

MULTIPROFESSIONALITÄT IM KONTEXT VON (FLUCHT) MIGRATION UND SCHULE | Ein Beitrag zur Professionalität der Sozialen Arbeit?

Sina Motzek-Öz; Manuela Westphal

Zusammenfassung | Der Beitrag untersucht den fachlichen Anspruch multiprofessioneller Zusammenarbeit am Beispiel von pädagogischen Fachkräften, die die Bildung von erwachsenen geflüchteten Seiteneinsteiger:innen an hessischen berufsbildenden Schulen durch Unterricht und sozialpädagogische Begleitung gestalten. Auf Grundlage qualitativer Interviews werden Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Hinblick auf (sozial)pädagogische Professionalisierung im Kontext von (Flucht)Migration diskutiert.

Abstract | This article examines the professional demands of multiprofessional cooperation using the example of pedagogical specialists who realise the education of adult refugee newcomers at Hessian vocational schools through teaching and socio-pedagogical support. Based on qualitative interviews, experiences of cooperation are discussed with regard to socio-educational professionalisation in the context of (forced) migration.

Schlüsselwörter ▶ Migration ▶ Schule
▶ Soziale Arbeit ▶ Professionalisierung
▶ multiprofessionell

1 Reflexivität als Anspruch von Multiprofessionalität im Kontext von (Flucht)Migration und Schule | Reflexivität zählt zum Kern (sozial-)pädagogischer Professionalität, ist aber mit Bezug auf Soziale Arbeit und Bildung im Kontext von (Flucht) Migration keinesfalls eingelöst (Motzek-Öz; Westphal 2019a). Angesichts komplexer und vielfältiger Lebenswelten von Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung, u.a. aufgrund von Erfahrungen im Herkunftsland sowie spezifischer Aufnahme- und Teilhabebedingungen, vielfältiger Bezüge und Zugehörigkeiten, ist die Fähigkeit zur mehrperspektivischen Reflexivität von Fachkräften in besonderer Weise gefordert. Forderungen nach Mehrperspektivität sind tief in

Konzepten reflexiver interkultureller Bildung und Kompetenz eingeschrieben (Hamburger 2000, Auernheimer 2011). Für Bildungs- und Beratungskontexte ist es wichtig, vermeintlich interkulturelle Situationen nicht auf eine kulturspezifische Dimension zu reduzieren, sondern auch migrationspezifische, soziale und sozialstrukturelle sowie psychologisch-pädagogische Aspekte zu beachten. Ein mehrperspektivischer Zugang sensibilisiert für die verschiedenen Einflussfaktoren auf soziales Handeln. Eine (kritische) Reflexion des herangezogenen professionellen, aber auch alltagstheoretischen Wissens erscheint uns vor allem mit Blick auf die Herstellung von Differenzen unabdingbar (Motzek-Öz; Westphal 2019a, S. 265). Wichtige Impulse geben hier intersektionale und diversitätsbezogene Ansätze (Leiprecht 2011).

Seit einigen Jahren wird in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit handlungspraktisch auf das arbeitsorganisatorische Konzept der multiprofessionellen Zusammenarbeit gesetzt, um mehrperspektivische Erklärungs- und Handlungsansätze zusammenzubringen. „Unter Multiprofessionalität [...] lässt sich die gezielte Zusammenführung von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen fassen. Diese bringen eine jeweils spezifische Expertise, Wissensbestände und Kompetenzen in die Bearbeitung von Problemstellungen der alltäglichen Lebenspraxis ein, für die Menschen professionelle Hilfe und Unterstützung in Anspruch nehmen. Durch die gezielte Zusammenarbeit von professionell Tätigen sollen diese Problemstellungen umfassender und wirkungsvoller bearbeitet werden“ (Bauer 2018, S. 731). Multiprofessionalität gilt dabei als vielversprechende Antwort auf zahlreiche neue Herausforderungen vor allem im Kontext von Schule, wie Inklusion, Sprachförderung, Ganztags, und viele mehr (Rohde 2019, S. 41). Multiprofessionelle Zusammenarbeit – je nach Schulform und Setting von Lehrkräften und Sonderpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, Erzieher:innen und Psycholog:innen – wird dabei positiv vom Bild der Lehrkraft als Einzelkämpfer:in abgegrenzt (Trautmann 2017, S. 7). Die Zusammenarbeit in einem institutionellen Kontext wirkt für Fachkräfte unterschiedlicher Professionen Fragen der Klärung, Abgrenzung und Behauptung professioneller Zuständigkeit auf und erhöht die Anforderung an Reflexivität.

