

Praxisbezogene Anforderungen in der Schulsozialarbeit – eine ethnografische Fallstudie

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Humanwissenschaftlichen
Fakultät der Universität zu Köln nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

Vorgelegt von:
Sarah Franke
geboren am 15.02.1984 in Rheine
Abgabe der Dissertation: 10.07.2014

Inhalt

1. Einleitung	6
2. Schulsozialarbeit als professionelles Handlungsfeld	8
2.1 Begriffsbestimmung und Auftrag der Schulsozialarbeit.....	8
2.1.1 Zum Begriff der Schulsozialarbeit	9
2.1.2 Rechtliche Grundlagen zur Schulsozialarbeit	11
2.1.3 Aufträge und Funktionen von Schulsozialarbeit: Von der Feuerwehrfunktion zur Lebensweltorientierung	14
2.1.4 Schulsozialarbeit an Hauptschulen	18
2.2 Schulsozialarbeit als kooperatives Handlungsfeld	20
2.2.1 Die Bezugssysteme: Schule und Jugendhilfe.....	21
2.2.2 Fachliche Verortung von Schulsozialarbeit	26
2.3 Gestaltungsmöglichkeiten von Schulsozialarbeit.....	33
2.3.1 Adressatengruppen und Wirkungsebenen	33
2.3.2 Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder	35
2.3.3 Pädagogische Arbeitsbeziehungen	38
2.3.4 Methodische Umsetzung	41
2.4 Zusammenfassung zur Skizze des Handlungsfeldes.....	43
3. Forschungen zum professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden	44
3.1 Befunde zur Praxis schulsozialarbeiterischen Handelns	46
3.1.1 Fachliche Standards und Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern auf Schulsozialarbeit ..	46
3.1.2 Zentrale Merkmale von Schulsozialarbeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	49
3.1.3 Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Institution und Lebenswelt.....	52
3.1.4 Adressierungen von Nutzerinnen und Nutzern der Schulsozialarbeit im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt.....	55
3.2 Zusammenfassung: Professionelles Handeln von Schulsozialarbeitenden im Spiegel der Praxisforschung.....	56
4. Forschungsdesign und Forschungspraxis	59
4.1 Methodologische Grundlage: Praxistheoretische Perspektive auf professionelles Handeln.....	59
4.1.1 Grundlagen einer praxistheoretischen Perspektive.....	59
4.1.2 Praxistheoretische Forschung in erziehungswissenschaftlichen Kontexten	62
4.2 Forschungsinteresse und Forschungsfragen.....	68
4.3 Methodisches Vorgehen	70
4.3.1 Ethnografie als Forschungsstrategie	71
4.3.2 Grounded Theory	76

4.3.3	Grounded Theory und Ethnografie	82
4.4	Forschungspraktische Umsetzung	85
4.4.1	Sampling und Datenerhebung	86
4.4.2	Theoretische Sensibilisierung.....	88
4.4.3	Das Kodierparadigma als grundlegende Systematik der Ergebnisse.....	89
4.4.4	Gütekriterien und Reichweite	92
5.	Feldbeschreibung	94
5.1	Konzept	95
5.2	Trägerschaft und Fachaufsicht	97
5.3	Rahmenbedingungen der praktischen Umsetzung	98
5.4	Feldimmanente Qualitätsvorstellungen.....	102
5.5	Systematische Einordnung und Begründung für die Auswahl des untersuchten Projekts	103
5.6	Feldzugang	106
6.	Anforderungen an das professionelle Handeln in der Schulsozial-arbeitspraxis	111
A.	Teilnahme herstellen	112
1.	Niederschwellige Zugänge: Teilnehmer ist, wer dabei ist	113
1.1	Gewährleistung regelmäßiger Teilnahme bei Ermöglichung verschiedener Teilnehmerrollen	113
1.2	Adressatenorientierte zeitlich-räumliche Platzierung	115
1.3	Persönliche Kontakte	117
2.	Projektzugehörigkeit	122
2.1	Teilnehmende mit Projekthinhalten vertraut machen	122
2.1.1	Eine gemeinsame Erfolgsgeschichte erzählen	122
2.1.2	Eigene Ziele im Rahmen der Projektziele entwickeln	123
2.1.3	Unterstützung anbieten.....	127
2.2	Zusammengehörigkeit der Teilnehmenden untereinander	128
2.2.1	Gemeinsame Probleme – gemeinsame Lösungen.....	129
2.2.2	Die Gruppe als gegenseitige Unterstützung	130
2.2.3	Zeit und Raum für gemeinsame Aktivitäten schaffen	132
3.	Zusammenfassende Interpretation und Einordnung der Ergebnisse in das Kodierparadigma ...	136
B.	Arbeitsbeziehungen gestalten	138
1.	Beziehungsarbeit zwischen Nähe und Distanz	138
1.1	Nähe herstellen	139
1.1.1	Gemeinsame Aktivitäten, Interessen und Themen	140
1.1.2	Gemeinsame Sprachverwendung.....	143

