



Universitätsverlag Potsdam

Daphne Kabaali

Die Rolle von Street-Level Bureaucrats bei der Erbringung von öffentlichen Leistungen – eine empirische Untersuchung

Schriftenreihe für Public und Nonprofit Management

Daphne Kabaali

**Die Rolle von Street-Level Bureaucrats
bei der Erbringung von öffentlichen
Leistungen – eine empirische
Untersuchung**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Erstgutachterin:

Dr. Caroline Fischer

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Isabella Proeller

Universitätsverlag Potsdam 2022

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Schriftenreihe für Public und Nonprofit Management** wird herausgegeben vom Lehrstuhl für Public und Nonprofit Management der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.

ISSN (Online) 2190-4561

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung 4.0 International
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam
<https://doi.org/10.25932/publishup-56355>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-563555>

Kurzfassung:

Die Transformation der öffentlichen Verantwortung im Bereich der sozialen Wohlfahrt führte in den letzten Jahren zu einem gestiegenen Forschungsinteresse an Mitarbeitenden, die sich an der Schnittstelle zwischen öffentlicher Verwaltung und direktem Kontakt zu Klient*innen befinden. Die vorliegende Arbeit geht am Beispiel der Schulsozialarbeit an Potsdamer Grundschulen der Frage nach, inwieweit Vertrauen in Klient*innen die Nutzung von Ermessensspielräumen durch Schulsozialarbeiter*innen beeinflusst. Das Street-Level Bureaucracy Framework nach Michael Lipsky spannt dabei den theoretischen Rahmen, während qualitative Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen die Basis für die Beantwortung der Forschungsfrage darstellen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein geringeres Maß an Vertrauen in Klient*innen dafür sorgt, dass Schulsozialarbeiter*innen durch Bewältigungsstrategien wie der Rationierung von Ressourcen und dem gedanklichen Rückzug von Klient*innen versuchen, ihre Arbeitslast zu verringern. Ein höheres Maß an Vertrauen in Klient*innen sorgt hingegen dafür, dass sie ihre Ermessensspielräume zu Gunsten dieser Klient*innen nutzen, zum Beispiel durch das Umgehen von Datenschutzregeln zur effektiveren Fallbearbeitung.

Abstract:

In recent years, the transformation of public accountability in the field of social welfare has led to an increased research interest in employees who, as decision-makers about the allocation of services, find themselves at the interface between public administration and direct contact with clients. Using the example of school social work at Potsdam's elementary schools, this paper examines the extent to which trust in clients influences the use of discretionary powers by school social workers. The street-level bureaucracy framework according to Michael Lipsky provides the theoretical framework, while qualitative interviews with school social workers form the basis for answering the research question. The results show that a lower level of trust in clients ensures that school social workers attempt to reduce their workload through coping strategies such as rationing resources and mentally withdrawing from clients. A higher level of trust in clients, on the other hand, ensures that they use their discretionary powers in favor of these clients, for example by circumventing data protection rules for a more effective case processing.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	i
Tabellenverzeichnis	ii
Abbildungsverzeichnis	ii
1. Einleitung	1
2. Schulsozialarbeit in der Landeshauptstadt Potsdam	2
2.1 Rechtliche Grundlagen	2
2.2 Gesamtkonzept Schule – Jugendhilfe in der LH Potsdam	3
3. Forschungsstand	4
3.1 Street-Level Bureaucrats	4
3.2 Ermessensspielräume	5
3.3 Vertrauen in der Interaktion zwischen SLBs und ihren Klient*innen	6
4. Theoretischer Rahmen	7
4.1 Street-Level Bureaucrats I	8
4.2 Ermessensspielräume I	9
4.3 Coping	9
4.4 Hypothesen	11
5. Forschungsdesign	12
5.1 Datenauswahl	12
5.2 Datenerhebung und -auswertung	13
5.3 Limitationen	14
6. Empirische Ergebnisse	15
6.1 Notwendigkeit von Coping durch Ressourcenknappheit	15
6.2 Organisationales Umfeld	18
6.3 Vertrauen in Klient*innen	19
6.3.1 Schüler*innen	19
6.3.2 Erziehungsberechtigte	20
6.3.3 Lehrkräfte	21
6.3.4 Schulleitung	23
6.3.5 Zusammenfassung	24
7. Fazit	25
Literaturverzeichnis	27

Abkürzungsverzeichnis

Abb.:	Abbildung
BFSFJ:	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
FB:	Fachbereich
HxE:	Hilfen zur Erziehung
KJHG:	Kinder- und Jugendhilfegesetz
LH:	Landeshauptstadt
MBJS:	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
SGB:	Sozialgesetzbuch
SLB:	Street-Level Bureaucrat
StGB:	Strafgesetzbuch
SuS:	Schülerinnen und Schüler

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf der Schulsozialarbeit in Potsdam	3
Abbildung 2: Klient*innen der Schulsozialarbeiter*innen	15

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Interviewpartner*innen	13
Tabelle 2: Identifizierte Bewältigungsstrategien	16

1. Einleitung

Die Transformation der öffentlichen Verantwortung im Bereich der sozialen Wohlfahrt, im Sinne von höheren Produktivitätsansprüchen und steigenden Standards der Rechenschaftspflicht, bei gleichzeitiger ökonomischer Effektivität und Kosteneinsparungen (Lipsky 2010), führte in den letzten Jahren zu einem gestiegenen Forschungsinteresse an Organisationen, in denen sich Mitarbeitende, als Entscheidungsträger über die Vergabe von Leistungen, an der Schnittstelle zwischen öffentlicher Verwaltung und direktem Kontakt zu ihren Klient*innen befinden (Meyers et al. 2003).

Die Literatur über diese Angestellten, die sogenannten Street-Level Bureaucrats, beschäftigt sich vor allem mit den Faktoren, die die Entscheidungen bezüglich der Nutzung ihrer Ermessensspielräume (Maynard-Moody und Musheno 2000, Tummers und Bekkers 2014), auch verbunden mit gewählten Bewältigungsstrategien (Brodkin 2011, Tummers et al. 2015), in ihren täglichen Interaktionen mit Klient*innen, erklären sollen. Es zeigt sich, dass unter anderem die Bewertung der individuellen Würdigkeit der Klient*innen durch die Street-Level Bureaucrats eine zentrale Rolle bei der Leistungsvergabe spielt. Die Forschung stellt hierbei Vertrauen als einen positiven Faktor heraus, der die Erbringung öffentlicher Leistungen verbessern und flexibler machen kann (Prottas 1979, Senghaas et al. 2019, Vigoda-Gadot et al. 2012, Yang 2005).

Die folgende Forschungsarbeit soll sich deshalb, am selbstgewählten Beispiel von Schulsozialarbeiter*innen in Potsdam, mit der Bedeutung von Vertrauen für die Nutzung von Ermessensspielräumen beschäftigen. Das Street-Level Bureaucracy Framework nach Lipsky (1980) und dessen Implikationen eignen sich dabei als theoretischer Rahmen für das Vorhaben, weil sie die besondere Rolle der Street-Level Bureaucrats herausstellen, die sich aus ähnlichen situativen Kontexten ergibt. Diese erlauben eine Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen und erklären, wie sich Möglichkeiten der Einflussnahme für sie ergeben. Die Forschungsfrage lautet dabei konkret: *Inwiefern wird die Nutzung der Ermessensspielräume (discretion), die Schulsozialarbeiter*innen an Potsdamer Grundschulen haben, durch ihr Vertrauen in Klient*innen beeinflusst?*

Das auf die Einleitung folgende Kapitel 2 soll zunächst, als thematischer Hintergrund, einen kurzen Überblick über die Organisation der Schulsozialarbeit in der Landeshauptstadt Potsdam geben und dabei auch auf die Kooperation zwischen freien Trägern und öffentlicher Verwaltung eingehen. Der Forschungsstand zur Nutzung von Ermessensspielräumen und zur Bedeutung von Vertrauen in der Interaktion von Street-Level

Bureaucrats wird in Kapitel 3 dargestellt. Daraus ergeben sich, in Verbindung mit dem theoretischen Rahmen in Kapitel 4, der sich noch einmal mit zentralen Begriffen und Annahmen des Street-Level Bureaucracy Frameworks auseinandersetzt, am Ende des Kapitels 4, die empirisch zu untersuchenden Hypothesen. In Kapitel 5 wird anschließend das Forschungsdesign der Arbeit erläutert, worauf in Kapitel 6 die Auswertung und Diskussion der empirischen Ergebnisse folgt. Abschließend soll im letzten Kapitel 7 ein Fazit gezogen werden, das die Bedeutung der Ergebnisse für Theorie und Praxis beinhaltet und einen Ausblick auf zukünftige Forschungsbereiche gibt.

2. Schulsozialarbeit in der Landeshauptstadt Potsdam

Die Kooperation zwischen den Systemen Kinder- und Jugendhilfe und Schule gewinnt seit mehreren Jahren in Deutschland zunehmend an Bedeutung. „Dabei rücken gemeinsame sozialräumliche Ansätze in den Fokus, um die Ressourcen vor Ort besser auszunutzen und ein ganzheitliches Angebot für junge Menschen zu gewährleisten“ (BFSFJ 2013, 9). Durch die stetige Veränderung der Rahmenbedingungen des Aufwachsens in der heutigen Gesellschaft, beeinflusst unter anderem vom demografischen Wandel, der Medialisierung und zunehmender Forderung nach Inklusion, stehen die Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe mehr denn je in der Verantwortung, die Vereinigung von Bildung, Betreuung und Erziehung zu ermöglichen (LH Potsdam 2015, 3). Im Angesicht „der offenkundigen Grenzen einer Unterrichtsschule im Rahmen einer [...] breiter angelegten pädagogischen Förderung kommt der Schulsozialarbeit [deshalb] inzwischen eine eigenständige Rolle zu, die sie mit sozialpädagogischer Kompetenz auch im System der Schule ausfüllen kann [...]“ (BFSFJ 2013, 331).

2.1 Rechtliche Grundlagen

„Sozialarbeit an Schule[n] findet ihre rechtliche Grundlage im SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe in den §§ 11 (Jugendarbeit), 13 (Jugendsozialarbeit) und 14 (Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz)“ (MBS Brandenburg 2022). Auch im Brandenburgischen Schulgesetz ist die Schulsozialarbeit rechtlich verankert, namentlich in den „§§ 4 (Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung), 9 insb. Abs. 1 (Zusammenarbeit mit anderen Stellen, öffentlichen Einrichtungen und Kirchen) und 18 (Ganztagsangebote)“ (MBS Brandenburg 2022). Schulsozialarbeit wird in Potsdam über freie Träger realisiert, die Gesamtverantwortung trägt als örtlich zuständiger Träger der öffentlichen Jugendhilfe, gemäß § 79 SGB VIII/ KJHG, das Jugendamt (LH Potsdam 2015, 46 f.).