Dieser fachliche Anspruch und seine Umsetzung sollen im Folgenden im Kontext von (Flucht)Migration

und Schule aus der Sicht von (sozial)pädagogischen Fachkräften dargestellt werden. Allgemein wird der Sozialen Arbeit im Umgang mit Bildungsungleichheiten eine bedeutsame Rolle zugesprochen. Informelles Lernen, persönliche und soziale Entwicklung, fluchtspezifische Fragen, interkulturelle Bildung sowie im Fall von unbegleiteten Minderjährigen die Abstimmung mit Vormündern/Jugendamt sollen so im Kontext Schule stärker Berücksichtigung finden (Seibold 2015). Ihre Bedeutung für nachhaltige Bildungs- und Integrationsarbeit zeigt sich zum Beispiel in Kanada, wo die Soziale Arbeit strukturell in schulische Entscheidungsprozesse eingebunden ist (Korntheuer 2016). Potentiale von multiprofessioneller Zusammenarbeit deuten sich unter anderem mit Blick auf eine differenzierte professionelle Wahrnehmung der Schüler:innen an. So hebt eine differenztheoretische Untersuchung an Schulen in Berlin und Niedersachsen hervor, dass Schulsozialarbeiter:innen tendenziell weniger kulturalisierende Zuschreibungen vornehmen als Lehrer:innen (Baur; Krüger 2018, S. 359 f.).

2 Multiprofessionelle Zusammenarbeit an beruflichen Schulen im Kontext von (Flucht) Migration

Das Land Hessen richtete mit Beginn des Schuljahres 2015/16 im Rahmen des Gesamtsprachförderkonzepts für Seiteneinsteiger:innen nichtdeutscher Herkunftssprache InteA-Klassen (Integration durch Anschluss und Abschluss) an beruflichen Schulen ein. Derartige Programme, mit sich begrifflich und inhaltlich leicht unterscheidenden Konzepten, wurden von allen Bundesländern aufgelegt. Die ein- bis zweijährigen sogenannten Intensivklassen richten sich an nicht mehr schulpflichtige Geflüchtete, maximal bis zum 21. Lebensjahr. Ziel ist es, über Unterricht und sozialpädagogische Begleitung die deutschen Sprachkenntnisse zu fördern und auf den Übergang in weitere schulische und berufliche Ausbildungen oder auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Ein Abschluss ist nicht vorgesehen, gegebenenfalls kann auf eine externe Schulabschlussprüfung vorbereitet werden. Vor allem werden Anschlüsse in Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung (BzB), in Einstiegsqualifizierungen (EQ) oder zielgruppenspezifische Maßnahmen hergestellt (Motzek-Öz; Westphal 2019b, S. 64 f.).

In der Kritik steht neben der Altersgrenze und der kurzen Programmdauer, die unzureichende sozialpädagogische Begleitung (BLEIB in Hessen II 2018). Erst

2018 bestimmte das Kultusministerium in einem Konzept, worin die sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung der InteA-Schüler:innen bestehen soll. Das Ziel ist vor allem der Übergang in eine duale Ausbildung. Daneben soll eine Beratung sowie nach Bedarf eine Weitervermittlung in außerschulische Unterstützungsangebote stattfinden. Zudem wird als Aufgabe die Vermittlung sozialer Kompetenzen und demokratischer Werte in Projekt- und Gruppenarbeit formuliert. Den Sozialpädagog:innen werden „besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ zugewiesen (HKM; HMSI 2018, S. 2). Für ein Gelingen betont das Konzept neben Beziehungs- und Vertrauensaufbau zu den Schüler:innen die besondere Bedeutung von außerschulischen Netzwerken und deren Koordination. Das Kultusministerium spricht im Konzept von Sozialpädagog:innen als „interdisziplinär arbeitenden Fachkräften“ (HKM; HMSI 2018, S. 1), die strukturell in das Schulleben eingebunden werden sollen und an der individuellen Förderung sowie der Berufsorientierung der Schüler:innen mitwirken. Innerhalb der Schule wird vor allem „die Abgrenzung des Handelns einer Sozialpädagogin oder eines Sozialpädagogen am InteA-Standort zu Tätigkeiten anderer professioneller Akteure [...] im InteA-Prozess [als] eine Grundvoraussetzung für effizientes und wirksames Handeln“ (ebd., S. 5) hervorgehoben.

Zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im Kontext von (Flucht)Migration und beruflichen Schulen liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor. Generell können an beruflichen Schulen günstige Bedingungen angenommen werden, da auch die Lehrkräfte unterschiedliche berufliche Hintergründe aufweisen (Sauer et al. 2017). Empirisch untersucht wurden Intensivklassen für Seiteneinsteiger:innen nichtdeutscher Herkunftssprache an beruflichen Schulen in Bayern und Sachsen: Heinrichs et al. (2016) zeigen, dass mit dem neuen Programm eine zunehmende Öffnung beruflicher Schulen einhergeht und sich der Fokus „zugunsten des Sprachaufbaus und der sozialen und beruflichen Integration“ (ebd., S. 233) verschiebe. Neben mangelnden Ressourcen und einer fehlenden Diagnostik des Lern- und Bildungsstands schildern die untersuchten Berufsgruppen (Regierungsvertreter:innen, Schulleiter:innen, Lehrkräfte und Sozialpädagog:innen, $n = 25$) weitgehend übereinstimmend „migrationspezifische Probleme“ (ebd., S. 235). Über die Berufsgruppen hinweg nennen die Fachkräfte Kooperation als Lösungsansatz, so zum

Beispiel bei der Gestaltung von Übergängen. Ob und in welcher Form es zu multiprofessioneller Zusammenarbeit kommt, geht nicht aus der Untersuchung hervor. *Glorius und Schondelmayer* (2019) untersuchen unterschiedliche Perspektiven auf Integration seitens beteiligter Akteur:innen (Schulleitungen, Lehrkräfte, Vertreter:innen von Schulbehörden, Koordinator:innen) in Sachsen, wobei eine sozialpädagogische Begleitung hier strukturell nicht verankert scheint. Die Ergebnisse verweisen auf ressortzentrierte Problemwahrnehmungen (*ebd.*, S. 248).

3 Empirische Ergebnisse zu Erfahrungen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit in InteA

Die hier vorgestellten Ergebnisse entstanden im Rahmen einer explorativen Studie, die an der Universität Kassel in Zusammenarbeit mit dem Felsberger Institut e.V. zu „Lernerfolg und Bildungsintegration von Seiteneinsteiger:innen nichtdeutscher Herkunftssprache“ durchgeführt wurde. Zwischen 2018 und 2019 wurden 21 qualitative Leitfadeninterviews mit schul- und sozialpädagogischen Fachkräften in InteA-Klassen erhoben, vollständig transkribiert¹ und in einem inhaltsanalytischen Verfahren (*Kuckartz* 2014) ausgewertet. Da die Frage nach der Relevanz von multiprofessioneller Zusammenarbeit für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit im Kontext von (Flucht)Migration unser Erkenntnisinteresse leitet, werden in diesem Beitrag vorrangig sechs Interviews herangezogen, die mit je drei weiblichen und männlichen qualifizierten Fachkräften der sozialpädagogischen Begleitung geführt wurden. Bei thematischer Relevanz werden auch Erfahrungen der interviewten Lehrkräfte hinzugezogen.

3-1 Prekäre Einstiege | Zugänge zur beruflichen Schule haben die sozialpädagogischen Fachkräfte über angrenzende Bereiche wie die Jugendberufshilfe und/oder Schwangerschafts- und Krankheitsvertretungen im Rahmen von InteA gefunden. Sie stehen oft noch am Beginn ihrer Berufstätigkeit und können auf wenig berufliche Erfahrung allgemein sowie im Handlungsfeld (Flucht)Migration zurückgreifen. Die fehlende berufliche Erfahrung erweist sich als schwierige Rahmenbedingung für professionelles Handeln. *Sozp1* charakterisiert sich selbst als „*Seiteneinsteiger in InteA*“ (Z. 219).

¹ Transkribiert wurden die Interviews nach den erweiterten Transkriptionsregeln von *Dresing und Pehl* (2013).

Die Beschäftigungsbedingungen stellen sich für die pädagogischen Fachkräfte in InteA äußerst prekär dar. Hierzu zählen aus ihrer Sicht eine kurze Beschäftigungsdauer durch Befristungen wie auch wechselnde Arbeitsstunden durch Aufstockungen oder Herabsetzungen je nach Bedarf beziehungsweise Schüler:innenzahlen. Insbesondere die Fachkräfte, die 2016/17 in die sozialpädagogische Begleitung eingestiegen sind, berichten über eine Arbeitsüberlastung aufgrund der alleinigen Zuständigkeit für eine große Zahl an InteA-Schüler:innen. Mittlerweile führen abnehmende Schüler:innenzahlen zur Reduzierung ihrer Stellenanteile² und daraus folgend zu einer Aufnahme paralleler Teilzeitbeschäftigungen in anderen Institutionen.

