfremde Personen. Vereinzelt wurden an den jeweiligen Schulen Versuche unternommen, das Aufgabenprofil der SchulsozialarbeiterInnen von anderen Berufsgruppen, allen voran den BeratungslehrerInnen abzugrenzen. Die Einführung der Schulsozialarbeit zeichnet sich, so die Ergebnisse der Auswertungen der Interviews, durch extreme Flexibilität und Anpassungsbereitschaft von Seiten der SchulsozialarbeiterInnen aus. Der Aufgabenbereich sowie die damit verbundenen Leistungen wurden an die Bedürfnisse der Schulen angepasst. In manchen Fällen jedoch, so zeigten die Interviews weiter, wurde von Seiten der Schulen diese Anpassungsbereitschaft zu ihrem Vorteil genutzt und die Grenzen der für schulfremde Personen möglichen Aufgaben einvernehmlich überschritten. Dann beispielsweise, wenn SchulsozialarbeiterInnen die Pausenaufsicht wahrnahmen, Unterrichtsbegleitungen vornahmen oder aber Schulschikurse oder Wandertage begleiteten. Begründet wird diese Abweichung von der Berufsrolle der Sozialen Arbeit durch die SchulsozialarbeiterInnen einerseits mit dem Argument der Erleichterung des Fußfassens an den jeweiligen Standorten und verbesserter Kontakt- und Gesprächsmöglichkeiten mit den SchülerInnen. Andererseits entspricht das Herstellen einer Vertrauensbeziehung in lebensweltlichen Kontexten der SchülerInnen einer der Kernkompetenzen der Sozialen Arbeit (Thiersch, 1986, 1995, 2005; Grunwald u.a. 1996). Nur durch die Herstellung einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung zu den SchülerInnen werden von diesen die Reflexionsangebote der SchulsozialarbeiterInnen zu echten Handlungsoptionen (Schwing, Fryzer 2010: S. 33). Die Diskrepanz zwischen dem klar definierten Aufgabenprofil der SchulsozialarbeiterInnen und dem jeweiligen Bedarf an den Schulen zwingt die SchulsozialarbeiterInnen dazu, hinsichtlich ihrer Tätigkeiten flexibel und anpassungsbereit zu sein. Der klar definierte und abgegrenzte sozialarbeiterische Zugang, der in den Einzelgesprächen, Gruppenarbeiten und freizeitpädagogischen Maßnahmen zutage tritt, erfährt durch Einbettung in schulinterne Abläufe eine Aufweichung. Die Leistungen der SozialarbeiterInnen werden in diesem Zusammenhang als Unterstützung für das Schulsystem gesehen und als dessen untergeordnete Tätigkeit decodiert. Hier bedarf es versierter Kompetenzdarstellungskompetenz (vgl. Pfadenhauer 2003) von Seiten der SozialarbeiterInnen, den sozialarbeiterischen Anteil dieser Leistungen vor dem schulischen Hintergrund ins rechte Licht zu rücken.