1.2	Distanznahme	146
1.2.1	Persönliche Beratung auf der Grundlage des Wissens- und Erfahrungsvorsprungs	147
1.2.2	Vertreten des konzeptionell begründeten Auftrags.....	149
1.3	Ausbalancieren divergierender Rollenanforderungen	152
1.3.1	Authentisch und sichtbar sein	153
1.3.2	Anwaltschaftlich sein.....	155
1.3.3	Mitbestimmung ermöglichen	158
2	Fallarbeit zwischen institutionellem Auftrag und individuellem Anliegen.....	159
2.1	Sozialformen gestalten: Wer ist dran?	160
2.1.1	„Dran sein“ als Grundform der Gruppentreffen.....	160
2.1.2	Sozialformen anpassen.....	163
2.2	Themen und Lebenslagen (er)kennen	169
2.2.1	Thematische Bandbreite anbieten	169
2.2.2	Themen einbringen und Themen bearbeiten.....	171
2.3	Hilfen anbieten	177
2.3.1	Verschiedene Angebote von Hilfe	177
2.3.2	Situationsbezogener Ansatz der Hilfeangebote	183
3	Zusammenfassende Interpretation und Einordnung der Ergebnisse in das Kodierparadigma....	185
C. Bezugnahmen auf Schule.....		187
1.	Unterstützung bei Konflikten des Schulalltags	188
2.	Zwischen Parteinahme und Erläuterungen unverständlicher Regeln und willkürlichen Verhaltens 190	
2.1.1	Abgrenzung von schulischer Ordnung bei gleichzeitigen Vermittlungsangeboten	192
2.1.2	Zuordnung zum und Einbeziehung des Schulleiters	193
2.2	Andersartigkeit gegenüber Schule anzeigen	195
2.2.1	Modifizieren schulischer Regeln und Routinen	195
2.2.2	Herausstellen der eigenen pädagogischen Qualität	198
3. Perspektiven über die Schul(zeit) hinaus aufzeigen		199
3.1	Lebensweltlich-orientierte Kontextualisierung des Schulabschlusses.....	200
3.2	Beratung zur schulischen und beruflichen Weiterentwicklung.....	200
D. Kernanforderung: Auflösen des divergierenden Auftrags in Richtung Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler		205
7. Diskussion der Ergebnisse		210
7.1	Praktische Anforderungen an das Handeln von Schulsozialarbeitenden.....	211
7.2.	Umsetzung der kooperativen Struktur des Handlungsfeldes	221

8. Literaturverzeichnis.....	228
9. Tabellenverzeichnis.....	249
10. Abbildungsverzeichnis	250
11. Abkürzungsverzeichnis.....	251

1. Einleitung

Als wesentliches Merkmal des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit gilt seine formale Struktur, die als Kooperation von Jugendhilfe¹ und Schule angelegt ist (vgl. Baier/Heeg, 42; Spies/Pötter 2011, 14). Diese kooperative Struktur konnte in verschiedenen Projekten und Programmen auf Landes-, Kommunal- und Einzelschulebene bereits seit den 1970er Jahren erprobt werden. Im praktischen Alltag treffen die Akteurinnen und Akteure jedoch immer noch auf vielfältige Schwierigkeiten, die vor allem auf strukturelle Differenzen der beiden über lange Zeit getrennten Bezugssysteme Schule und Jugendhilfe zurückzuführen sind (vgl. dazu z. B. Henschel et al. 2009, 11, Olk et al. 2000a, 11 ff.). Aufgrund dieser Schwierigkeiten besteht Einigkeit darüber, dass der Aufbau kooperativer Strukturen weiter ausgebaut werden muss und insgesamt mehr bedeuten soll als die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden. Die beiden Bezugssysteme sollen vielmehr auf möglichst vielen Ebenen zusammenwirken: von der konzeptionellen Planung bis hin zur praktischen Umsetzung, sodass Schulsozialarbeit als ein konsistentes Gesamtsystem in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe entsteht (vgl. z. B. GEW-Hauptvorstand 2012, 14; Speck 2006, 159).