Die Sozialpädagog:innen sind alle bei externen Trägern (befristet) beschäftigt. Durch die Parallelstruktur von InteA und die externe Anstellung sind sie kaum in vorhandene Schulstrukturen eingebunden. Die Rahmenbedingungen für ihre professionelle Einbindung variieren stark in Abhängigkeit von der Initiative der Schul- und Abteilungsleitungen.

3-2 Wahrnehmung von (sozial)pädagogischen Aufgaben und Zuständigkeiten | Die Sozialpädagog:innen beschreiben als ihre Aufgabe das „*Kümmern*“ um die InteA-Schüler:innen (*Sozp5*, Z. 28). In diesem Rahmen berichten sie von einer Vielzahl an Tätigkeiten: Erstgespräche, Konfliktlösung, psychosoziale Unterstützung, Gestaltung von beruflichen Übergängen sowie Unterstützung bei Behördenverkehr als auch bei der Beschaffung von Materialien und Fahrkarten. Diese werden durch tägliche Rundgänge in den Klassen, Anwesenheitskontrollen und Kontaktieren bei Abwesenheit eingeleitet und gerahmt. Sie beschreiben zudem Netzwerkarbeit zwischen den Schüler:innen, Lehrkräften und außerschulischen Akteur:innen. Neben Dokumentation und bedarfsorientierter Gruppen- und Projektarbeit sprechen einzelne auch von Öffentlichkeitsarbeit und Unterrichtstätigkeiten beziehungsweise -begleitung. Teilweise betonen sie ihre „*immer offene Tür*“ (*Sozp6*, Z. 134) als Mittel zum Kontakt- und Beziehungsaufbau.

Auffällig ist, dass die Fachkräfte diese Tätigkeiten und die eigene Rolle zumeist im Verhältnis zu Lehrkräften beschreiben: „*Ich schaue was ich auffangen kann, was der Lehrer eben nicht schafft in der Zeit*“

² Pro InteA-Klasse sind 0,2 Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte vorgesehen (*HKM; HMSI* 2018).

(Sozp2, Z. 74). Neben dieser Zuständigkeit für die Entlastung des Unterrichts liefern die Sozialpädagog:innen den Lehrkräften Wissen und Einschätzungen zu. Dadurch erscheinen eigene Ziele und Tätigkeiten nachrangig, teils werden diese vorrangig an den schulischen Bedarf angepasst. Gleichwohl grenzen sich einige von der Übernahme von Unterrichtsaufgaben deutlich ab und verweisen sowohl auf Qualifikationsdefizite als auch auf professionell begründete Zuständigkeit: „Das ist sehr wichtig, also weil die schulischen Leistungen, dafür bin ich nicht ausgebildet, die einzuschätzen oder zu bewerten, da sind mir halt die Lehrkräfte schon überlegen, aber wenn es darum geht Konflikte zu lösen oder auch so dieses pädagogische Handeln Motivation aufzubauen“ (Sozp1, Z. 132-135). Aus Sicht der Lehrkräfte verfügen die Sozialpädagog:innen auch über mehr Zeit, engere Einzelkontakte, ein größeres Wissen über persönliche Lebensumstände sowie über Unterstützungsnetzwerke, um auftretende Konflikte zu bearbeiten und somit einen weitgehend störungsfreien Unterricht zu ermöglichen.

Eine deutlich werdende Verunsicherung bei Zuständigkeiten und Aufgaben wird auch darauf zurückgeführt, dass erst drei Jahre nach Beginn von InteA ein sozialpädagogisches Konzept seitens des Hessischen Kultusministeriums (HKM) und des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (HMSI) überhaupt vorlag. So wird kritisiert: „Und für alle war das neu. Wir hatten kein Konzept. Niemand hat uns ein Konzept gegeben“ (Sozp3, Z. 86-87). Nach Vorlage des Konzepts müssen sie teils ihre bisherigen Tätigkeiten und Ziele neu klären und abstecken. Zudem sehen sie unabhängig von dem Konzept weitere sozialpädagogische Bedarfe in den Bereichen Elternarbeit und Förderung von Kontakt zu nicht-zugewanderten Schüler:innen. Diese von ihnen als notwendig erachteten weiteren Tätigkeiten können im InteA-Rahmen eher nicht erbracht werden.