2.2 Gesamtkonzept Schule – Jugendhilfe in der LH Potsdam

„Sozialarbeit an Schule[n] richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler und gewährt präventive und sozialpädagogische Hilfestellungen mit dem Ziel, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung in der Schule zu fördern“ (MBS Brandenburg 2022). In der Landeshauptstadt hat die Schulsozialarbeit nunmehr eine zwanzigjährige Tradition und wird als etabliertes und anerkanntes Angebot mit hohem Stellenwert betrachtet (LH Potsdam 2015, 41). „[Sie] setzt ungeachtet ihrer Verankerung in der Kinder- und Jugendhilfe eine verbindliche und systematische Kooperation von Schule und Jugendhilfe voraus [und] steht in einem engen Zusammenhang zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, ist konzeptionell jedoch selbstständig und wird nicht von der Schule beauftragt“ (MBS Brandenburg 2022).

Als Reaktion auf die aufkommenden Ansprüche an die Kinder- und Jugendhilfe am Standort Schule entwickelte die Landeshauptstadt Potsdam unter der Federführung des Fachbereichs Kinder, Jugend und Familie und unter der Moderation der kobra.net gGmbH, einer Organisation zur Verbesserung der Bildungsqualität und Partizipationschancen junger Menschen, das *Gesamtkonzept Schule – Jugendhilfe in der LH Potsdam*, das als Rahmenkonzept „[...] auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung zwischen der LH Potsdam und dem Landesamt für Schule und Lehrerbildung / Regionalstelle Brandenburg an der Havel für die Schulen als verbindlich [gilt]“ (LH Potsdam 2015, 7). Abbildung 1 zeigt den Ablauf der Schulsozialarbeit, ausgehend vom allgemeinen Gesamtkonzept bis hin zur konkreten Zielvereinbarung, die durch einen Sozialarbeitenden und die jeweilige Standortschule entwickelt wird.

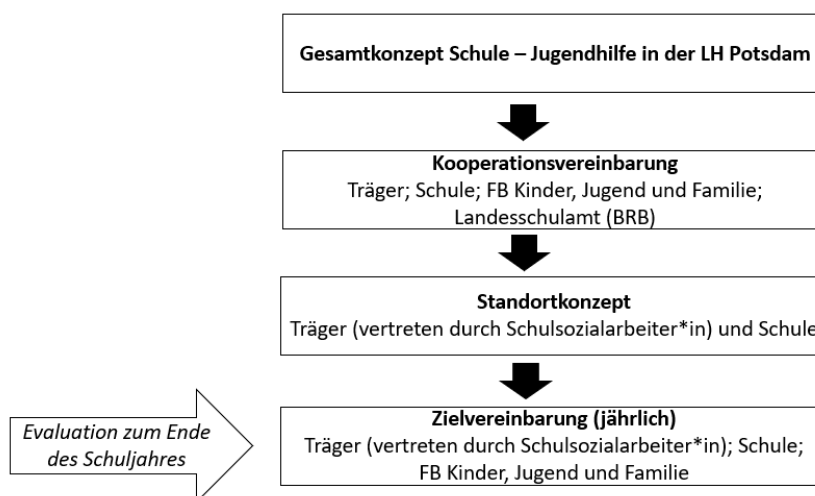


Abb. 1: Ablauf der Schulsozialarbeit in Potsdam (eigene Darstellung auf Basis der geführten Interviews und des Gesamtkonzepts Schule – Jugendhilfe in der LH Potsdam)

Als Kernleistungen sind im Konzept die folgenden Punkte aufgeführt, die am Standort Schule, unter ständiger Einhaltung der Verschwiegenheitspflicht gemäß § 203 Abs. 6 StGB, durch die jeweiligen Sozialarbeiter*innen umgesetzt werden sollen: Offenes Gesprächs- und Kontaktangebot, offene und sozialpädagogisch orientierte Gruppenarbeit (Projekte), Beratung und Begleitung einzelner SuS, Kooperation mit Erziehungsberechtigten (Elternarbeit), innerschulische Kooperation (mit Lehrkräften und in Gremien) und außerschulische Kooperation (Netzwerkarbeit), die jeweils 10-25 % der Zeit in Anspruch nehmen sollen, jedoch an schulform- und standortspezifische Gegebenheiten anpassbar sind (LH Potsdam 2015, 43 f.). Das Konzept beruft sich vermehrt auf den Fokus der Prävention, die Niedrigschwelligkeit der Angebote sowie die Betonung der Freiwilligkeit und enthält darüber hinaus Qualitätsmerkmale und Checklisten für die Zusammenarbeit von Schule und stationären HzE sowie Arbeitshilfen zum Tatbestand „Schulverweigerung“ und „Verdachtsfälle auf Kindeswohlgefährdung“ (LH Potsdam 2015).

3. Forschungsstand

In der folgenden Literatordiskussion soll der aktuelle Forschungsstand zum von Michael Lipsky (1980) geprägten Street-Level Bureaucracy Framework, in Bezug auf die zu untersuchende Forschungsfrage, dargestellt werden. In diesem Zusammenhang sollen verschiedene Auffassungen zum Begriff der Ermessensspielräume (*discretion*) untersucht sowie die einschlägige Literatur zur Rolle von Vertrauen bei der Erbringung von öffentlichen Leistungen aufgezeigt werden, abschließend vor allem bezogen auf die Interaktion zwischen Street-Level Bureaucrats und ihren Klient*innen.

3.1 Street-Level Bureaucrats

In seinem Werk: “Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services”, das bis heute die Grundlage für weitere Forschungsarbeiten in diesem Feld bietet, definiert Michael Lipsky den Begriff der Street-Level Bureaucrats (im Folgenden SLBs) als “*public service workers who interact directly with citizens in the course of their job, and who have substantial discretion in the execution of their work*” (Lipsky 1980, 3). Darin eingeschlossen sind demnach unter anderem Lehrer*innen, Polizist*innen und Sozialarbeiter*innen (Lipsky 1980), die seitdem von unterschiedlichen Forschenden untersucht wurden (z. B. Hill et al. 2015, Mayer et al. 2003, Raaphorst et al. 2014, Tummers 2013, Tummers et al. 2015). Die besondere Rolle der SLBs ergibt sich nach Lipsky (2010) aus ihrer einzigartigen Position zwischen Staat und Bürger*in und aus den

Freiheiten, die aus dieser Position heraus für ihre Entscheidungsfindung entstehen. Diese Freiheiten sollen im nächsten Abschnitt genauer beleuchtet werden.

3.2 Ermessensspielräume

Street-Level Bureaucrats verfügen über einen, teils sehr großen, Ermessensspielraum (*discretion*) bei der Bestimmung der Art, Quantität und Qualität der von der Organisation gewährten Leistungen und Sanktionen (Lipsky 2010, 13). Einerseits wird *discretion* in der Literatur als Grad der Freiheit, der dem SLB als Akteur vorgegeben wird, beschrieben, auf der anderen Seite bezieht sich derselbe Begriff auf die Art und Weise, wie diese Freiheit tatsächlich genutzt wird (Hill et al. 2015). Die zweite Art der Definition scheint die vorherrschende zu sein und soll auch für die weiteren Ausführungen dieser Arbeit als Basis gelten.

Einige Forschende (z.B. Maynard-Moody und Musheno 2000, Tummers und Bekkers 2014) weisen darauf hin, dass in der Literatur zwei verschiedene Narrative diskutiert werden, die das Verhalten der SLBs erklären sollen; das *state-agent* und das *client-agent narrative*. Das *state-agent narrative* betont das Eigeninteresse und geht davon aus, dass SLBs ihre *discretion* ausnutzen, um ihre Arbeit einfacher, sicherer oder für sich lohnender zu machen (Maynard-Moody und Musheno 2000, 339). SLBs sehen sich selbst dagegen eher als *client-agents*, die Gutes für ihre Klient*innen tun wollen und deren Entscheidungen auf praktischem Wissen und informellen Prozessen basieren und angesichts der Unvorhersehbarkeit der Arbeit situationsbedingt auf Improvisation angewiesen sind (Maynard-Moody und Musheno 2000, 347).

Es wurde mittlerweile weitestgehend bestätigt, dass ein Mangel oder eine Unzulänglichkeit an organisationalen oder persönlichen Ressourcen, wie Zeitmangel oder eine hohe Arbeitsbelastung (Lipsky 2010, Brodtkin, 2011, Tummers 2013), SLBs dazu bringen kann, bei der Erbringung öffentlicher Leistungen innerhalb ihrer Freiräume Bewältigungsstrategien (*Coping*) zu entwickeln, um mit den Anforderungen ihrer Arbeit umzugehen (Vedung 2015). Tummers et al. (2015, 1108) identifizierten drei Hauptkategorien des Copings: Erstens können SLBs Situationen bewältigen, indem sie sich auf ihre Klient*innen zubewegen, zum Beispiel durch die Priorisierung von Klienten oder das Brechen und Verbiegen von Regeln. Zweitens können sich SLBs, zum Beispiel durch Routinepraktiken oder Rationierung, von den Klient*innen entfernen. Schließlich können sie sich gegen die Klient*innen wenden, wenn sie ihnen gegenüber absichtlich unnachgiebig, konfrontativ oder feindselig sind (Tummers et al. 2015, 1108).

Nielsen (2006) kommt zu dem Schluss, dass das Verhalten der SLBs nicht nur als eine Art Selbstverteidigungsmechanismus gegen Stress erklärt werden kann, sondern auch als positiv motiviert, als ein Weg um die Arbeitszufriedenheit zu verbessern.

Es zeigt sich in der Literatur, dass *discretion* unter anderem auch durch die persönliche Bewertung der individuellen Würdigkeit der Klient*innen beeinflusst wird (Lipsky 1980, Prottas 1979, Maynard-Moody und Musheno 2000). Eine Art der individuellen Bewertung anderer Personen ist das Vertrauen, das man diesen gegenüber aufbringt. Daher soll im Folgenden ein knapper Überblick darüber gegeben werden, wie Vertrauen in der Literatur konzeptualisiert wird, vor allem in Bezug auf SLBs und Klient*innen.

3.3 Vertrauen in der Interaktion zwischen SLBs und ihren Klient*innen

Bei der Untersuchung von Vertrauen werden in der Literatur zwei Parteien betrachtet: die vertrauende Partei (*trustor*) und die Partei, der vertraut werden soll (*trustee*) (Rousseau et al. 1998). Nach Mayer et al. (1995, 712) bedeutet Vertrauen: „[...] *the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectation that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control the other party.*“ Angelehnt an diese Definition beschreiben Rousseau et al. Vertrauen als „*a psychological state comprising the intention to accept vulnerability based upon the positive expectations of the intentions or behavior of another*“ (1998, 395). Zentral bei der Bildung von Vertrauen ist also die Offenheit, sich für eine andere Person verletzlich zu machen, nachdem man eine individuelle Einschätzung über Eigenschaften derselbigen getroffen hat.

Nach Vigoda-Gadot et al. (2012) kann Vertrauen in Bürger*innen Bürokratie flexibler machen, bürokratischen Aufwand reduzieren und damit die Erbringung von öffentlichen Leistungen verbessern. Da auch weitere Studien bereits die Relevanz der Einschätzung von Klient*innen durch SLBs für ihre Beurteilungen und Entscheidungen bestätigen (Jilke und Tummers 2018) und die Bedeutung der Herstellung von Vertrauen herausstellen (Senghaas et al. 2019), argumentiert Yang (2005), dass für SLBs Vertrauen in ihre Klient*innen eine zentrale Rolle spielt, da sie ihre Entscheidungen auf die subjektive Einschätzung der Würdigkeit der Klient*innen stützen.