Als eine Herausforderung für die Weiterentwicklung des Handlungsfeldes in diese Richtung erweist sich seine zweifache Eingebundenheit (sowohl in das System Schule als auch in das System Jugendhilfe) einem mehrdimensionalen Auftrag ausgesetzt, indem sich einzelne Schulsozialarbeitsprojekte verorten können (vgl. Baier und Heeg 2011, 91). Nicht zuletzt daraus resultiert ein Kontinuum heterogener Angebote, die unter dem Namen Schulsozialarbeit zusammengefasst werden können. Dabei hat sich bis heute keine einheitliche Gesamtkonzeption für Angebote der Schulsozialarbeit durchsetzen können. Es existieren vielmehr Angebote mit sehr unterschiedlichen konzeptionellen Schwerpunkten und praktischen Umsetzungen nebeneinander (vgl. Baier/Heeg 2011, 49 ff.), sodass es schwierig erscheint, allgemeine Aussagen über das Handlungsfeld treffen zu können. Müller stellt diesbezüglich kritisch fest, Schulsozialarbeit „bilde einen eher wildwüchsig entstandenen Schnittbereich der Operationsfelder von Jugendhilfe und Schule“ (Müller 2004, 222). Die spezifischen Schwerpunkte der Arbeit von Schulsozialarbeitenden werden „abhängig von der jeweiligen Situation in der Schule und ihrem Umfeld, den vorhandenen Bedingungen und Ressourcen sowie den Zielen und Erwartungen der jeweiligen Kooperationspartner/innen mit der Schule vereinbart“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, 7). Diese Heterogenität stellt auch Schulsozialarbeitende vor die Anforderung, die kooperative Struktur des Handlungsfeldes trotz der

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit und der schwerpunktmäßigen Betrachtung von Schulsozialarbeit wird im Folgenden ausschließlich von Jugendhilfe gesprochen, wobei diese als Teilbereich der Sozialen Arbeit wiederum weitere Teildisziplinen, wie die Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit umfasst. In der Schulsozialarbeit ist die Jugendhilfe überwiegend Kooperationspartnerin der Schule, sie kann aber auch von anderen pädagogischen Disziplinen mitgetragen werden.

² Im Hinblick auf das Forschungsfeld und die soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden am Schulsozialarbeitsprojekt 6

gegebenen Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten und Angebotsformen gestalten zu können (vgl. BMFSFJ 2013, 330).

Die Schwierigkeit, Schulsozialarbeit in dieser kooperativen Struktur umzusetzen, wird in bildungspolitischen Stellungnahmen der vergangenen Jahre deutlich (vgl. GEW-Hauptvorstand 2012; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007; BMFSFJ 2013). Sie führt immer wieder zu Irritationen über die spezifische Professionalität Schulsozialarbeitender, die sich in Fragen des fachlichen Selbstverständnisses, der strukturellen Eigenständigkeit sowie in organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen niederschlagen (vgl. BMFSFJ 2013, 331; vgl. auch Turner/Hollenstein 2010, 231 ff.). Dass der Rückgriff auf das Konzept der Lebensweltorientierung hier eine mögliche Orientierung bietet, wurde bereits Anfang der 200er Jahre diskutiert (vgl. v. a. Speck 2006), jedoch noch nicht ausreichend konkretisiert, vor allem hinsichtlich der Frage, wie dieses auf der Ebene der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden kann. Trotzdem oder vielleicht gerade deshalb besteht hinsichtlich der empirischen Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln Schulsozialarbeitender derzeit noch Bedarf. Zwar liegen bereits einige Studien zur Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen vor (vgl. Maykus 2011; Tillmann/Rollett 2011; Vogel 2006), jedoch liegen erst wenige empirische Erkenntnisse im Hinblick auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen und der Frage der Umsetzung der kooperativen Struktur auf dieser Ebene im Besonderen vor. Diese beiden Aspekte bilden die Schwerpunkte des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit. Es wird gefragt, welche situativen und handlungspraktischen Anforderungen sich in der (schülerbezogenen) Schulsozialarbeitspraxis an das professionelle Handeln der Schulsozialarbeitenden stellen. Darüber hinaus geht es noch einmal konkreter um die Frage, wie der Kooperationsauftrag auf der Ebene der Interaktionen der Schulsozialarbeiterin und der Schülerinnen und Schüler umgesetzt bzw. welches Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit deutlich wird.