Bei ihren Aufgaben arbeiten sie über die Schule hinaus intensiv mit anderen Institutionen (wie Jugendamt, Agentur für Arbeit, Arbeitgeber:innen) zusammen und übernehmen dabei häufig die Koordination der Zusammenarbeit. Im Kontext von verschiedenen institutionellen Handlungslogiken und -zwängen sowie Datenschutzerfahrungen beschreiben sie sich als bemüht, entsprechend ihrer professionellen Ziele die Bedürfnisse und Interessen der Schüler:innen zu wahren. „Ja, dass man irgendwie gemeinsam, nicht guckt,

dass man seine Fallzahlen, seine Werte erreicht, um irgendwie gut bewertet zu werden in seiner Arbeit, sondern man irgendwie guckt, es geht eigentlich um die, und dass die vernünftig beraten werden und ihren Weg finden.“ (Sozp6, Z. 1775-1778). Insbesondere mit dieser Funktion als „Bindeglied“ (Sozp2), „Mittelsmann“ (Sozp1) oder „Schnittstelle“ (Sozp6) grenzen sich die Sozialpädagog:innen positiv von den Lehrkräften ab.

Auffällig ist, wie wenig gegenseitiges Wissen und Verständnis für die jeweiligen pädagogischen Aufgaben und Zuständigkeiten vorhanden zu sein scheint. Dies bestätigt exemplarisch die Aussage einer Lehrkraft: „Also, ich kann mich manchmal nicht hineinversetzen in das, was er macht. Er weiß nicht genau, was ich mache“ (Lehr12, Z. 586-587). Dennoch schreiben sie sich gegenseitig unterschiedliche professionelle Ziele im Hinblick auf Bildungsprozesse in und durch InteA zu. So machen sich die Sozialpädagog:innen für ihr informelles Bildungsverständnis stark. „Ich möchte halt soziale Werte vermitteln, das Miteinander, Konflikte lösen auch Leute dafür begeistern auch anderen Menschen helfen sich bei uns zurechtzufinden und auch den, also ich sehe da eine Chance in den Menschen mit Fluchterfahrung, dass die uns auch ein bisschen bereichern.“ (Sozp1, Z. 27). Den Lehrkräften werden diese Ziele dagegen abgesprochen. Sie würden vor allem auf schulische Leistung abzielen und weniger Offenheit für Prozesse außerhalb des Unterrichts zeigen. Dadurch seien sie kaum an der Aufhebung von schulinterner Segregation von Seiteneinsteiger:innen und Berufschüler:innen interessiert, was diese schließlich fortsetze: „Bis heute ist es so, Da sind die InteA's und hier ist der Rest“ (Sozp3, Z. 381).

Allein bei den Fachkräften, die sowohl sozial- als auch schulpädagogische Qualifikationen aufweisen, zeigt sich ein erweitertes Bildungsverständnis. Diese suchen und nutzen Spielräume in den InteA-Lehrplänen, um im Unterricht und darüber hinaus individuelle Unterstützung und soziale Beziehungen zu ermöglichen.

3-3 Konflikte als Gelegenheit für Mehrperspektivität und Multiprofessionalität | Zu ähnlichen Erfahrungen von Lehrkräften und Sozialpädagog:innen mit InteA-Schüler:innen kommt es vorrangig bei der Wahrnehmung von Konflikten. Lehrkräfte wie auch die Sozialpädagog:innen thematisie-

ren immer wieder herkunftskulturelle und/oder religiöse Geschlechterrollen als Gründe für störendes und konfliktreiches Verhalten der Schüler:innen. Dabei beschreiben die weiblichen Fachkräfte den Kontakt zu männlichen Schülern als immens herausfordernd. Sozp3 fühlt sich „als Frau erstmal per se von den meisten männlichen Jugendlichen nicht ernst genommen“ und daher müsse sie ihnen gegenüber „klare Linie [...] zeigen“ (Z. 401), auch da sie – so ihre Annahme – vorwiegend patriarchale, autoritäre Strukturen aus ihrem Herkunftsland gewohnt seien. Demzufolge sei auch der Zugang für eine vertrauensvolle Beziehung zu diesen Schülern enorm schwer. Parallel zeigt sich diese Dynamik bei den männlichen Fachkräften. Diese erleben den Kontakt zu Schülerinnen als schwierig, weil sie deren Bezüge zwischen Autonomie und familiärer, kulturell religiöser Verbundenheit nicht einschätzen können beziehungsweise diese als integrationshemmend wahrnehmen. Ihr fachliches Ziel der Förderung von beruflicher Integration sehen sie dadurch als gefährdet an.