Ein Großteil der vorhandenen Arbeiten beschäftigt sich bisher vor allem mit dem Vertrauen, das Klient*innen in SLBs haben (Bouckaert und Van de Walle 2001, Van Ryzin 2011). Durch den Fokus der Forschung auf das Vertrauen, das SLBs von Klient*innen und Umfeld entgegengebracht wird, werden Untersuchungen bezüglich des Vertrauens

das SLBs ihren Klient*innen entgegenbringen, in der Literatur als „missing link“ betrachtet (Yang 2005).

Da die Forschung die Rolle des Implementierungskontextes, im Sinne von unterschiedlichen organisationalen Gegebenheiten, als einen wichtigen Einflussfaktor auf *discretion* bei der Erbringung von öffentlichen Leistungen herausstellt (Lavee et al. 2018, Meyers und Vorsanger 2003), sehen Davidovitz und Cohen (2022), daran angeknüpft, seine Rolle auch als wichtigen Einflussfaktor auf die Auswirkungen von Vertrauen in der Interaktion von SLBs und Klient*innen. Im Rahmen ihrer Studie kommen sie zu dem Ergebnis, dass die von ihnen untersuchten SLBs ihren Ermessensspielraum nutzen, um den Fokus auf Klient*innen zu lenken, denen sie weniger vertrauen, um sich vor negativen Auswirkungen zu schützen, weil ihre Beziehung zu ihrem Umfeld von wenig Unterstützung geprägt ist. Sie stellen die Frage, ob SLBs in einem anderen organisationalen Umfeld ebenfalls nicht vertrauenswürdige Klient*innen priorisieren (Davidovitz und Cohen 2022). Diesem Aufruf soll mit dieser Forschungsarbeit nachgegangen werden. Die Fallauswahl beschränkt sich dabei auf Sozialarbeiter*innen in Potsdam, Deutschland. Die in der folgenden Arbeit zu untersuchende Forschungsfrage lautet demnach:

*Inwiefern wird die Nutzung der Ermessensspielräume (discretion), die Schulsozialarbeiter*innen an Potsdamer Grundschulen haben, durch ihr Vertrauen in Klient*innen beeinflusst?*

4. Theoretischer Rahmen

Innerhalb der Auswertung der Literatur konnte gezeigt werden, dass bis heute ein großes Forschungsinteresse an der Gruppe von Angestellten besteht, die sich an der Schnittstelle zwischen einer Organisation und ihrer Umwelt befinden.

Die besondere Bedeutung der Funktion dieser Mitarbeitenden stellt Prottas (1978, 295) heraus, indem er betont, dass sich ihre Machtposition durch die einzigartige Rolle als Mediator*in, an der Schnittstelle zwischen Bürokratie und der direkten Umwelt, also den Klient*innen, ergibt. Die Art und Weise, in der sie Leistungen erbringen, Sanktionen verhängen und die Anspruchsberechtigung auf staatliche Leistungen überwachen, strukturiert und begrenzt die Möglichkeiten ihrer Klient*innen erheblich (Lipsky 2010, 4).

Die Untersuchung dieser Berufsgruppen ist nicht nur von zentraler Bedeutung, weil sie dabei hilft, bestimmte Muster im Umgang mit Klient*innen aufzudecken, die in verschiedenen Gruppen übereinstimmen oder nur in bestimmten Milieus auftreten, sondern

auch, weil sie eine nicht unerhebliche Rolle bei der Formung der durch sie zu erbringenden Leistungen spielen (Lipsky 2010). Lipsky (2010, 3) formuliert: „[...] *when taken together, the individual decisions of these workers become [...] agency policy.*“ Um zu verstehen, wie Politik an der Schnittstelle zwischen Staat und Bürger*in umgesetzt wird, muss man die Strategien und individuellen Reaktionen untersuchen, die SLBs entwickeln, um mit den Schwierigkeiten und Unklarheiten ihrer Arbeit umzugehen (Lipsky 2010, 80).

4.1 Street Level Bureaucrats I

In seinem Grundlagenwerk definiert Lipsky (2010, 3) Beschäftigte im öffentlichen Dienst, die im Rahmen ihrer Arbeit direkt mit Bürger*innen interagieren, bei der Ausführung ihrer Aufgaben über einen erheblichen Ermessensspielraum verfügen und eine relativ hohe Autonomie gegenüber ihrer Organisation haben, als *Street-Level Bureaucrats* und analog dazu Behörden, die im Verhältnis zu ihrer restlichen Belegschaft eine beträchtliche Anzahl von SLBs beschäftigen, als *Street-Level Bureaucracies*.

Der gemeinsame situative Kontext, in dem diese Arbeitskräfte beschäftigt sind, der durch ein ständiges hin- und hergerissen sein zwischen den Forderungen der Dienstleistungsempfänger*innen auf der einen und der Steigerung der Effektivität der Behörde, auf der anderen Seite gekennzeichnet ist, erlaubt eine Verallgemeinerung und einen Vergleich zwischen SLBs aus unterschiedlichen Berufsfeldern (Lipsky 2010, 27).

Das Umfeld, in dem SLBs täglich agieren, ist nach Lipsky (2010, 27 ff.) durch folgende Arbeitsbedingungen charakterisiert: Die verfügbaren Ressourcen sind im Vergleich zu den zu erfüllenden Aufgaben unzureichend, die Nachfrage an Dienstleistungen nimmt tendenziell zu, Erwartungen über Ziele der Organisation sind oft vage oder unklar und die Messung der Zielerreichung ist in der Regel schwierig oder gar nicht möglich. Ressourcen können dabei sowohl persönliche Faktoren wie Training, Werte und Erfahrungen, als auch organisationale Ressourcen, wie die verfügbare Zeit für die Entscheidungsfindung, meinen (Lipsky 2010). Dadurch, dass die bürokratische Entscheidungsfindung unter begrenzter Zeit und nicht unter Kenntnis aller relevanten Informationen stattfindet, SLBs im Verhältnis zu ihren Aufgaben eine sehr hohe Fallbelastung haben und die Klient*innen, die von SLBs bearbeitet werden, nur einen Bruchteil derer ausmachen, die versorgt werden könnten, ist das Ressourcenproblem in den meisten Fällen nicht lösbar (Lipsky 2010, 29).

4.2 Ermessensspielräume I

Wie bereits in Abschnitt 4.1 erwähnt, agieren SLBs in ihrem täglichen Handeln im Rahmen von Ermessensspielräumen (*discretion*). SLBs müssen für gewöhnlich Urteile über Klient*innen fällen, die ihre Glaubwürdigkeit, Berechtigung zum Erhalt von Leistungen und ihr Verhalten im Allgemeinen betreffen, „[...] *the slb is almost always a judge as well as a server*“ (Lipsky 2010, 74). Tummers und Bekkers (2014, 529) beschreiben *discretion* als „[...] *the perceived freedom of street-level bureaucrats in making choices concerning the sort, quantity and quality of sanction and rewards on offer when implementing a policy.*“

Discretion entsteht, da zwar allgemeine Regeln für die Übersetzung und Bewertung von Klient*innen-Bedürfnissen formuliert werden können, diese aber ein Limit erreichen, an dem sie im Einzelfall nicht mehr spezifisch genug sind (Prottas 1978, 296). Der Anspruch an gleiche Behandlung und Fairness bedeutet außerdem gegebenenfalls, Menschen unterschiedlich zu behandeln, um das gleiche Resultat zu erzielen (Lipsky 2010, 232). Dienstleistungen werden meist aus mehreren miteinander verknüpften Gründen ungleich verteilt: Die Gesellschaft erwartet flexible Reaktionen auf individuelle Probleme, und nicht jeder hat gleichermaßen Anspruch auf öffentliche Zuwendungen (Lipsky 2010, 105 f.). *Discretion* bietet Raum zur Bestimmung der Eignung für bestimmte Maßnahmen und die Klassifizierung des Verhaltens und der Hintergründe von Klient*innen (Lipsky 2010, 61). Darüber hinaus erschweren es bestimmte Charakteristiken der Arbeit, *discretion* zu reduzieren, wie beispielsweise der Fakt, dass SLBs in Kontexten arbeiten, die oft Reaktionen auf die menschlichen Dimensionen der Situation erfordern, oder dass *discretion* auch die Außenwirkung aus Klient*innensicht bestätigt, SLBs würden den Schlüssel zu ihrem Wohlergehen in den Händen halten (Lipsky 2010, 15).

4.3 Coping

Die Tatsache, dass SLBs einen Ermessensspielraum bei der Bewältigung großer Arbeitsmengen haben, für deren Bearbeitung sie nur über unzureichende Ressourcen verfügen, bedeutet, dass sie innerhalb dieses Spielraums regelmäßig Bewältigungsstrategien (*Coping*) entwickeln, um durch Abkürzung und Vereinfachungen den Alltag besser meistern zu können (Lipsky 2010, 18).

Der Begriff *Coping* wird auf Lazarus und Folkman (1984, 141) zurückgeführt und bezieht sich auf Strategien, die einen stressauslösenden Zustand umwandeln, um ihn zu minimieren oder tolerieren zu können. Nach Tummers et al. (2015, 1101 f.) meint *Coping* in

Bezug auf SLBs: „[...] *behavioral efforts frontline workers employ when interacting with clients in order to master, tolerate or reduce external and internal demands and conflicts they face on an everyday basis.*“

Lipsky (2010, 83 ff.) identifiziert dabei Verhaltensweisen, die darauf abzielen, die Nachfrage zu begrenzen oder die Nutzung der verfügbaren Ressourcen zu maximieren, weiterhin Verhaltensweisen, die die Vorstellungen ihrer Arbeit, im Sinne von Aufgaben und Zielen, so modifizieren, dass die Kluft zwischen den verfügbaren Ressourcen und der eigentlichen Zielerreichung verringert wird, und Verhaltensweisen, die ihre Vorstellungen über Klient*innen verändern. Schließlich entstehen in der Interaktion mit Kolleg*innen und Umfeld weitere Strategien zur Verringerung von Arbeitslast.

SLBs können auf Rationierungen zurückgreifen, um den Zugang der Bürger*innen zu öffentlichen Gütern und Dienstleistungen zu begrenzen oder einzuschränken (Lipsky, 2010). Rationierungen können sowohl eine Verringerung des Umfangs der an die Klient*innen erbrachten Dienstleistungen sein, als auch die Umsetzung von Strategien, die darauf abzielen, die Nachfrage nach Dienstleistungen zu begrenzen (Vedung, 2015). Lipsky (2010, 125) bezeichnet Arbeitsmuster, die angesichts komplexer Aufgaben die begrenzten, verfügbaren Ressourcen schonen sollen, als *husbanding resources*.