3.5 Aufgabenprofil und enttäuschte Erwartungen

Von Seiten der Schulleitungen und der Lehrerschaft wurden der Schulsozialarbeit unterschiedliche Erwartungen entgegengebracht, die diese im Hinblick auf rechtliche professionsethische zurückweisen mussten oder aber im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen nicht erfüllt werden konnten. So verbanden einige Schulleiter und Lehrkräfte die Vorstellung, mit Schulsozialarbeit eine „Auffangstation“ für auffällige und verhaltenskreative SchülerInnen zu schaffen. Auch das Ziel, mit sanktionierenden Maßnahmen der SchulsozialarbeiterInnen gegen Schulschwänzer vorzugehen, wurde angedacht. Ein ganz besonders großes Anliegen bestand bei einigen SchulleiterInnen und Lehrkräften in der Herstellung von Kontakten und Kontaktmöglichkeiten zu den Eltern der SchülerInnen. Dies sollte einerseits durch Besuche in den Familien der SchülerInnen ermöglicht werden, andererseits sollten auch in den Schulen selbst Gelegenheiten für Kontakte mit Eltern geschaffen werden. Aus zeitlichen Gründen geht diese Entwicklung nur langsam voran, auch ist immer noch mit einer größeren Zurückhaltung der Eltern zu rechnen, die nur zögerlich vom Angebot der Schulsozialarbeit Gebrauch machen. Andererseits ergänzt die Schulsozialarbeit das System Schule um sozialarbeiterisches Handlungswissen, welches in der Interpretation von Problemstellungen, des Auffinden von Lösungen oder aber in der Kenntnis zusätzlicher Beratungsangebote zu Tage tritt. Der „sozialarbeiterische Blick“ (vgl. Rauschenbach, Ortmann, Karsten, 1993) führt in manchen Situationen wohl auch zu positiven Überraschungen seitens der Lehrerschaft und trägt damit auch zur Schärfung des Berufsprofils bei.

Die Interviews mit den SchulleiterInnen, Lehrkräften und SchulsozialarbeiterInnen zeigten, dass die Aufbauarbeit an den jeweiligen Standorten auch geprägt war von der Notwendigkeit, überzogene Erwartungshaltungen zu enttäuschen und sich gegen Versuche der kompletten Einvernahme durch die Schulen abzugrenzen. Insofern erscheint eine gewisse Kompromissbereitschaft und Flexibilität, wie im vorigen Absatz beschrieben, als nachvollziehbar und berufspolitisch für vertretbar.

3.6 Über- und Unterordnung im Schulsystem

Die Eingliederung der Schulsozialarbeit an den jeweiligen Schulstandorten erfolgt formal mittels Unterstellung der Weisungsbefugnis der jeweiligen Schulleitungen. Die Schulsozialarbeit ist somit der schulischen und pädagogischen Handlungsmaxime klar untergeordnet. In der täglichen Zusammenarbeit wird sehr häufig von allen befragten Personen von einer Arbeitsweise auf „gleicher Augenhöhe“ gesprochen. Dennoch klingen bei den Lehrkräften und Schulleitungen immer wieder Äußerungen durch, die den (ungestörten) Unterricht und die Wissensvermittlung als oberstes Ziel und Aufgabe der Schule beschreiben. Die Schulsozialarbeit, wie auch andere unterstützende Systeme, wie bspw. die Schulpsychologie, sind diesem Handlungsziel untergeordnet und hätten sich diesem durch einen positiven Beitrag zu fügen. Für manche Lehrkräfte und Schulleitungen mag ein umfassender Bildungsbegriff, der sich am ganzen Menschen orientiert und dessen Ziel darin besteht, Inklusionswahrscheinlichkeiten zu erhöhen und die Bekämpfung von Ausgrenzungsprozessen zu bekämpfen, selbstverständlich sein. Für diese Personen ist die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit eine logische Konsequenz. Andernorts jedoch trifft man immer wieder auf die Auffassung einer klaren Unterordnung der Schulsozialarbeit unter das Schulsystem, mit dem Ziel, bestehende Systeme zu stützen und deren Fortbestand zu sichern. Angesichts der

sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nimmt sich dieses Unterfangen befremdlich aus und erscheint bei genauerer Betrachtung zwar noch für einige Zeit möglich, langfristig jedoch als zum Scheitern verurteilt.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Schulsozialarbeit an steirischen Schulen beginnt nach einer zweijährigen Pilotphase Fuß zu fassen. Das Aufgabenprofil ist konturiert, wenngleich noch nicht klar umrissen. Zielgruppe der SchulsozialarbeiterInnen sind alle SchülerInnen eines Schulstandortes und deren Eltern, sie steht aber auch den Lehrkräften zur Verfügung. Ihre Handlungsmethoden reichen von der Einzelarbeit mit SchülerInnen in der Form von Beratungsgesprächen über Gruppenarbeit und der Abhaltung von Workshops zur Bearbeitung bestimmter Themenstellungen bis hin zur Organisation und Durchführung von freizeit- und erlebnispädagogischen Maßnahmen am Nachmittag. Schulsozialarbeit ergänzt den pädagogischen Blick der Schule durch einen sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Blick und ermöglicht es so, eine Entwicklung eines Bildungskonzepts, welches sich am ganzen Menschen orientiert anzustoßen. Der Weg dort hin erscheint dennoch lange und ist geprägt von zahlreichen kleineren und weitreichenderen Aushandlungsprozessen zur Schärfung und Etablierung der Berufsrolle dieser neuen Profession. Es lassen sich bei der Durchsicht der Interviewtranskripte klare Hinweise auf einen sogen. „pragmatischen Individualismus“ (Nadai, Sommerfeld, 2005: S. 200) finden. Dabei werden (oftmals kurzfristige) Lösungen für individuelle Probleme im Arbeitsvollzug einer Profession gefunden. Bezogen auf die Soziale Arbeit führt dies in manchen Fällen dazu, dass SozialarbeiterInnen niedrigere bzw. weniger verantwortungsvolle Tätigkeiten übernehmen bzw. zuerkannt bekommen und dies als den Prozess der Professionalisierung verstehen (scaling down). Pragmatischer Individualismus birgt das Risiko, sich der weitreichenderen Auswirkungen des Handelns nicht bewusst zu sein. Folgt man diesem Handlungsansatz, so bedeutet die Unterordnung der Schulsozialarbeit unter das Schulsystem in der Konsequenz die Routinisierung sozialarbeiterischer Handlungsvollzüge. Die Routinisierung widerspricht den Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit als autonome Profession, die sich an individuellen Problemlagen der KlientInnen orientiert und eigenständige Handlungsmethoden zur Anwendung bringt. Pragmatischer Individualismus birgt immer auch eine mikropolitische Dimension, indem er die Möglichkeit bietet, seine Kompetenz bzw. Inkompetenz aufs Neue zur Schau zu stellen (Nadai, Sommerfeld 2005: S. 200). Nadai und Sommerfeld (ebd.) erklären eine Defensivstrategie mit einem schwach ausgeprägten Berufsbild und einer schwach ausgeprägten professionellen Identität. Die Strategie der defensiven Anpassung löst Handlungsparadoxien, die im Kontakt mit anderen Berufsgruppen (die möglicherweise ebenfalls um die Zuständigkeit in einem best. Berufsfeld kämpfen) insofern auf, als sie sich den Zuschreibungen und Anforderungen anderer anpassen und diesem Aushandlungsdruck nicht standhalten. Dieses „Durchwursteln“ (muddeling through) (vgl. Lindblom 1979) bewirkt, dass die Leistungen der Sozialen Arbeit nicht zum Vorschein treten und somit anderen Professionen die Deutungshoheit sowie die Zuständigkeiten überlassen. Ein wesentliches Merkmal einer Profession ist es also, innerhalb eines bestimmten (beruflichen) Territoriums Entscheidungen zu treffen, Handlungen zu setzen und diese auf der Basis wissenschaftlicher Tatsachen und Wissensbestände zu begründen. Es gilt für die Soziale Arbeit in Organisationen, einen bestimmten „claim“ abzustecken und gegen

Übergriffe anderer Professionen zu verteidigen. Ermöglichen SozialarbeiterInnen es, dass andere Professionen über die Problemstellung, die Lösungsansätze sowie die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen (Was ist der Fall?) bestimmen, arbeiten sie selbst tatkräftig an der Schwächung der professionellen Identität mit. Gerade jedoch die Auseinandersetzung mit anderen Professionen zwingt die Sozialarbeit dazu, ihre Leistungen genauer zu definieren, über Leistungsindikatoren nachzudenken, was wiederum zur Folge hat, dass Soziale Arbeit als Profession von außen besser wahrgenommen werden kann (Nadai, Sommerfeld 2005: S. 203).

Literatur

Abbott, A. (1988): The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago.