Da es bisher nur wenige Anhaltspunkte für die Beantwortung dieser Fragestellungen gibt, ist die Untersuchung methodisch explorativ als ethnographische Einzelfallstudie angelegt und auf das schulsozialarbeiterische Handeln in seiner praktischen Eingebundenheit vor Ort ausgerichtet. Mit dieser Untersuchungsanlage steht nicht primär die Qualität des professionellen Handelns im Analysefokus, sondern die möglichst genaue Beschreibung des professionellen Handelns in der alltäglichen pädagogischen Praxis (vgl. Cloos 2012, 182, Kuhn 2013, 161 ff.), um die Frage zu beantworten, welchen situativ-handlungspraktischen Anforderungen Schulsozialarbeitende sich in ihrer alltäglichen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern stellen.

Das Feld bildet ein Schulsozialarbeitsprojekt an einer Hauptschule in einer nordrheinwestfälischen Großstadt. Das Projekt wird von einer Schulsozialarbeiterin methodisch vorwiegend als Gruppenarbeit durchgeführt, wobei einmal wöchentliche Treffen mit den teilnehmenden

Schülerinnen und Schülern stattfinden². Um über die Beschreibung des Einzelfalles hinaus die Ergebnisse in einem größeren Kontext zu diskutieren, werden die Ergebnisse der vorliegenden Einzelfallstudie im Kontext der Heterogenität verschiedener Angebotsformen (Kap. 2) sowie aktueller Forschungsergebnisse zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit (Kap. 3) diskutiert. Diese werden im Folgenden zunächst dargestellt, um im Anschluss daran auf die methodisch-methodologische Rahmung der Studie einzugehen (Kap. 3, Kap. 4) und eine Beschreibung des untersuchten Feldes vorzunehmen (Kap. 5). Die Analyseergebnisse werden in Kapitel 6 zunächst dargelegt und in Kapitel 7 vor dem Hintergrund der theoretischen Bezugnahmen diskutiert (Kap. 7).

2. Schulsozialarbeit als professionelles Handlungsfeld

Im Folgenden wird das Handlungsfeld Schulsozialarbeit auf unterschiedlichen Ebenen skizziert, um einen Einblick in den Bezugsrahmen professionellen Handelns von Schulsozialarbeitenden geben und potenzielle Orientierungspunkte und Anforderungen für das Handeln von Schulsozialarbeitenden auf den unterschiedlichen Ebenen des Handlungsfelds aufzeigen zu können. Zunächst wird dazu auf die Ebene des allgemeinen Auftrages und der rechtlichen Grundlegung von Schulsozialarbeit eingegangen (Kap. 2.1). Im Anschluss wird die kooperative Struktur des Handlungsfeldes als grundlegende Organisationsform, erörtert und damit einhergehende Möglichkeiten und Probleme aufgezeigt (Kap. 2.2). Letztlich wird die umsetzungsbezogene Ebene des Handlungsfeldes in den Blick genommen und die vielfältigen Möglichkeiten dargelegt, mit welchen Schulsozialarbeitende ihre Angebote an der Schule ausgestalten können (Zielgruppen und Wirkungsebenen, Angebotsformen, methodische Umsetzung) (Kap. 2.3). Aufgrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf diese praktische Umsetzung von Schulsozialarbeitsangeboten gelegt.