Als Erklärung für das problematische wahrgenommene Verhalten der Schüler:innen wird überwiegend auf alltagstheoretisches, kulturalisierendes Wissen zurückgegriffen. „Unsere Schüler sind halt –, die kommen aus anderen Kulturen. Und da ist mit Zeit und –. Man hält sich nicht so da dran. ‚Ich habe jetzt einen Termin, ich muss gehen.‘ ‚Ja, du hast jetzt aber auch Schule.‘ ‚Ja, aber ich habe doch einen Termin.‘ [lacht] Und es gibt leider keine –, also keine – Denen passiert nichts.“ (Sozp5, Z. 327-330) Nur vereinzelt werden andere Dimensionen wie etwa die psychosoziale Situation, der Bildungshintergrund, Diskriminierungserfahrungen oder der Wandel geschlechtlicher und soziokultureller Identitäten in Adoleszenz und Migrationsprozessen oder wie im konkreten Fall ein verbindlicher Termin, zum Beispiel mit dem Jobcenter, berücksichtigt. Die pädagogischen Fachkräfte thematisieren herkunftskulturelle und Geschlechterdifferenzen eingehend, ohne dabei ihr Wissen grundsätzlich zu hinterfragen. Ihr Anspruch, die Schüler:innen vor dem Hintergrund flucht- und vor allem herkunftsspezifischer Lebenswelten zu verstehen, motiviert diese Perspektive enorm. „Was können wir als deutsche Lehrerinnen, Lehrer, Sozialpädagogen oder sonst was überhaupt leisten, beziehungsweise was glauben wir eigentlich, wie wir sie erreichen können? Wo wir doch ABSOLUT keine Ahnung haben, WIE DIE LEUTE TICKEN“ (Sozp3, Z. 925- 928). Ihnen stehen dabei offensicht-

lich weder professionelle (zum Beispiel migrationspädagogische) Konzepte noch institutionelle Unterstützungsstrukturen (zum Beispiel Fortbildung) für weitergehendes Reflexionswissen zur Verfügung. Mitunter greifen sie dann auf besondere Verstehens- und Deutungskompetenzen aufgrund eigener Migrations- und Auslandserfahrungen oder ihre Rolle als Mutter von Söhnen zurück. „Also mich nehmen sie schon ernst. Weil sie eben wissen, dass ich drei Söhne großgezogen habe.“ (Lehr10, Z. 343-344).

Obgleich die pädagogischen Fachkräfte sich einig sind, dass die sozialpädagogische Begleitung zuständig für die Konfliktbearbeitung ist, bietet die gemeinsame Konfliktwahrnehmung zunächst eine Gelegenheit für multiprofessionelle Zusammenarbeit. So berichten die Sozialpädagog:innen von engen Absprachen mit Lehrkräften bezüglich Problemwahrnehmungen und entsprechender pädagogischer Maßnahmen, wie Konsequenzen bei Regelverletzungen. „Also der erste Personenkreis, mit dem ich mich abstimme, sind die Lehrkräfte. Mit denen spreche ich auch, kann man fast sagen, täglich. Da stimmen wir uns ab. Ich sage den Lehrern meine Einschätzung und die Lehrer geben mir ihre Einschätzung oder bitten mich mal jemanden einzuladen, um mal jemanden anzurufen, um bei jemandem nachzuhaken“ (Sozp1, Z. 405). Ein zielgerichteter Austausch über die jeweilige spezifische Expertise und die Erarbeitung umfassender Handlungsansätze findet im Rahmen der alltäglichen Absprachen und Aufgabendelegation nicht statt.

Auch zeigt sich, dass innerhalb von InteA kaum Strukturen für gezielte multiprofessionelle Zusammenarbeit etabliert wurden. In den Schulen finden InteA-Teamsitzungen zwar statt, an denen beide Professionen zur fallbezogenen Bearbeitung von schulischen und lebensweltlichen Problemstellungen teilnehmen sollten. Die Sozialpädagog:innen beklagen aber eine mangelnde Bereitschaft der Lehrkräfte: „Und das finde ich immer schade, ja, dass die dann immer sagen, ‚Nee, da hab‘ ich auch keine Zeit‘, oder ‚Es belastet mich zu sehr‘“ (Sozp6, Z. 739-743). Insgesamt findet eine Zusammenarbeit, zum Beispiel auch über Supervision in InteA-Teams, kaum statt und wird in Teilen aufgrund professioneller Differenz auch nicht gewünscht, „weil sie [die Lehrkräfte] ja doch einen anderen Blickwinkel haben“ (Sozp2, Z. 161). Die je nach staatlichem Schulamt sehr unterschiedlich stattfindenden InteA-Konferenzen würden einen potentiellen Raum für

multiprofessionellen Austausch und Reflexion darstellen, der allerdings nicht systematisch hierfür genutzt wird. Nicht selten stoßen darüber hinaus Forderungen nach Ressourcen für mehrperspektivische Reflexion, wie bei der Bearbeitung der herkunftskulturell wahrgenommenen Konflikte, an schulinstitutionelle Grenzen. So kann der Wunsch nach Fortbildung, Supervision und ähnlichem von der Schulleitung mit Verweis auf Professionalität beantwortet werden: „Dann kam dann halt immer ‚Wieso? Das verstehe ich nicht. Sie sind doch Pädagogin‘“ (Soz3, Z. 937-938).