Die Modifikation des Konzeptes ihrer Arbeit zeigt sich zum Beispiel in einem tatsächlichen oder gedanklichen Rückzug von selbiger, einer von der Organisation abweichenden individuellen Zieldefinition ihrer Tätigkeit oder einer Spezialisierung auf ein bestimmtes Aufgabenfeld (Lipsky 2010, 142 ff.). Die Möglichkeit der Modifikation von Vorstellungen über Klient*innen ergibt sich aus unterschiedlichen Faktoren. Dazu gehören unter anderem die inhärente Subjektivität der täglich geforderten Beurteilung von Situationen, die Schwierigkeit der Messung und Bewertung von Ergebnissen, zeitliche Bedrängnis und persönliche ideologische Überlegungen, die eine Differenzierung und unterschiedliche Behandlung rechtfertigen (Lipsky 2010, 151). Wenn SLBs sich für Klient*innen entscheiden, deren Problemlösung am vielversprechendsten erscheint, bezeichnet Lipsky (2010, 108) diese Strategie als *Creaming*.

Obwohl sie oft isoliert arbeiten, suchen und erhalten SLBs Unterstützung von anderen Mitarbeitenden (Lipsky 2010, 77 ff.). Andere Personen im Umfeld können aber nicht nur als Hilfe zur Entscheidungsfindung dienen, sondern ermöglichen auch Strategien der Übertragung von Entscheidungsverantwortung über Klient*innen. SLBs tun dies, indem sie die Einschätzung anderer Personen als ihre annehmen, um so keine eigene Beurteilung vornehmen zu müssen, bezeichnet als *rubber-stamping*, und indem sie Klient*innen

an andere Funktionsstellen verweisen, um eine hohe Fallbelastung zu bewältigen (Lipsky 2010, 135).

Aus dem Forschungsstand und dem theoretischen Rahmen sollen im Folgenden Hypothesen für die zu beantwortende Forschungsfrage abgeleitet werden.

4.4 Hypothesen

Schulsozialarbeiter*innen arbeiten, obwohl sie von einem externen Träger eingesetzt werden, in einer klassischen Street-Level Bureaucracy, am Standort Schule. Als Einzelperson sind sie in ihrer Rolle für eine Vielzahl an Klient*innen und ein großes Aufgabenspektrum verantwortlich, wobei jederzeit neue Fälle auftauchen, die sie im Rahmen von Ermessensspielräumen bearbeiten müssen. Dies könnte zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien (Lipsky 2010, Tummers et al. 2015) führen, um mit den Anforderungen und der Ressourcenknappheit umzugehen.

*H1: Schulsozialarbeiter*innen sehen sich mit den für SLBs charakteristischen Ressourcenproblemen konfrontiert, was sie dazu bringt im Rahmen ihrer Ermessensspielräume Bewältigungsstrategien zu entwickeln, um mit den Anforderungen umzugehen.*

Da SLBs grundsätzlich ihre Entscheidungen bei der Vergabe von Leistungen unter anderem auf die Würdigkeit ihrer Klienten stützen (Yang 2005), spielt das aufgebrachte Vertrauen bei der Nutzung ihrer Ermessensspielräume potenziell eine zentrale Rolle. Ein geringeres Maß an Vertrauen bedeutet, dass Personen weniger bereit sind sich gegenüber anderen verletzlich zu machen und ihnen mit höherer Skepsis gegenüberstehen (Mayer et al. 1995), was dazu führen könnte, dass SLBs sich vermehrt Bewältigungsstrategien bedienen müssen, um mit diesen Klient*innen umzugehen.

*H2: Ein geringeres Maß an Vertrauen in Klient*innen sorgt dafür, dass Schulsozialarbeiter*innen durch Bewältigungsstrategien versuchen, ihre Arbeitslast zu verringern.*

Ein hohes Maß an Vertrauen in Klient*innen könnte dagegen für eine flexiblere Entscheidungsfindung sorgen (Vigoda-Gadot 2012), weil die SLBs eher bereit sind, sich ihnen gegenüber verletzlich zu machen (Mayer et al. 1995) und ihre Ermessensspielräume im Sinne des client-narratives (Maynard-Moody und Musheno 2000) zu Gunsten von Klient*innen zu nutzen, um ihre Arbeitszufriedenheit zu erhöhen (Nielsen 2006).

*H3: Ein höheres Maß an Vertrauen in Klient*innen sorgt dafür, dass Schulsozialarbeiter*innen ihre Ermessensspielräume zu Gunsten dieser Klienten nutzen.*

5. Forschungsdesign

Im Folgenden soll die methodische Vorgehensweise bei der Untersuchung der Bedeutung von Vertrauen für die Erbringung von öffentlichen Leistungen erläutert werden, mit Hilfe derer die im letzten Kapitel aufgestellten Hypothesen geprüft werden sollen. Dies umfasst die Fallauswahl, die gewählten Methoden zur Datengewinnung und -auswertung sowie die Limitationen des verwendeten Forschungsdesigns.

Mayer et al. (1995, 729) empfehlen zur Messung von Vertrauen eine Befragung oder eine ähnliche qualitative Methode, die die Bereitschaft, sich gegenüber anderen verletzlich zu zeigen, beleuchtet. Als gewählte Befragungstechnik der qualitativen Sozialforschung soll für diese Forschungsarbeit deshalb ein Leitfadenorientiertes Interview (Flick et al. 2009) zur Erkenntnisgenerierung dienen. „Qualitative Forschung ist immer dort zu empfehlen, wo es um die Erschließung eines wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs (»Felderkundung«) mit Hilfe von sensibilisierenden Konzepten geht“ (Flick et al. 2009, 25). Ein Leitfadenorientiertes Interview eignet sich unter anderem, „[...] wenn ein bestimmter eingegrenzter Katalog von Themen und Fragen zur Sprache kommen soll“ (Schmidt-Lauber 2007, 177). In diesem Fall sollte es dabei um die Themen Vertrauen und Individuelle Nutzung des Ermessensspielraums gehen.

Die Systematik sowie die sorgfältige Dokumentation des Forschungsprozesses inklusive der Erhebungs- und Auswertungsmethoden sollen dabei für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit sorgen (Mayring 2003, 471).

5.1 Datenauswahl

Die Auswahl der Interviewpartner*innen (siehe Tabelle 1) erfolgte mithilfe eines theoretischen Samplings (Glaser und Strauss 1967). Der Standort Schule eignet sich dabei als Forschungsfeld, da in der Arbeit mit Kindern Vertrauen generell eine wichtige Rolle spielt. An einer Grundschule gilt dies besonders, weil es sich bei jüngeren Kindern um eine besonders vulnerable Gruppe handelt, was große Gefahren für alle Beteiligten birgt, wenn Fehler passieren. Schulsozialarbeiter*innen haben sowohl lange, regelmäßige als auch kurze, einmalige Interaktionen mit ihren Klient*innen und sind deshalb gut geeignet, um unterschiedliche Vertrauensbeziehungen zu untersuchen. Die Befragten sollten Sozialarbeiter*innen aus unterschiedlichen Bezirken mit unterschiedlicher demographischer Struktur sein, um verschiedene Umfelder vergleichen zu können.

Person	Geschlecht	Beruf	Tätig an aktueller Schule seit	Anzahl SuS	Anzahl Lehrkräfte
1	w	Sozialpädagogin/ Sozialarbeiterin	zwei Jahren	383	31 (darunter drei mit sonderpädagogischer Ausbildung)
2	w	Kindheitspädagogin/ Sozialarbeiterin	einem Jahr	265	22 (darunter drei „“)
3	m	Sozialpädagoge/ Sozialarbeiter	drei Jahren	309	25 (darunter vier „“)
4	m	Grundschullehrer/ Sozialarbeiter	einem Jahr	470	36 (darunter vier „“)
5	w	Sozialpädagogin/ Sozialarbeiterin	> vier Jahren	446	35 (darunter zwei „“)

Tabelle 1: Übersicht der Interviewpartner*innen (eigene Darstellung)

5.2 Datenerhebung und -auswertung

Im Januar 2022 wurden sechs 35- bis 45-minütige Leitfadengespräche (Schnell et al. 2005, 378) mit Schulsozialarbeiter*innen an Potsdamer Grundschulen geführt, um die Dynamik zwischen ihnen und ihren Klient*innen und die Auswirkung von Vertrauen auf die Nutzung von Ermessensspielräumen besser zu verstehen. Die erste Kontaktaufnahme fand per E-Mail statt und beinhaltete einen kurzen Umriss der Forschungsfrage. Alle Interviews wurden, der Pandemie wegen, über Zoom geführt und mit Einverständnis der Befragten aufgezeichnet (Schmidt-Lauber 2007, 178). Das Material wurde anschließend zur weiteren Auswertung transkribiert (Schmidt-Lauber 2007, 181 f.) und ergab 43 Seiten Text.

Der Gesprächsleitfaden, der sicherstellen sollte, dass die Themenbereiche, die von Interesse sind, abgearbeitet werden (Schmidt-Lauber 2007, 177), beinhaltete unter anderem die folgenden Fragen: Wer gehört zu Ihren Klient*innen? Gibt es Klient*innengruppen, bei denen Sie sich verletzlicher fühlen und warum? Wie charakterisieren Sie Klient*innen, denen Sie vertrauen oder nicht vertrauen? Wie gehen Sie mit Klient*innen um, denen Sie vertrauen oder nicht vertrauen? Priorisieren Sie Klient*innen? In welchen Situationen brechen oder umgehen Sie Regeln für Ihre Klient*innen? Für welche Klient*innen tun Sie das? Weiterführende Fragen flossen situationsangemessen und flexibel in den Gesprächsverlauf ein (Schmidt-Lauber 2007, 177 f.). Zu Beginn jedes Interviews wurde für eine Vergleichbarkeit Vertrauen gemäß Mayer et al. (1995) definiert und Klient*innen als Personen, für die die Schulsozialarbeitenden als Ansprechpartner*in fungieren und zwischen denen sie vermitteln. Fragen zum Organisationskontext wurden erst am Ende des Gespräches gestellt, um eine Beeinflussung der zuvor erwähnten

Fragen zu verhindern. Diese drehten sich vor allem um das Verhältnis zu Kolleg*innen und Vorgesetzten, die wahrgenommene Akzeptanz Ihrer Funktion und die Einschätzung des täglichen Stresslevels.

Das Material wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2003) systematisch bearbeitet und ausgewertet. Dabei wurde der Text zuerst auf die relevanten Inhalte komprimiert, danach wurden Kategorien gebildet, die einzelnen Elemente mit Hilfe des Kontextes erklärt und schließlich die Kategorien nach Mustern, theoretischen Typen und kausalen Zusammenhängen strukturiert (Behnke et al. 2010, 354 ff.). Aus dem theoretischen Rahmen wurden zunächst deduktiv Kategorien abgeleitet, die dann im Auswertungsprozess durch induktive erweitert wurden (Mayring 2003), um so eine ergebnisoffene Vorgehensweise zu verfolgen, die „die Komplexität des Gegenstandes nicht im Vorfeld reduziert, sondern den Bedeutungszusammenhang einzelner Äußerungen [...] rekonstruiert“ (Schmidt-Lauber 2007, 183).