2.1 Begriffsbestimmung und Auftrag der Schulsozialarbeit

Welche unterschiedlichen (und gemeinsamen) Grundannahmen mit dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit verbunden werden, zeigt sich in den unterschiedlichen Begriffsbestimmungen, die gleichzeitig vorliegen. Dieser Umstand resultiert nicht zuletzt aus den unterschiedlichen Aufträgen und daraus resultierenden Erscheinungsformen von Schulsozialarbeit an unterschiedlichen Schulformen, mit unterschiedlichen Zielsetzungen, verschiedenen Zielgruppen etc. aus den Schwierigkeiten, einen einheitlichen Auftrag für Schulsozialarbeit abzuleiten. Um die entstandene Vielfalt, aber auch zentrale Muster in der Entwicklung des Handlungsfeldes nachzuzeichnen, wird im

² Im Hinblick auf das Forschungsfeld und die soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden am Schulsozialarbeitsprojekt zeigt sich eine besondere Spezifik, die sich darin begründet, dass sowohl die Schulsozialarbeiterin als auch die meisten der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben. Diese Konstellation birgt spezifische Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Interaktion, die selbst Gegenstand einer Forschungsarbeit sein müsste. Zugunsten der Frage nach den praktischen Anforderungen der Schulsozialarbeitspraxis, die selbst noch ein Desiderat darstellt, wird dieser Aspekt jedoch zurückgestellt.

Folgenden die Argumentation um den Begriff sowie die unterschiedlichen Begründungsmuster für die Einführung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit dargestellt.

2.1.1 Zum Begriff der Schulsozialarbeit

Im Gegensatz zu Ländern, die bereits eine längere Schulsozialarbeitstradition haben, wie beispielsweise die School Social Work in den USA³, zeigt sich das Feld der Schulsozialarbeit in Deutschland als äußerst heterogen: Bis heute gibt es keine konsensfähige Definition über „den grundsätzlichen Auftrag, die Ziele, die Zielgruppen, den Leistungsumfang, die institutionelle Anbindung und Zusammenarbeit sowie den Arbeitsort“ (Speck 2006, 17), auf die Schulsozialarbeitende zurückgreifen können. Diese Heterogenität spiegelt sich in der langanhaltenden Diskussion wider, die über die entsprechenden Begriffen und Definitionen geführt wurde. Obwohl der Begriff „Schulsozialarbeit“ bereits seit den frühen 1970er Jahren in der Fachdiskussion für die Verknüpfung von Schule und Jugendhilfe verwendet wird, hat sich dieser nicht vollständig durchsetzen können (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, Speck 2006, 13 f.). Vielmehr existieren konkurrierend folgende Bezeichnungen:

- schulbezogene Jugendarbeit (z. B. §11 (3) KJHG⁴ 1990)
- Soziale Arbeit in der Schule (z. B. Glanzer 1993)
- Schuljugendarbeit (z. B. LSJ Sachsen 1996)
- schulbezogene Jugendsozialarbeit (z. B. BAG-JAW 1996, BMBF 2005)
- schulbezogene Jugendhilfe (z. B. Prüß 2009)
- Soziale Arbeit an Schulen (z. B. Spies/Pötter 2011)
- Schoolwork (z. B. RV Saarbrücken 2012)
- Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik (Maykus 2001)⁵

In den Begriffsalternativen werden nicht nur zeitliche Entwicklungen deutlich (vgl. dazu Speck 2006, 17 ff.), sondern auch konzeptionelle Schwerpunkte gesetzt, um „über die jeweilige Begriffswahl die Schwerpunkte in diesem höchst heterogenen Handlungsfeld festzulegen“ (Spies/Pötter 2011, 15). So spiegelt die begriffliche Vielfalt den fortwährenden Prozess der Professions- und Profilbildung des Handlungsfelds wider.

³ Bereits um 1906 wurden in Boston, New York und Hartford erste Formen von Schulsozialarbeit eingeführt und in der Folgezeit von der National Association of Social Workers landesweit einheitliche und verbindliche „Standards for Social Work Services in Schools“ entwickelt (vgl. Schermer/Weber 2003, o. S.).

⁴ Juristisch wird das Kinder- und Jugendhilfegesetz als SGB VIII in die Reihe der verschiedenen Sozialgesetzbücher eingruppiert. Aus sozialpädagogischer Perspektive wird die Einordnung in die Reihe der inhaltlich dem Charakter des Kinder- und Jugendhilfegesetzes nicht gerecht, sodass im Kontext der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit meist der Begriff KJHG verwendet wird (vgl. z. B. Mrozynski 1998).

⁵ Vgl. zur Übersicht der Begriffe auch Speck 2013.