4 Diskussion und Ausblick | Bisher leistet multiprofessionelle Zusammenarbeit in InteA nur sehr eingeschränkt einen Beitrag zur Umsetzung des Ziels, über Unterricht und sozialpädagogische Begleitung Sprachförderung und schulische und berufliche Anschlüsse und Abschlüsse zu ermöglichen. Das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte findet unter prekären Bedingungen statt, welche den Rückgriff auf kulturalisierende Erklärungsmuster begünstigen. Professionelles Handeln von Sozialer Arbeit im Kontext von (Flucht)Migration und Schule vollzieht sich in Widersprüchen des einerseits zunehmenden gesellschaftlichen Auftrags und der andererseits fehlenden professionellen Autorität in Bildungsinstitutionen (Vöfter et al. 2020, S. 11 f.). Auch wenn sich einzelne Interviewte auf ein ‚multiprofessionelles Team‘ beziehen, sind organisationssoziologische Charakteristika von Teams (wie eine Aushandlung gemeinsamer Ziele) nicht vorhanden. Die Delegation von Konflikt- und Problembearbeitung an die sozialpädagogische Begleitung weist darauf hin, dass gleichberechtigte Aushandlungsprozesse im Sinne einer wirkungsvollen multiprofessionellen Zusammenarbeit fehlen. Dabei gilt es, Aushandlungen in der gemeinsamen Bearbeitung von Problemen und das Ineinandergreifen von professionellen Zuständigkeiten (Thieme 2019) zu etablieren und implizite strukturelle Konflikte nicht auszublenden (Schäuble 2020). Konzeptionelle Vorgaben, wie die strukturelle Einbindung der Sozialpädagog:innen in Unterricht und Schule, müssten dazu konsequenter umgesetzt werden, ebenso wie eine Überwindung der Konstruktion von unterschiedlichen Schüler:innengruppen und Klassen (Khakpour 2016). Eine wesentliche Voraussetzung ist wohl zudem, dass die beteiligten Professionen ihre (flucht)migrationspädagogische Professionalisierung (zum Beispiel Schirilla 2016, Prasad 2017) vorantreiben, um eine mehrperspektivische Reflexivität einnehmen zu können.

Professorin Dr. Sina Motzek-Öz lehrt und forscht an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften in Wolfenbüttel im Bereich Klinische Sozialarbeit mit Schwerpunkt Teilhabe und Intervention. E-Mail: s.motzek-oez@ostfalia.de

Professorin Dr. Manuela Westphal lehrt und forscht an der Universität Kassel im Fachgebiet Sozialisation mit Schwerpunkt Migration und Interkulturelle Bildung. E-Mail: mwestphal@uni-kassel.de

Dieser Beitrag wurde im Rahmen einer double-blind Peer Review begutachtet und am 3.3.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

Literatur

- Auernheimer**, Georg: Diversity und Intersektionalität – neue Perspektiven für die Sozialarbeit? In: neue praxis 4/2011, S. 409-424
- Bauer**, Petra: Multiprofessionalität. In: Graßhoff, Günther; Renker, Anna; Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden 2018, S. 727-739
- Baur**, Christine; Krüger, Christine: Konstruktion von Zugehörigkeit im schulischen Alltag – die Sicht der Professionen auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Migration und Soziale Arbeit 4/2018, S. 353-361
- BLEIB in Hessen II**: Unzufriedenheit mit InteA-Schulunterricht für Geflüchtete. In: https://arbeit-und-bildung.de/sites/arbeit-und-bildung.de/files/presse/pm_2018-01-18_bleib-in-hessen-ii_unzufriedenheit-mit-intea.pdf (veröffentlicht 2018, abgerufen am 12.1.2021)
- Dresing**, Thorsten; Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg 2013
- Glorius**, Birgit; Schöndelmayer, Anne-Christin: Perspektiven und Handlungslogiken der Integration von Geflüchteten an beruflichen Schulen: Einblicke aus Sachsen/Deutschland. In: Z'Flucht 2/2019, S. 219-253
- Hamburger**, Franz: Reflexive Interkulturalität. In: Hamburger, Franz; Kolbe, Fritz-Ulrich; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt am Main 2000, S. 191-200
- Heinrichs**, Karin et al.: Die Implementierung neuer Konzepte zur Schulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie 3/2016, S. 231-241
- HKM** – Hessisches Kultusministerium; HSM – Hessisches Ministerium für Soziales und Integration: Sozialpädagogisches Konzept für Intensivklassen an beruflichen Schulen InteA (Integration durch Anschluss und Abschluss). Wiesbaden 2018