5.3 Limitationen

Gütekriterien, wie beispielsweise „der Geltungsbereich, die Glaubwürdigkeit der Forschungssubjekte, die Authentizität des Gesagten [...]“, dienen zur Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse von Forschungsarbeiten (Schmidt-Lauber 2007, 183). Aufgrund der geringen Anzahl an Befragten und der auf Potsdam beschränkten Fallauswahl ist der Geltungsbereich stark eingeschränkt und die Ergebnisse dementsprechend nur bedingt auf andere Kontexte übertragbar. Bezüglich der Authentizität des Gesagten ist das Problem der *Sozialen Erwünschtheit* nicht außer Betracht zu lassen: Befragte geben bei Themen, die Werte und Normen der Gesellschaft berühren, potenziell Antworten, von denen sie annehmen, dass diese gesellschaftlich akzeptiert sind, anstatt die Wahrheit zu sagen (statista 2022). Dies kann bei den angesprochenen Themen, die sich auf Verhaltensweisen im Beruf, die Beziehung zu Klient*innen und den Umgang mit Vorschriften beziehen, nicht ausgeschlossen werden. Zudem ist die Messung von Vertrauen geprägt von der subjektiven Auswertung und Interpretation des Gesagten und schwierig zu operationalisieren.

6. Empirische Ergebnisse

Als SLBs erbringen Schulsozialarbeiter*innen an Potsdamer Grundschulen öffentliche Leistungen für verschiedene Klient*innen (Abbildung 2). Die Arbeit basiert dabei grundsätzlich auf dem Rahmenkonzept (LH Potsdam 2015) in Verbindung mit dem individuell ausgearbeiteten Standortkonzept der jeweiligen Schule. Eine Schulsozialarbeiterin fasst die Leistungen noch einmal wie folgt zusammen: „Also es gibt Kernleistungen wie das offene Gesprächs- und Kontaktangebot, [...] und dann gibt es eben Beratungen und Begleitungen, dann gibt es sozialpädagogisch-orientierte Gruppenarbeit mit Klassen, Elternarbeit und dann gibt es noch den Bereich der externen Kommunikation, also im Sozialraum, mit dem Träger oder interne Kommunikation mit der Schule. Auch wenn es Probleme im Kollegium gibt. Ich bin ja nicht nur für die Schüler da, sondern für alle als beratende Instanz.“

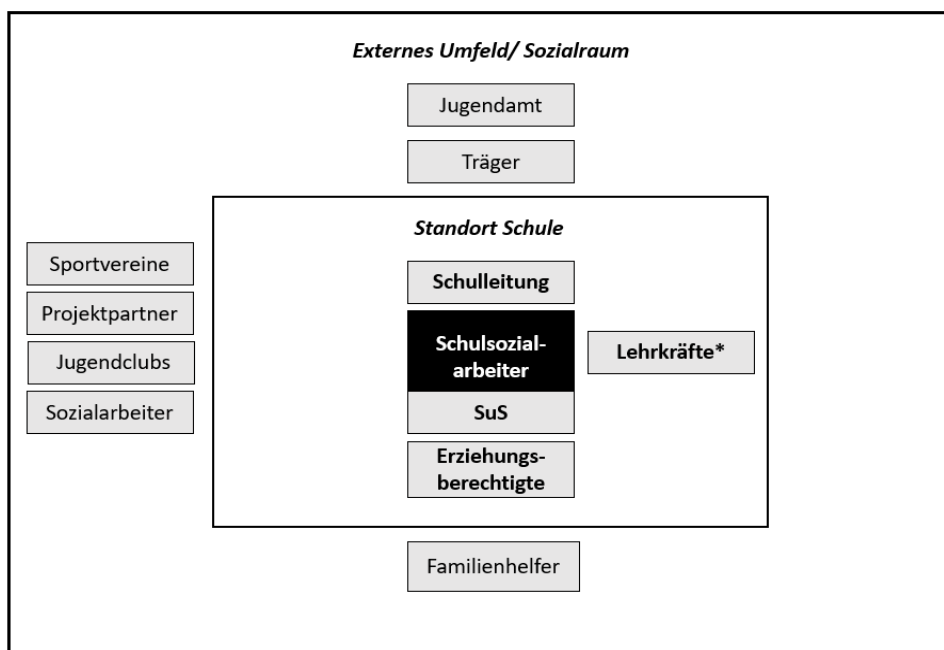


Abb. 2: Klient*innen der Schulsozialarbeiter*innen (eigene Darstellung)
*darunter auch Sonderpädagog*innen

6.1 Notwendigkeit von Coping durch Ressourcenknappheit

Wie sich in den Gesprächen mit den Befragten zeigt, ergeben sich im Rahmen ihrer Leistungsvergabe deutliche Ermessensspielräume, innerhalb welcher die Sozialarbeiter*innen ihrer Tätigkeit nachgehen können. Diese beziehen sich vor allem auf den Umgang mit Budgets, die angebotenen Leistungen und die Fallauswahl.

Bezüglich der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel erzählt eine Sozialarbeiterin: *„Ich habe immer ein bestimmtes Budget und mir ist freigestellt, was ich mit dem Budget mache, und ich tendiere dazu Kooperations- und Kommunikationsspiele zu besorgen, statt, naja, Gesprächstechniken zu lernen oder mir eine Fortbildung reinzuziehen [...].“* Eine andere Befragte sagt: *„Also mir würde jetzt keiner vorschreiben, welches Kind ich bevorzuge. Das macht Dramatik beziehungsweise das Fallgefüge aus [...].“* Dabei geht es oft auch um brisante Themen wie Kindeswohlgefährdungen, bei denen der Schutzauftrag greift und das Jugendamt nach § 8a SGB VIII tätig werden soll (BLJA 2022). Die Einstufung, wann eine Kindeswohlgefährdung ausgelöst wird, obliegt dabei dem Sozialarbeiter: *„Da geht man schon mit einem anderen Gefühl nach Hause, [...] man weiß auch nicht direkt was passiert. Man muss es abwägen. Löse ich es aus, marschiert dann die Polizei und das Jugendamt in die Wohnung rein.“* Eine Befragte konstatiert: *„Es gibt sehr wenig, wo man sich dran festhalten kann, es gibt auch keine richtige Einarbeitung, ich komme alleine an den Ort Schule und fange da an.“*

Im Verlauf der Interviews zeigt sich ein deutliches Ergebnis in Bezug auf die grundsätzliche Belastung, der die Befragten täglich ausgesetzt sind. Sie beschreiben hohe Arbeitsmengen: *„Ich bin an einer Schule mit knapp 500 Kindern, da habe ich schon manchmal Bedenken, ich übersehe da was [...], es sind einfach viele Dinge, die ich im Alltag zu bewältigen habe“* oder *„Für die Planung von Projekten für die Ferien oder die Antragsstellung für bestimmte Fördergelder fehlt manchmal die Zeit, weil das offene Gesprächs- und Kontaktangebot heißt, meine Tür ist offen und alle können rein“*. Es ergeben sich Priorisierungszwänge durch Zeitmängel: *„Wenn zwei Fälle aufschlagen, die eine große Brisanz haben, dann dreht sich eben der Kopf ein bisschen schneller und dann musst du priorisieren, wem hilfst du als erstes“* oder *„An meiner Schule gibt es sehr großen Hilfebedarf, ich mache viel Beratungen und Begleitung und ich habe sehr wenig Zeit für Gruppenangebote.“*

Bei der Auswertung lassen sich mehrere, durch Ressourcenknappheit ausgelöste, Bewältigungsstrategien nach Lipsky (2010) und Tummers et al. (2015) identifizieren (siehe Tabelle 2).

Coping	Beispiel
Rationierung, husbanding resources (Lipsky 2010)	<i>„Ich habe so eine Devise, ich würde niemals mehr als zwei Unterrichtsstunden in der Woche soziales Lernen machen, es kann ja immer sein, dass was dazwischenkommt. Und die Kolleginnen, die das nicht so machen, [...] haben dann wirklich zu rüden, weil sie zu viele Angebote machen.“</i>

Rubber-stamping (Lipsky 2010)	<i>„Die Lehrer informieren mich dann teilweise vorher, wie ich mit den Eltern reden soll. Dementsprechend handele ich dann auch [...].“</i>
Verweise (Tummers et al. 2015)	<i>„Wenn ich merke, ich komm da auch gar nicht weiter an dem Fall oder der überfordert mich gerade, dann [versuche ich] auch abzugeben, also zum Beispiel den Eltern zu sagen, bitte wenden Sie sich an die Beratungsstelle [...].“</i>
Regelbrechen (Tummers et al. 2015)	<i>„Ich dürfte auch nicht runtergehen ins Sekretariat und mir die Schülerakte alleine nehmen, habe aber so ein Vertrauensverhältnis zu meiner Chefin in der Schule, dass ich sagen kann: Leg die da hin, wir gucken mal, wie sieht es aus, was kann ich machen. [...] Ich muss es mir ja auch irgendwie einfacher machen.“</i>
Modifikation des Konzepts ihrer Arbeit:	
Gedanklicher Rückzug (Lipsky 2010)	<i>„Die Möglichkeit, tiefer in das Schulleben einzutauchen, habe ich ja. Aber in dem Moment, in dem ich mich schützen will, da ziehe ich mich halt raus davon.“</i>
Individuelle Zieldefinition (Lipsky 2010)	<i>„Ich versuche, mir immer wieder vor Augen zu halten ich bin am Ort Schule, ich kann Prozesse anstoßen, aber ich kann sie nicht begleiten.“</i> <i>„Eigentlich ist vielleicht schon zu viel Hilfe drin und es braucht meine Person gar nicht mehr. Da ist seit Jahren irgendwie schon das Rad am Wandern und du wirst es jetzt nicht drehen können.“</i>
Spezialisierung (Lipsky 2010)	<i>„Ich habe auch meine persönlichen [...] Felder, die mir Spaß machen, und ich biete natürlich lieber soziales Gruppenlernen an, als dass ich hier irgendwelche blöden Projektanträge stelle.“</i> <i>„Sich wochenlang mit irgendwelchen Anträgen zu beschäftigen, ist einfach nicht mein Themenbereich, auch wenn die Schule dadurch natürlich neue Möglichkeiten hat.“</i>
Modifikation der Vorstellungen über Klienten:	
Priorisierung (Lipsky 2010)	<i>„Da habe ich sehr viel Zeit investiert, weil die Mutter, mit der ich gearbeitet habe, [...] alles unterstützt hat, was ich vorgeschlagen habe.“</i>

Tabelle 2: Identifizierte Bewältigungsstrategien (eigene Darstellung)

Zudem erwähnen alle Befragten, wie zentral für sie der Austausch mit ihrem direkten Umfeld als Strategie zur Stressbewältigung und Absicherung sei: *„Also ja, also ich telefoniere dann mit Kolleginnen an anderen Schulen, das ist so ein bisschen der Ersatz, den ich mir dazu schaffe, dass niemand da ist“* oder *„Man holt sich dann einfach Rückhalt aus dem Umfeld, weil hier bin ich ja alleine, ich entscheide vieles für mich.“*

Durch die, im Verhältnis zur Arbeitsbelastung, unzureichenden Ressourcen entwickeln die Schulsozialarbeiter*innen also Bewältigungsstrategien, um innerhalb ihres beträchtlichen Ermessensspielraums mit den Anforderungen umzugehen. Hypothese 1 (*Schulsozialarbeiter*innen sehen sich mit den für SLBs charakteristischen Ressourcenproblemen konfrontiert, was sie dazu bringt im Rahmen ihrer Ermessensspielräume Bewältigungsstrategien zu entwickeln, um mit den Anforderungen umzugehen.*) wird somit bestätigt.