In Deutschland wird der Begriff „Schulsozialarbeit“ zum ersten Mal im Jahr 1966 in einem Beitrag von Maas (vgl. Maas 1966) verwendet und darauf beziehend 1971 durch einen Zeitschriftenbeitrag von Abels (vgl. Abels 1971) einer breiteren Rezeption zugänglich gemacht. Der Begriff wurde an die amerikanische Version der „School Social Work“ angelehnt, um den Anschluss an die internationale Diskussion zu gewährleisten. Während der Einführung der ersten Projekte wurde der Begriff zunächst in einer doppelten Funktion verwendet: Sowohl als Oberbegriff für unterschiedliche Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule (z. B. Wulfers 1996) als auch enger gefasst ausschließlich für Angebote der Jugendhilfe am Ort Schule (vgl. z. B. Spies/Pötter 2011).

Diese Doppelfunktion bildete den zentralen Ausgangspunkt zur Kritik an diesem Begriff, da er als Verkürzung des vielfältigen Kooperationsfeldes von Schule und Jugendhilfe gelesen werden kann. Schulsozialarbeit im engeren Sinne deckt nicht alle Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule ab, vielmehr sind weitere Formen der Zusammenarbeit anzutreffen, die über die konkrete Kooperation am Ort Schule hinausgehen, wie z. B. in Horten, Hausaufgabenbetreuungen etc. Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, den Begriff „Schulsozialarbeit“ nicht als Oberbegriff für sämtliche Kooperationen zu verwenden, sondern auf tatsächlich schulortbezogene Aktivitäten zu beschränken⁶.

Ein weiterer Kernaspekt der Begriffsdiskussion liegt in der Beteiligung der beiden Bezugssysteme bzw. der fachlichen Verortung der Schulsozialarbeit innerhalb dieser. Dabei wird vor allem die Frage diskutiert, inwiefern Schulsozialarbeit der Jugendhilfe zugeordnet werden muss, ohne die Schule aus der Verantwortung zu entlassen (vgl. Speck 2006, 16). So zeigt die Bezeichnung „Schulbezogene Jugendarbeit“ beispielsweise eine stärkere Zuordnung des Handlungsfeldes zur Jugendhilfe an als der Begriff „Schulsozialarbeit“, der eher dessen Eigenständigkeit betont. Damit einhergehend, ist

Maykus und Speck plädieren, aufgrund seiner langjährigen historischen Entwicklung sowie der Etablierung im nationalen und internationalen Diskurs, für den Begriff „Schulsozialarbeit“. Er verknüpfe außerdem die konzeptionelle und finanzielle Verantwortung der beiden Bezugssysteme (vgl. Speck 2006, 341). Beide Autoren betonen jedoch die Notwendigkeit, den Begriff zu modernisieren und inhaltlich sowohl für den Fachdiskurs als auch im Hinblick auf die Situation in der derzeitigen Schulsozialarbeitspraxis anzupassen und auszudifferenzieren (vgl. Maykus 2011, 20; Speck 2006, 17). Letztlich setzt sich der Begriff trotz der anhaltenden Diskussionen weitestgehend durch und erfährt nicht zuletzt durch die Gründung des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit und dessen Positionspapier „Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit“ erheblichen Zuspruch (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007).

⁶ In diesem Sinne schlägt Maykus vor, als Oberbegriff die derzeit häufig verwendete Formulierung „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ aufzugreifen. Dieser bietet den Vorteil, so Maykus, dass er „einen größeren Rahmen des Zusammenwirkens suggeriert und ausdrücken möchte“ (Maykus 2011, 26).

Jedoch wird nicht nur der Begriff „Schulsozialarbeit“ diskutiert, sondern auch das, was er bezeichnen soll, also welchen Auftrag Schulsozialarbeitende erhalten sollen, welche Zielgruppe sie ansprechen, unter wessen fachlicher Verantwortung welche Aufgaben bearbeitet werden sollen etc. (vgl. Speck 2006, 22 f.). Im Anschluss an die Analyse verschiedener Begriffsbestimmungen unternehmen Spies und Pötter den Versuch einer weiten Begriffsdefinition, die dennoch die Kernmerkmale von Schulsozialarbeit erfasst. Sie definieren, diese sei im Kern „ein

- auf Kinder und Jugendliche in der Schule bezogenes,
- aber nicht auf Schule begrenztes
- von Jugendhilfe allein oder gemeinsam mit der Schule verantwortetes Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit [...],
- das sowohl einen Teilbereich von Jugendhilfe
- als auch mehrere ihrer Angebotsformen
- am Ort der Schule bereithält
- und sich dabei auf eigenständige sozialpädagogische Handlungskompetenz stützt“ (Spies/Pötter 2011, 14).