- Khakpour**, Natascha: Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Münster 2016, S. 151-170
- Korntheuer**, Annette: Die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto. Münster und New York 2016
- Kuckartz**, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim 2014
- Leiprecht**, Rudolf: Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach am Taunus 2011
- Motzek-Öz**, Sina; Westphal, Manuela: Die Theorie-Praxis-Reflexion am Übergang Studium-Beruf – Deutungsmuster von Berufspraktikantinnen und -praktikanten in fluchtbezogenen Schlüsselsituationen. In: Migration und Soziale Arbeit 3/2019a, S. 258-268
- Motzek-Öz**, Sina; Westphal, Manuela: Bildungsteilhabe von jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrung – Potentiale, Herausforderungen und Grenzen von zivilgesellschaftlichen und sozialräumlichen Projekten. In: Alisch, Monika (Hrsg.): Zwischenräume – Sozialraumentwicklung und Sozialraumorganisation in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen 2019b, S. 61-80
- Prasad**, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Stuttgart 2017
- Rohde**, Daniel: Schule als multiprofessionelles Terrain. In: Sozialmagazin 01-02/2019, S. 39-44
- Sauer**, Thorsten; Wind, Elmar; Weh, Ina: Multiprofessionalität in der dualen Ausbildung. In: Pädagogik 11/2017, S. 18-19
- Schäuble**, Barbara: Konfliktorientierte Soziale Arbeit. In: Völter, Bettina; Cornel, Heinz; Birgitta Gahleitner, Silke; Voß, Stephan (Hrsg.): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Weinheim 2020, S. 59-69
- Schirilla**, Nausikaa: Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit. Stuttgart 2016
- Seibold**, Claudia: Junge Flüchtlinge in der Schule. Aufgaben und Anforderungen an die Schulsozialarbeit. In: Sozialmagazin 12/2015, S. 52-61
- Thieme**, Nina: Zur Fallkonstitution in Teamgesprächen zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und Lehrer/innen im Ganztag. In: Cloos, Peter; Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim 2019, S. 247-262
- Trautmann**, Matthias: Mit anderen Professionen zusammenarbeiten?! In: Pädagogik 11/2017, S. 6-8
- Völter**, Bettina; Cornel, Heinz; Gahleitner, Silke; Birgitta; Voß, Stephan: Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit – eine Einführung. In: Völter, Bettina; Cornel, Heinz; Gahleitner, Silke; Birgitta; Voß, Stephan (Hrsg.): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Weinheim 2020, S. 7-26

MUSLIMISCHE ZIVILGESELLSCHAFT IN DER SOZIALEN ARBEIT

Ayten Kılıçarslan

Zusammenfassung | Der Beitrag befasst sich mit den Besonderheiten der muslimischen Zivilgesellschaft und ihrer Verortung in der Zivilgesellschaft als Ganzem. Ausgehend von den Merkmalen, die eine Zivilgesellschaft auszeichnen, werden die Konturen der religiös motivierten muslimischen Akteur:innen nachgezeichnet. Es werden die Beziehung zwischen Staat und muslimischer Zivilgesellschaft, die Bedeutung der Sozialen Arbeit hierbei sowie die Rolle der Frauen in diesem Kontext thematisiert. Die Autorin bringt dabei auch eine Perspektive mit ein, die sie in ihrer Funktion als Gründerin und Vorsitzende des Sozialdienstes muslimischer Frauen e.V. einnimmt.

Abstract | This article deals with the particular features of the Muslim civil society in Germany and with its contextualisation in the national civil society as a whole. On the basis of a description of the characteristics of a civil society, the profile of religiously motivated Muslim agents is outlined. A particular emphasis is on the relationship between the state and Muslim civil society, the relevant significance of social work and the role of women in this context. In her presentation, the author provides insight into her perspective as a founder and the executive chairwoman of the Social Service of Muslim Women.

Schlüsselwörter ► Sozialdienst muslimischer Frauen
► Zivilgesellschaft ► Wohlfahrtspflege
► Islam ► Frau

1 Zur Einführung | In Deutschland findet eine lebendige Debatte über die Wirkung der Zivilgesellschaft auf die Demokratie und die damit verbundene politische und gesellschaftliche Partizipation statt (siehe etwa Richter 2016, Klein et al. 2004). In Bezug auf die Musliminnen und Muslime in Deutschland fehlen jedoch die Debatten über die Fragen, welche Merkmale organisierte Menschen muslimischen