Aden-Grossmann, W. (1995): Jugendhilfe und Schule, In: Nyssen, E./Schön, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, München und Weinheim, 227--258
Blinkert, Baldo (1972): Unvollständige Professionalisierung und Konflikte im Bereich der Sozialarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 1, Heft 4, Oktober 1972: S. 291-301.

Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (2007): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/Main.

Buggler, R.; Schenk, M. (o.J.): Kinderarmut in Österreich. Positionspapier der österreichischen Armutskonferenz. Internet:
http://www.armutskonferenz.at/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=94&Itemid=69
(5.10.2011).

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1978) (Hrsg.): Erste Erfahrungen und einige Konsequenzen aus den Modellversuchen Sozialarbeit. Schriftenreihe Bildungsplanung 29, Bonn.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Senioren, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Jugendbericht: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.

Deinet, U.; Icking, M. (2010): Jugendhilfe als Partner der Schule – die Öffnung zu informellen und nicht-formellen Bildungsbereichen. In: Deinet, U.; Icking M. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchgesehene Auflage. Opladen. S. 11-20.

Dewe, B.; Otto, H.-U. (2011): Professionalität. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München, Basel. S. 1143-1153.

Giddens, A. (1994): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main.

Glaser, B.G.; Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

Grunwald, K; Ortmann, F.; Thiersch, H.; Rauschenbach, Th. (1996) (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Weinheim, München.

Hartmann, S. (1998): Jugendhilfe und Schule – Kooperation oder Konfrontation. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 29. Jg. Heft 3, S. 263-274.

Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden.

Hollenstein, E. (2000): Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik. In: Die Deutsche Schule. H. 3, S. 355-367.

Hughes, E. (1971): Professions. In: ders.: The Sociological Eye. Selected Papers. New Brunswick, London: S. 374-386.

Kleve, H. (2000): Sozialarbeit ohne Eigenschaften. Fragmente einer postmodernen Professions- und Wissenschaftstheorie Sozialer Arbeit. Freiburg.

- Knapp, G. (2007): Schule und Gesellschaft. Entwicklungen, Grundprobleme und Impulse für eine Bildungsreform in Österreich. In: Knapp, G.; Lauerer, K. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt u.a. S. 123-195.
- Landesschulrat für Steiermark (2001): Richtlinien für die Arbeit der Beratungslehrer; Änderung des Erlasses GZ. VI Di 1/251 — 1996 vom 04.10.96 und Wiederverlautbarung. Schreiben vom 23. Oktober 2001.
- Lindblom Ch. E. (1979): Still Muddling, Not Yet Through. In: Public Administration Review, Vol. 39, No. 6. (Nov. - Dec., 1979), pp. 517-526.
- Millerson, G. (1964): The qualifying associations. A study in professionalization. London.
- Mühlum, A. (2003): Schulische Sozialarbeit – sozialpädagogische Schule. Schulsozialarbeit aus Sicht der Sozialen Arbeit. Vortrag beim Hochschultag „Schulsozialarbeit“ der Fachhochschule Heidelberg am 13.5.2003. Internet: <http://www.binder.ph-karlsruhe.de/04f.juhischu/dok+mat/08%20-%20M%FChlum,%20Albert%20-%20Schulische%20Sozialarbeit%20-%20sozialp%E4dagogische%20Schule%20-%20SSA%20aus%20der%20Sicht%20der%20SA.pdf> (5.10.2011).
- Nadai, E.; Sommerfeld, P. (2005): Professionelles Handeln in Organisationen. Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden. S. 181-206.
- Nieslony, F. (2001): Jugendhilfe und Schule – Qualität ihrer Beziehung. In: Bier-Fleiter, C. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche. Opladen: S. 353-363.
- Oelerich, G. (1998): Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule – Systematische Restrukturierung und empirische Analyse interinstitutioneller Beziehungen, Dissertation, Heidelberg.
- Oevermann, U. (2000): Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In: von Harrach, E.M.; Loer, Th.; Schmidtke, O. (Hrsg.): Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts. Konstanz: S. 57-78.
- Olk, Th.; Speck, K. (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit. In: Becker, P.; Schirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster. S. 46-85.
- Otto, H.-U. (2005): Aufruf für einen Bildungspakt zwischen Jugendhilfe und Schule „Soziale Gerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit“. In: SOZIAL EXTRA, Volume 29, Numbers 2-3, S. 30-34.
- Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen.
- Psychologengesetz (PslG) (1990). BGBl.Nr. 360/1990. Internet: [http://www.jusline.at/Psychologengesetz_\(PslG\).html](http://www.jusline.at/Psychologengesetz_(PslG).html) (5.10.2011).
- Raab, E.; Rademacker, H. (1981): Schulsozialarbeit – Beiträge und Berichte von einer Expertentagung, DJI-Materialien, Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit. Band 3, München.
- Rademacker, H. (1994): Schulsozialarbeit – die beargwöhnte Liaison von Jugendhilfe und Schule. In: Kalb, P.E.; Petry, C.; Sitte, K. (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule. Für eine andere Jugendpolitik. 3. Weinheimer Gespräche. S. 32-55.
- Rauschenbach, Th; Ortmann, F.; Karsten, M.E. (1993) (Hrsg.): Der Sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methode in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München.
- Scheipl, J. (2007): Schulsozialarbeit. Noch Intervention oder schon Innovation? In: Knapp, G.; Lauerer, K. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt u.a. S. 710-736.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG) (1962). BGBl. Nr. 242/1962 Internet: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (5.10.2011).
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: S. 132-170
- Schwing, R; Fryszer, A. (2010): Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. Göttingen.

- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.
- Speck, O. (1997): Chaos und Autonomie in der Erziehung. Reinhardt. München.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A.; Helsper W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main. S. 448-472.
- Thiersch, H. (2005): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München.
- Thiersch, H. (1995): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim, München.
- Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim, München.
- Tillmann, K.-J. (1972): Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule. In: Die deutsche Schule, 64 Jg., Heft 12, S. 806-816.
- Toren, N. (1969): Semi-Professionalism and Social Work: A Theoretical Perspective. In: Etzioni, A. (Hrsg.): The Semi-Professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers. New York: S. 141-195.
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie. 5. Revl. Ausgabe, Studienausgabe. Tübingen.
- Wulfers, W. (1994): Haßliebe – oder was? Lehrer und Schulsozialarbeiter – Konkurrenz, Kooperation oder Konfrontation. In: Päd. Extra, 22. Jg., 5, S. 13-14.

Über den Autor



Mag. Wolfgang Laskowski, Jg. 1974

wolfgang.laskowski@fh-johanneum.at

Soziologe, 2003-2009 SOS-Kinderdorf Österreich, Colleg für FamilienPädagogik, Bereich Weiterbildung. Seit 2009 wiss. Mitarbeiter an der FH JOANNEUM Graz, Studiengang Soziale Arbeit; Seit 2003 Trainer und Berater in den Bereichen Evaluation, Performance Measurement, Social Return on Investment, Professionalisierung der Sozialen Arbeit, Organisationsforschung.

Abstract

Dem Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule kommt angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen eine große Bedeutung zu. Schule leistet die Vergabe anerkannter Bildungszertifikate, die Aufgabe der Sozialen Arbeit wiederum, ist es einerseits die Mechanismen der Ungleichverteilung aufzudecken und deren Auswirkungen zu mildern. Kristallisationspunkt des Verhältnisses von Schule und Sozialer Arbeit bildet die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen im schulischen Kontext. Vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Modells von Andrew Abbott (1988) soll anhand des Pilotprojekts „Schulsozialarbeit Steiermark“ untersucht werden, wie sich die Kompetenzverteilung zwischen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen gestaltet

und welche Abgrenzungs- bzw. Kooperationsstrategien hier von den einzelnen Akteuren verfolgt werden.