6.2 Organisationales Umfeld

Davidovitz und Cohen (2022) stellen in ihrer Forschungsarbeit den Einfluss von organisationalen Gegebenheiten auf die Auswirkung des Maßes an Vertrauen, das SLBs ihren Klient*innen gegenüber haben, heraus. Unterstützende organisationale Bedingungen erlauben SLBs, mit Klienten*innen umzugehen in dem Wissen, dass ihr Umfeld für sie da ist (Davidovitz und Cohen 2022).

Das organisationale Umfeld der befragten Sozialarbeiter*innen lässt sich, nach Auswertung der Interviews, grundsätzlich durch ein hohes Level an Akzeptanz, Kooperation und Unterstützung beschreiben. Zentral scheint vor allem die Beziehung zum Träger zu sein, der als eigentlicher Vorgesetzter nicht am Standort Schule agiert und dementsprechend ihre tatsächlichen Handlungen im Feld nie direkt miterlebt: *„[...] die nehme ich gar nicht so sehr als Chef wahr, weil sie eben auch gar nicht mitkriegen, was ich tagtäglich leiste.“*

Daraus ergibt sich eine Akteurskonstellation, in der die SLBs zwar in Absprache mit der Schulleitung agieren, diese offiziell aber nur den Lehrkräften gegenüber weisungsbefugt ist. Dies ist sowohl für die Interaktion mit den Kindern förderlich: *„Positiv ist, dass die Kinder merken, dass ich nicht behaftet bin an Schule und ich bin wirklich eine andere Institution. [...] Da könnt ihr euch wirklich auch mal entspannen und andere Themen zum Ausdruck bringen, die ihr im Schulkontext nicht ansprechen könnt“*, als auch für die Interaktion mit den Lehrkräften: *„Die [Lehrkräfte] sind offiziell nicht meine Kolleginnen und ich kann besser von außen sagen: Ich finde es nicht in Ordnung, was hier passiert.“* Eine Befragte meint: *„Ich habe Kolleginnen, die einen sehr schwierigen Stand haben an der*

Schule und ich glaub es ist schön, einen Träger im Hintergrund zu haben, der sagt: Ich bin überzeugt von deiner Arbeit.“ Eine andere fasst zusammen: „[...] ich habe einen Träger, der hinter mir steht, auch wenn die Schule gegen mich ist.“

Die Gegebenheiten, die aus der Organisation der Schulsozialarbeit entstehen, sichern die Sozialarbeitenden also dahingehend ab, als dass sie selbst bei Meinungsverschiedenheiten mit Schulleitung oder Kolleg*innen noch eine Instanz hinter sich wissen, die ihnen den Rücken stärkt und hinter ihren Entscheidungen steht.

6.3 Vertrauen in Klient *innen

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Schulsozialarbeiter*innen Vertrauen als wichtiges Element ihrer Arbeit wahrnehmen: *„[...] nur mit so einer [offenen] Haltung und diesem Vertrauen können wir auch manchmal an Themen rankommen, die unangenehm sind“* oder *„Wenn man eine gewisse Vertrauensbasis hat, dann geht das eigentlich alles relativ gut.“* Zudem verdeutlichen die Ergebnisse insgesamt den relationalen Aspekt von Vertrauen und dessen Wichtigkeit für eine erfolgreiche Implementierung von Maßnahmen: *„Es würde mir nichts bringen, da ein Vertrauensverhältnis [mit der Schulleitung] zu erschweren. Das würde mir die Arbeit auch schwerer machen und den Zugang zu anderen Kollegen, das ist ja auch die Schnittstelle.“*

6.3.1 Schüler*innen

In Bezug auf Vertrauen sprechen die Befragten vor allem von den Klient*innen, die sich direkt am Standort Schule befinden (siehe Abb. 2), diese sollen für die weitere Auswertung deshalb zentral sein. Kinder scheinen hierbei als Hauptzielgruppe einen besonderen Status zu haben. Es zeigt sich, dass sich eine Unterscheidung des Maßes an Vertrauen bei dieser Art von Klient*innen als schwierig erweist, weil die Befragten bei dieser Gruppe laut eigenen Aussagen nur nach Dramatik und Fallgefüge entscheiden: *„Kinder, die im Akutzustand bei mir sind, die kriegen mehr Aufmerksamkeit.“* Eine andere Sozialarbeiterin erklärt:

„Ich find das Schulsystem, wie es ist, nicht so richtig cool, ich finde, dass viele Schülerinnen hinten runterfallen und dass alle, die nicht angepasst sind, irgendwie entweder mit Sanktionen rechnen müssen oder nicht mehr gesehen werden [...] und ich bin trotzdem gerne Schulsozialarbeiterin, weil ich sozusagen die Möglichkeit habe, allen Kindern, die da rausfallen aus dem Schulischen, positive Aufmerksamkeit zu schenken.“

Gerade Schüler*innen, die also potenziell Auslöser für etwas sein können, das negativ auf die Sozialarbeiter*innen zurückfällt, weil sie sich nicht an Regeln halten, sind ihre Hauptzielgruppe. Alle Befragten betonen die Wichtigkeit von Vertrauen, das die Kinder ihnen entgegenbringen, und die Wichtigkeit, dass dieses Vertrauensverhältnis auf Gegenseitigkeit beruht. Es liegt also in der Natur der Sache, dass sie sich für diese Kinder auch verletzlich machen: *„Es werden auch manchmal Dinge nicht angenommen, aber das hält mich nicht davon ab, heute mit [einer Schülerin, die oft unzuverlässig war und nicht zu Treffen erschienen ist] zum Sport zu gehen, wenn sie mich doch gefragt hat, ob ich ihr dabei helfen kann, und ich auch glaube, dass es für ihre soziale Integration förderlich wäre.“* Grundsätzlich lässt sich also festhalten, dass sie nicht zwischen Kindern unterscheiden, denen sie nach der angewendeten Definition vertrauen oder nicht vertrauen, sondern höchstens zwischen Kindern, die Verhaltensregeln brechen oder nicht, wobei erstere von ihrer Position aufgefangen und betreut werden sollen.

6.3.2 Erziehungsberechtigte

Vor allem gegenüber einigen Erziehungsberechtigten herrscht dagegen oft ein angespanntes Vertrauensverhältnis. Ein Interviewter erklärt: *„Also, ich finde schon Elternarbeit das sensibelste Thema in meiner Arbeit, [...], weil ich auf der einen Seite natürlich auch wütend werde oder getroffen davon bin, wenn mir Kinder erzählen, was zu Hause passiert [...] und ich finde es auch wichtig, dass da interveniert wird.“* Die Befragten beschreiben, dass Erziehungsberechtigte oft in zwei unterschiedliche Kategorien fallen. Entweder, sie zeigen sich der Schule gegenüber kooperativ oder sie arbeiten gegen die Schule: *„Manchen Eltern geht es genauso wie mir um die Kinder und um deren Wohl, manchen Eltern geht es aber auch darum, sich gegenüber der Schule durchzusetzen, weil irgendwelche Ordnungsmaßnahmen für ihre Kinder nicht mehr so passen.“* Die Arbeit mit der zweiten Kategorie und die Offenheit dafür, sich verletzlich zu machen, ihnen also Vertrauen entgegenzubringen (Mayer et al. 1995), fällt den Sozialarbeitenden dabei schwerer: *„Zum Beispiel ist mir mal rausgerutscht: »Jetzt halt mal die Klappe!«, und wenn das ein Kind ist, wo man weiß, die Eltern sind auf deiner Seite, die sind kooperativ, mach ich mir da keine Gedanken, aber wenn ich weiß, die Eltern kommen gleich mit dem Helikopter angeflogen, dann überleg ich mir zweimal, wie ich mit dem Kind rede.“* Die Sozialarbeiter*innen versuchen dabei teilweise, sich gedanklich oder tatsächlich aus der Interaktion zu entfernen, um mit schwierigen Eltern umzugehen: *„Zum Beispiel, wenn Eltern sauer oder enttäuscht sind oder mit einem Anwalt kommen wollen oder so ne Sachen, da bin ich schon am Blockieren und muss mich dann gut aufstellen, weil Schulsozialarbeiter alleine im Feld sind.“* Indem sie den Kontakt reduzieren, rationieren

sie dabei für diese Klient*innen die Dienstleistungen, die sie eigentlich hätten erhalten können, und ziehen sich gedanklich von diesen Personen zurück (Lipsky 2010).

Bei Erziehungsberechtigten, die sich der Schule und somit den Sozialarbeiter*innen, als deren Vertretung, gegenüber kooperativ zeigen, ist die Umgangsweise von Offenheit geprägt. Angelehnt an die Definition von Vertrauen von Rousseau et al. (1998) zeigen sie sich aufgrund der positiven Erwartungen über die Intentionen der anderen Person aufgeschlossener: *„[...] das war natürlich auch irgendwie personenabhängig. Da habe ich sehr viel Zeit investiert, weil die Mutter, mit der ich gearbeitet hab, total für ihre Kinder gebrannt hat und sozusagen alles unterstützt, was ich vorgeschlagen hab. [...] ich glaub, wenn sie jetzt als Person weniger engagiert gewesen wäre und weniger mit mir an einem Strang gezogen hätte, hätte ich da wahrscheinlich nicht das alles gemacht.“* Diese Situation zeigt, wie die Sozialarbeiterin ihren Ermessensspielraum dafür nutzt, eine Klientin, der sie vertraut, zu priorisieren (Lipsky 2010) und ihr mehr Zeit und Ressourcen einzuräumen, als sie es für andere Fälle getan hätte.