Benannt werden in dieser Begriffsbestimmung die wesentlichen Konturen des Handlungsfeldes. Dazu zählen die Zielgruppe, der Ort, die institutionelle und fachliche Verortung, die Angebotsformen und die methodischen Konzepte. Damit wird diese Bestimmung der Heterogenität des Handlungsfeldes gerecht, indem sie die konkrete Ausgestaltung relativ offenhält. Mit diesem weiten Verständnis wird dennoch eine grundsätzliche Position von Schulsozialarbeit bestimmt, die Schulsozialarbeitenden Orientierung bietet. Aufgrund ihrer Offenheit erweist sie sich ebenso für eine empirische Untersuchung als anschlussfähig und stellt deshalb die Grundlage für die empirischen Analysen dieser Arbeit dar. So wird in der vorliegenden Arbeit der oben angeführten Argumentation Specks (2006) und Maykus' (2011) folgend der Begriff „Schulsozialarbeit“ verwendet und inhaltlich in Anlehnung an Spies und Pötter (2011) zunächst relativ offengehalten. Als eine Spezifik des Handlungsfeldes wird die ebenfalls von den beiden Autorinnen benannte gemeinsame Beteiligung von Jugendhilfe und Schule fokussiert, deren konkrete Ausgestaltung durch das professionell-pädagogische Handeln in den Angeboten der Schulsozialarbeit Gegenstand der empirischen Untersuchung dieser Studie sein wird.

2.1.2 Rechtliche Grundlagen zur Schulsozialarbeit

Die rechtliche Fundierung von Schulsozialarbeit ist zunächst auf Bundesebene über das Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) geregelt. Diese Grundsätze werden innerhalb der Schulgesetze der Länder weiter ausgeführt. Schulsozialarbeit wird in den Gesetzestexten des KJHG jedoch nicht explizit geregelt, vielmehr muss die rechtliche Verortung hinsichtlich der Zielgruppe und des grundlegenden

Auftrags über verschiedene Paragraphen hergeleitet werden. Eine zentrale Position haben dabei § 11 zur Jugendarbeit und § 13 zur Jugendsozialarbeit. Ihnen ist gemeinsam, dass sie Kinder und Jugendliche als die zentrale Zielgruppe von Schulsozialarbeit bestimmen. Sie setzen dabei jedoch unterschiedliche Schwerpunkte.

- Der § 11 zielt auf die Förderung generell *aller* jungen Menschen ab. Jugendhilfe ist nach diesem Paragraf zu Bereitstellung von Angeboten der Jugendarbeit verpflichtet und soll „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11 (3) KJHG).
- Der § 13 bezieht sich hingegen explizit auf die Förderung sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher durch sozialpädagogische Angebote. Sie seien in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen. Zum Ausgleich sollen ihnen „im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§ 13 (1) KJHG).

Mit der Verortung in weiteren Paragraphen des KJHG kann die Zielgruppe von Schulsozialarbeit um Familien bzw. Erziehungsberechtigte ergänzt werden. Dazu zählen die §§ 14 und 16. Aus diesen lässt sich ableiten, Schulsozialarbeit leiste ebenso erzieherischen Kinder- und Jugendschutz nach § 14 KJHG sowie Förderung der Erziehung in Familien nach § 16 KJHG durch Beratung in Erziehungsfragen (vgl. GEW-Hauptvorstand 2003, 4)⁷.

Der Kooperationsauftrag der Jugendhilfe mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, insbesondere mit der Schule und der Schulverwaltung, ergibt sich aus den Bestimmungen in § 81 KJHG⁸. Insbesondere Schule und Jugendhilfe werden hier angewiesen, im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse in Bezug auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien zusammenzuarbeiten (vgl. § 81 KJHG). Schulsozialarbeit übernimmt damit eine Vermittlungsfunktion zwischen Schule und Jugendhilfe, indem sie den schulischen Lebensraum mit anderen Jugendhilfeleistungen vernetzt. Ebenfalls dienen die Schulsozialarbeitsangebote als Scharnier für Kontakte und Beziehungen zu anderen Institutionen, wie Vereinen und Verbänden, Betrieben, Kirchen, Arbeitsamt etc., im Umfeld der Schule.