6.3.3 Lehrkräfte

Auch bei den Lehrkräften an der Schule, einer anderen Klienten-Gruppe, die gleichzeitig auch als Kolleg*innen Seite an Seite mit den Sozialarbeitenden agieren, bilden sich ähnliche Kategorien heraus. Die eine Seite freut sich dabei über die Unterstützung der Sozialarbeiter*innen: *„Bei mir an der Schule ist es tatsächlich so, dass es eine sehr gute Zusammenarbeit mit den meisten Kollegen gibt, bei der wir voneinander profitieren und das ist einfach eine Verzahnung von Schule und Sozialarbeit.“* Die andere Seite hat dagegen die Funktion der Sozialarbeiter*innen noch nicht vollständig angenommen: *„Es gibt [...] auch Lehrerkollegen, die [von Schulsozialarbeit] nichts halten, also so gerade ältere Kollegen denken so, nee, der kommt jetzt nicht in meine Klasse rein [...]“* Eine andere Befragte bestätigt, dass es sich dabei vor allem um ältere Kolleg*innen handelt: *„Dieses ältere Lehrerklientel ist natürlich immer noch von sich überzeugt, so nach dem Motto: brauch ich nicht, habe ich jahrelang auch so hinbekommen.“* Die Schwierigkeit des Umgangs ergibt sich vor allem auch aus der ungleichen Anzahl zwischen der Gruppe der Lehrkräfte entgegen der, am Standort Schule einzigartigen, Position des/der Sozialarbeiter*in: *„[...] die [Haltungen] muss ich halt irgendwie immer alleine durchdrücken und das ist schon herausfordernd, dass man vielleicht auch mal eher ins Rechtfer-tigen kommt [...] oder auch mal dazu tendiert zu: Ich halt mal meine Klappe, das sind mir 28 Kollegen zu viel, die eine andere Meinung haben, also auch in Lehrerkonferenzen.“*

Wieder zeigt sich, dass sich die Sozialarbeiter*innen eher verschließen und aus Situationen ziehen, um sich nicht mit weniger vertrauenswürdigen Lehrkräften auseinandersetzen zu müssen. Eine Befragte erzählt von einer Konfliktsituation mit einer Lehrkraft, der sie wenig Vertrauen entgegenbringt: *„[...] da hatte ich die Einschätzung getroffen, auch mit einer Fachkraft zusammen, dass es [sich] eben um einen Kinderschutzfall handelt. Eine Lehrkraft fand das nicht gut und hat dann die Familie informiert darüber, dass sie mich nicht ernst nehmen müssen, und das war schon, fand ich, ein recht großer Konflikt.“* Auf die Frage nach ihrem Umgang mit solchen oder ähnlichen Kolleg*innen erklärt eine andere Schulsozialarbeiterin: *„Ich schreib dann schon eine Mail und schreib meine Haltung. Wenn aber der Lehrer trotzdem nein sagt, naja, dann ist das halt so, dann habe ich auch keinen Bock, da mit ihm zusammenzuarbeiten.“* Auch bei einem anderen Befragten zeigt sich eine ähnliche Herangehensweise: *„Gerade bei den Lehrkräften, wo ich Schwierigkeiten habe mit ihrer Lernmethode oder mit ihrer Haltung gegenüber dem Kind [...] und zum Teil muss ich dann auch sagen, ich muss an der Stelle die Zusammenarbeit abbrechen, wir kommen dann nicht weiter.“* Die Sozialarbeiter*innen scheinen bei dieser Kategorie wie bei Eltern, in die sie wenig vertrauen, auf die Strategie des gedanklichen Rückzugs, sowie Rationierungen (Lipsky 2010) zurückzugreifen.

Die Zusammenarbeit mit kooperativen Lehrkräften verläuft dagegen anders. Das zeigt sich zum Beispiel am Umgang mit dem Thema Datenschutz und Schweigepflicht, das für alle Befragten einen zentralen Bestandteil ihrer täglichen Arbeit darstellt: *„Datenschutz ist ein großes Thema. Es ist halt schwierig, wenn es um Menschen geht. [...] Die Grauzonen zu umgehen, um nicht belangt zu werden. Dass man sagen kann, wann ist man mit einem Bein im Knast und wann stellt man das zweite dazu.“* Viele stören sich eher an den Vorgaben, als dass sie sie für sinnvoll erachten: *„Ich finde [die Schweigepflicht] ist manchmal sehr hindernd, und ich frage mich ein bisschen, wie die Arbeit funktionieren soll, wenn ich mich strikt an sie halte.“* Eine Befragte erzählt diesbezüglich: *„[...] wir alle wissen, dass wir am Ort Schule sind und dass ich dann [...] mal bei der Lehrkraft nachfragen kann, gibt's da ne Vorgeschichte, von der ich wissen sollte, dann geh ich schon auch den kurzen Weg. [...] das ist dann wirklich, wo ich sage, das ist eine Lehrkraft, mit der ich mich gut verstehe und wir haben schon positive Erfahrungen gesammelt.“* Es zeigt sich an diesem Beispiel, wie die Sozialarbeiterin das Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft nutzt, um sich der Strategie des Regelbrechens (Tummers et al. 2015) zu bedienen. Dies ist, bei einer dadurch erleichterten Falllösung, sowohl positiv für die Lehrkraft, die auch an einer schnellen Problembewältigung zugunsten des Kindes interessiert ist, als auch für das Kind selbst, für das schneller ein Hilfeplan erarbeitet werden kann. Eine andere Sozialarbeiterin berichtet dagegen von Fällen, in denen ein enges

Vertrauensverhältnis zu anderen Lehrkräften durch rubber-stamping (Lipsky 2010) zwar eine Lösung zugunsten der Lehrkraft ergibt, allerdings nicht zugunsten des Kindes: *„Die Lehrer informieren mich dann teilweise vorher, wie ich mit den Eltern reden soll. Dementsprechend handele ich dann auch [...]“* oder *„Ich begeben mich oft auf Schülerseite und versuche die Interessen der Schüler zu vertreten, nichtsdestotrotz erwische ich mich oft dabei, dass ich dann auf die Vorschläge oder Anweisungen der Lehrer eher eingehe als auf die Schüler.“*

6.3.4 Schulleitung

Ihre Schulleitung beschreiben alle Befragten als kooperative und vertrauensvolle Klient*innen. Ein Sozialarbeiter sagt: *„Also grundsätzlich habe ich eine sehr wohlwollende Schulleitung.“* Eine weitere Sozialarbeiterin beschreibt, dass ihre Schulleitung ihre Ermessensspielräume und ihre Einschätzungen respektiert: *„Meine Schulleitung lässt auch diese Freiheit zu und erkennt an, dass ich ein besonderes Aufgabenfeld habe, und wenn ich jetzt meine, ich muss mit irgendwelchen Eltern ein bestimmtes Gespräch führen, dann wird nicht nachgefragt, warum ich das mache, weil da viel Vertrauen von Seiten der Schulleitung ist.“*

Das ihnen entgegengebrachte Wohlwollen ergibt sich aus Sicht der Befragten vor allem aus der besonderen Position, die sie an der Schule einnehmen, ausgelöst durch den Fakt, dass sie bei einem externen, privaten Träger angestellt sind, aber am Standort Schule agieren: *„Die Schule hat die Lehrer unter sich, als Dienstherr. Ich schwimme so ein bisschen auf der rechten und linken Seite nebenbei. Die haben sich ja im Team zusammengesetzt und gesagt, wir holen uns einen Schulsozialarbeiter ran, und die Akzeptanz merkt man dann auch.“* Eine andere Interviewte stellt heraus, wie wichtig es für sie ist, ihre Vorgesetzte nicht direkt am Standort Schule zu haben: *„Wenn meine Schulleitung wirklich meine Chefin wäre laut Vertrag, hätte ich ein ganz anderes Verhältnis zu ihr und auch zu den Lehrkräften. Ich bin ja an der Schule, um eine neutrale Instanz zu sein und das wäre dann nicht gegeben.“* Durch dieses Wohlwollen haben auch die Sozialarbeiter*innen im Gegenzug ein hohes Level an Vertrauen in ihre Schulleitung.

Es zeigt sich, dass einige Befragte ihre Ermessensspielräume freiwillig einschränken, weil es in ihrer Wahrnehmung das von ihrer Schulleitung gewünschte Verhalten ist: *„Ich glaube schon, dass ich viele Sachen nicht mache, weil ich weiß, dass es von der Schulleitung nicht gewollt ist, zu viel Aufwand ist oder es da irgendwelche Bestimmungen gibt. Wenn mir mal langweilig werden würde, würde ich sagen, ich finde es *****, dass wir zu wenig machen können, aber irgendwie bin ich auch so schon ganz schön ausgefüllt mit*

meinem Job.“ Ermessensspielräume, die zu Gunsten der Kinder genutzt werden könnten, werden also aufgrund von Vorbehalten nicht genutzt. Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung scheint es aber auch keine Notwendigkeit zu geben, dagegen vorzugehen. Auch andere Beispiele zeigen, dass vorgegebene Meinungen der Schulleitung im täglichen Handeln im Sinne von *rubber-stamping* (Lipsky 2010) übernommen werden:

„Zum Beispiel war es einmal so, dass eine Mutter hier reingekommen ist und der Schule Rassismus vorgeworfen hat [...] und ich hätte mir das durchaus vorstellen können, dass es auch rassistische Äußerungen gibt [...]. Ich empfinde das [Thema] als wichtig, aber meine Schulleitung empfand es als weniger wichtig und deshalb habe ich die Frau dann in Anführungszeichen abgefrühstückt.“

Der Sozialarbeiter rationiert (Lipsky 2010) hierbei die von ihm angebotenen Leistungen, indem er die Mutter mit beschwichtigendem Verhalten „abfrühstückt“. Weitere Auswirkungen auf den Umgang mit Fällen zeigen sich außerdem deutlich am, oben bereits erwähnten, Thema Datenschutz. Hier zeigt sich, dass Vertrauen zwischen Sozialarbeiter*in und Schulleitung eine nicht unerhebliche Rolle für den Umgang mit Fällen spielt: *„Ich dürfte auch nicht runtergehen ins Sekretariat und mir die Schülerakte alleine nehmen, habe aber so ein Vertrauensverhältnis zu meiner Chefin in der Schule, dass ich sagen kann: Leg die da hin, wir gucken mal, wie sieht es aus, was kann ich machen.“* Eine andere Befragte beschreibt die Auswirkungen eines unzureichenden Vertrauensverhältnisses in derselben Situation: *„Ich habe theoretisch keinen Zugriff auf die Akten von den Kindern [...] es kann passieren, dass die Schule sich dem verweigert, wenn die Kooperation halt nicht gut läuft.“* Dabei ermöglicht das Vertrauen in die Schulleitung den Sozialarbeitenden, den „*kürzeren Weg*“ zu gehen und Datenschutzregeln zu brechen, um schneller an hilfreiche Informationen zu kommen. Die Lösung des Falles liegt dabei auch im Interesse der Schulleitung, die sich deshalb auf die schnellere Lösung einlässt.

6.3.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schulsozialarbeiter*innen innerhalb ihrer Ermessensspielräume bei Erziehungsberechtigten und Lehrkräften, denen sie nicht vertrauen, gezwungen sind Bewältigungsstrategien, wie die Rationierung von Ressourcen und der gedankliche Rückzug von Klient*innen (Lipsky 2010), zu nutzen, um mit ihnen umzugehen. Sie bewegen sich mit diesen Strategien weg von solchen Klient*innen (Tummers et al. 2015). Hypothese 2 (*Ein geringeres Maß an Vertrauen in Klient*innen sorgt dafür, dass Schulsozialarbeiter*innen durch Bewältigungsstrategien versuchen, ihre Arbeitslast zu verringern*) wird somit bestätigt.

Im Umgang mit Klient*innen, denen sie vertrauen, zeigt sich zunächst, dass die Befragten ihre Ermessensspielräume zum Beispiel zu Gunsten vertrauenswürdiger Erziehungsberechtigter nutzen, indem diese priorisiert werden (Lipsky 2010) und ihnen mehr Zeit und Aufwand eingeräumt wird. Ein hohes Maß an Vertrauen in Lehrkräfte und die Schulleitung sorgt zudem dafür, dass die Sozialarbeiter*innen die Möglichkeit nutzen, Datenschutzregelungen zu brechen und zu umgehen (Tummers et al. 2015), um eine schnellere Falllösung zu ermöglichen, die allen Beteiligten durch ein besseres Verständnis der Gesamtsituation und im Idealfall auch den Kindern zu Gute kommt. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Befragten von vertrauenswürdigen Lehrkräften und der Schulleitung Meinungen im Sinne des *rubber-stamping* (Lipsky 2010) übernehmen, was für diese insofern vorteilhaft ist, als dass sie sich zum Beispiel nicht weiter mit Rassismuskorrekturen gegen sie beschäftigen müssen, weil der SLB die betroffenen Eltern für sie direkt „abfertigt“. Sie bewegen sich in diesen Beispielen auf die Klient*innen zu (Tummers et al. 2015). Hypothese 3 (*Ein höheres Maß an Vertrauen in Klient*innen sorgt dafür, dass Schulsozialarbeiter*innen ihre Ermessensspielräume zu Gunsten dieser Klienten nutzen*) wird damit ebenfalls bestätigt.

7. Fazit

Die Ergebnisse unterstreichen insgesamt den Einfluss von Vertrauen bei der Erbringung von öffentlichen Leistungen durch SLBs, sowie die Bedeutung der besonderen Rolle, die Sozialarbeiter*innen an Schulen in Bezug auf die Erbringung von öffentlichen Leistungen einnehmen.

Im Rahmen ihrer Ermessensspielräume entwickeln die Schulsozialarbeiter*innen aufgrund der Bedingungen ihrer Arbeit, die von Ressourcenmängeln und Entscheidungszwängen geprägt sind, Bewältigungsstrategien, um mit den Arbeitsanforderungen umzugehen. Das Vertrauen, das sie in unterschiedliche Klient*innen haben, beeinflusst dabei die Wahl der Bewältigungsstrategie und die Art und Weise, in der die Freiheiten genutzt werden. Es zeigt sich, dass sie sich vertrauensvollen Klient*innen zuwenden, während sie sich von nicht vertrauensvollen Klient*innen wegbewegen (siehe Tummers et al. 2015).

Übereinstimmend mit Publikationen, die den Effekt von organisationalen Gegebenheiten auf die Arbeit von SLBs (Brodkin 2011), vor allem in Bezug auf den Umgang mit Klient*innen (Cohen und Hertz 2020) und auf die Auswirkung von Vertrauen (Davidovitz und Cohen 2022) beschreiben, zeigen die Ergebnisse die wichtige Rolle, die ein

unterstützendes Umfeld bei der Reaktion der SLBs auf die Anforderungen ihrer Klienten spielt. Entgegen den Forschungsergebnissen von Davidovitz und Cohen (2022) priorisieren die SLBs dieser Studie vertrauenswürdige Klient*innen, weil sie ihren Träger, selbst beim Umgang mit schwierigen Klient*innen, bei allen ihren Entscheidungen unterstützend hinter sich wissen. Diese Ergebnisse können, als Hinweis, in der Praxis als Grundlage für eine verbesserte Entscheidungsfindung von SLBs dienen.

In Anlehnung an den Aufruf verschiedener Forschender (Baviskar und Winter 2017, Jilke und Tummers 2018, Davidovitz und Cohen 2022), Gründe für die Nutzung von Bewältigungsstrategien weiter zu untersuchen, verbessert diese Arbeit das Verständnis der Faktoren, die die Entscheidungen der SLBs beeinflussen, wenn sie mit ihren Klienten interagieren. Weitere Forschung könnte sich tiefergehend mit der besonderen Rolle, die Sozialarbeiter*innen als SLBs am Standort Schule einnehmen, beschäftigen. Dabei könnte zum Beispiel die Bedeutung der Akzeptanz ihrer Rolle für den Umgang mit Klient*innen interessant sein oder die Auswirkungen des Einsatzes von weiteren Schulsozialarbeiter*innen am gleichen Standort, auf die Entwicklung von Bewältigungsstrategien, da der Austausch mit Kolleg*innen für die Befragten dieser Studie bereits jetzt eine zentrale Absicherungsfunktion einzunehmen scheint, obwohl sie sich nicht am gleichen Ort wie sie befinden.

Literaturverzeichnis:

- Bayerisches Landesjugendamt. 2022. Jugendamtspflichten bei „latenter Kindeswohlgefährdung“, zuletzt besucht am 11.06.2022 <https://www.blja.bayern.de/service/bibliothek/fachbeitraege/jugendamtspflichten-kindeswohlgefaehrdung.php>
- Baviskar, Siddhartha und Søren C. Winter. 2017. »Street-Level Bureaucrats as Individual Policymakers: The Relationship between Attitudes and Coping Behavior toward Vulnerable Children and Youth.« *International Public Management Journal* 20 (2): 316-353. doi:10.1080/10967494.2016.123564.
- Behnke, Joachim, Nina Baur, Nathalie Behnke. 2010. *Empirische Methoden der Politikwissenschaft*. Stuttgart: UTB Verlag
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2013. 14. Kinder- und Jugendbericht, zuletzt besucht 21.05.2022 <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/14-kinder-und-jugendbericht-88912>
- Bouckaert, Geert und Steven Van de Walle. 2001. »Comparing Measures of Citizen Trust and User Satisfaction as Indicators of ‚Good Governance‘: Difficulties in Linking Trust and Satisfaction Indicators.« *International Review of Administrative Sciences* 69 (3): 329-343. doi:10.1177/0020852303693003
- Brodkin, Evelyn Z. 2011. »Policy Work: Street-Level Organizations under New Managerialism.« *Journal of Public Administration Research and Theory* 21 (2): i253-i277. doi:10.1093/jopart/muq093.
- Cohen, Nissim und Uri Hertz. 2020. »Street-Level Bureaucrats' Social Value Orientation On and Off Duty.« *Public Administration Review* 80 (3): 442–453. doi:10.1111/puar.13190.
- Davidovitz, Maayan und Nissim Cohen. 2022. »Playing defence: the impact of trust on the coping mechanisms of street-level bureaucrats.« *Public Management Review* 24 (2): 279-300. doi:10.1080/14719037.2020.1817532.
- Folkman, Susan und Richard S. Lazarus. 1980. »An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample.« *Journal of Health and Social Behavior* 21 (3): 219–39. doi:10.2307/2136617.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke. 2009. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Verlag, 7. Auflage.
- Hill, Michael J., Peter L. Hupe und Aurelien Buffart. 2015. *Understanding Street-Level Bureaucracy*. Bristol: Policy Press.
- Jilke, Sebastian und Lars Tummers. 2018. »Which Clients are Deserving of Help? A Theoretical Model and Experimental Test.« *Journal of Public Administration Research and Theory* 28 (2): 226-238. doi:10.1093/jopart/muy002.
- Lavee, Einat, Nissim Cohen und Hani Nouman. 2018. »Reinforcing public responsibility? Influences and practices in street-level bureaucrats' engagement in policy design.« *Public Administration* 96 (2): 333-348.

- LH Potsdam. 2015. Gesamtkonzept Schule – Jugendhilfe in der LH Potsdam, zuletzt besucht 21.05.2022 <https://www.potsdam.de/content/gesamtkonzept-schule-jugendhilfe-0>
- Lipsky, Michael. 1980. *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lipsky, Michael. 2010. *Street-Level Bureaucracy*, 30th Ann. Ed.: *Dilemmas of the Individual in Public Service*. New York: Russell Sage Foundation.
- Mayer, Roger C., James H. Davis und F. David Schoorman. 1995. »An Integrative Model of Organizational Trust.« *The Academy of Management Review* 20 (3): 709-734. doi:10.2307/258792.
- Maynard-Moody, Steven und Michael Musheno. 2000. »State Agent or Citizen Agent: Two Narratives of Discretion.« *Journal of Public Administration Research and Theory* 10 (2): 329–358. doi:10.1093/oxfordjournals.jpart.a024272.
- Mayring, Phillip. 2003. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- MBJS Brandenburg. Kooperation Jugendhilfe – Schule, zuletzt besucht 21.05.2022 <https://mbjs.brandenburg.de/kinder-und-jugend/jugendarbeit-und-jugendsozialarbeit/jugendarbeit/kooperation-jugendhilfe-schule.html>
- Meyers, Marcia K und Susan Vorsanger. 2003. »Street-level bureaucrats and the implementation of public policy.« In: *Handbook of public administration*, hrsg. v. Guy B Peters und John Pierre, 245–254. Sage Publications.
- Nielsen, Vibke L. 2006. »Are street-level bureaucrats compelled or enticed to cope?« *Public Administration* 84 (4): 861-889. doi:10.1111/j.1467-9299.2006.00616.x.
- Prottas, Jeffrey M. 1978. »The Power of the Street-Level Bureaucrat in Public Service Bureaucracies« *Urban Affairs Review* 13: 285–312. doi:10.1177/107808747801300302.
- Raaphorst, Nadine und Kim Loyens. 2018. »From Poker Games to Kitchen Tables. How Social Dynamics Affect Frontline Decision Making.« *Administration & Society* 52 (1): 31-56. doi:10.1177/0095399718761651.
- Rousseau, Denise M, Sim Sitkin, Ronald S. Burt und Colin Camerer. 1998. »Not So Different After All: A Cross-discipline View of Trust.« *Academy of Management Review* 23 (3): 393-404. doi:10.5465/amr.1998.926617.
- Schmidt-Lauber, Brigitta. 2007. »Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Redenlassens.« In: *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*, hrsg. v. Silke Götttsch und Albrecht Lehmann, 169-188.
- Schnell. Rainer, Paul B. Hill und Elke Esser. 2005. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: Oldenbourg Verlag

- Senghaas, Monika, Carolin Freier und Peter Kupka. 2019. »Practices of activation in frontline interactions: Coercion, persuasion, and the role of trust in activation policies in Germany.« *Social Policy & Administration* 53 (5): 613–626. doi:10.1111/spol.12443.
- Statista. 2022. Definition Soziale Erwünschtheit, zuletzt besucht am 11.06.2022 https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/124/soziale_erwuenschtheit/
- Tummers, Lars. 2013. *Policy alienation and the power of professionals. Confronting new policies.* Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Tummers, Lars G. und Victor J. Bekkers. 2014. »Policy implementation, Street-level Bureaucracy and the Importance of Discretion.« *Public Management Review* 16 (4): 527-547. doi:10.1080/14719037.2013.841978.
- Tummers, Lars G., Victor J. Bekkers, Evelien Vink und Michael Musheno. 2015. »Coping During Public Service Delivery: A Conceptualization and Systematic Review of the Literature.« *Journal of Public Administration Research and Theory* 25 (4): 1099–1126. doi:10.1093/jopart/muu056.
- Van Ryzin, Gregg G. 2011. »Outcomes, Process, and Trust of Civil Servants.« *Journal of Public Administration Research and Theory* 21 (4): 745-760. doi:10.1093/jopart/muq092.
- Vedung, Evert. 2015. »Autonomy and street-level bureaucrats' coping strategies.« *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2015 (2): 15-19. doi:10.3402/nstep.v1.28643.
- Vigoda-Gadot, Eran, Yair Zalmanovitch und Alex Belonogov. 2012. »Public Servants' Trust in Citizens: An Extension of Theory and an Empirical Examination with Structural Equation Modeling (SEM).« *Public Organization Review* 12 (4). 383-399. doi:10.1007/s11115-012-0179-6.
- Yang, Kaifeng. 2005. »Public Administrators' Trust in Citizens: A Missing Link in Citizen Involvement.« *Public Administration Review* 65 (3): 273-285. doi:10.1111/j.1540-6210.2005.00453.x