⁷ Im Hinblick auf diese Zielgruppe lässt sich Schulsozialarbeit im KJHG ebenso in folgenden Paragraphen verorten: Betreuung von Kindern in Notsituationen (§ 20 KJHG), Hilfen zur Erziehung (§§ 27-35 KJHG), Hilfen für junge Volljährige (§ 41 KJHG), Schutz von Kindern und Jugendlichen (§§ 42, 43 KJHG).

⁸ Die Ergänzung durch den §81 ist von Bedeutung, da die bisher genannten Paragraphen Schulsozialarbeit sich zunächst nur auf sozialpädagogische Angebote der Jugendhilfe festlegen und die Verantwortung der Schule nicht betonen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die zentralen Paragraphen des KJHG (§§ 11, 13) die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler und auf diese ausgerichtete Zielformulierungen in den Fokus von Schulsozialarbeitsangeboten stellt. Mit den weiteren Paragraphen (§§ 14, 16) werden zusätzliche Zielgruppen benannt und auch die Schule als gemeinsamer Kooperationspartner der Jugendhilfe in die Umsetzung von Schulsozialarbeitsangeboten einbezogen (§ 81). Weitere Konkretisierungen werden im KJHG nicht vorgenommen, sodass die gesetzliche Verankerung auf dieser Ebene zunächst viel Spielraum für die Ausgestaltung von Schulsozialarbeitsangeboten bietet. Hinweise zur Umsetzung des rechtlichen Auftrags werden in den ausführenden Landesgesetzen konkretisiert.

Zur Ausführung der Grundlagen im KJHG sind innerhalb der einzelnen Bundesländer unterschiedliche Umsetzungsempfehlungen und Richtlinien feststellbar. In Nordrhein Westfalen gab es lange Zeit keine explizite Bestimmung zur Schulsozialarbeit im Jugendhilfe- und Schulgesetz, wohl aber den Auftrag zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Erst mit dem Erlass zur „Beschäftigung von Fachkräften der Schulsozialarbeit in NRW“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 23.01.2008) wurde eine erste explizite Empfehlung in Form konkreter Hinweise zur Umsetzung von Schulsozialarbeitsangeboten festgehalten und dadurch deren Position hinsichtlich grundlegender finanzieller und personeller Ressourcen gestärkt. Schulsozialarbeitsstellen sollen in gemeinsamer Verantwortung von Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden getragen und an den jeweiligen Bedarf der Schule, der Kinder bzw. Jugendlichen und der Eltern angepasst werden. Darüber hinaus richten sich die Empfehlungen auf Implikationen für das professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden, und zwar mit folgenden drei Schwerpunkten:

- Ausrichtung auf systemisch angelegte Förderkonzepte
- Mitwirkung bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in der Regel in Form offener Freizeitangebote oder Projektarbeit und
- Gemeinwesenarbeit

Auf diesen Erlass folgte eine Einstellung von etwa 100 Schulsozialarbeitenden in NRW. Einen weiteren Aufschwung im Hinblick auf die Schaffung neuer Stellen brachte die Verabschiedung des Bildungs- und Teilhabepaketes (BUT, Erlass der Ministerien MAIS, MSW und MFKJKS)⁹. In diesem Rahmen wurden finanzielle Mittel zur Beschäftigung von Schulsozialarbeitenden durch den Bund bereitgestellt und etwa 500 weitere Stellen in NRW geschaffen. Im Januar 2011 waren damit nach den Berechnungen des LWL-Landesjugendamtes insgesamt 939 Fachkräfte der Schulsozialarbeit auf 761 Stellen für Schulsozialarbeit an 773 Schulen beschäftigt (vgl. LWL-Landesjugendamt 2012).

⁹ So wie im Erlass von 2008 ist im BUT die Autonomie den Kommunen zugewiesen, sodass diese über die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung des Angebots der Schulsozialarbeit entscheiden. Die Ziele im Rahmen des BUT betreffen die arbeitsmarktliche und gesellschaftliche Integration, den Abbau der Folgen wirtschaftlicher Armut sowie regionale Schwerpunktsetzung auf örtliche Problembezirke.

Jedoch kann der Bedarf – gerade nach Vollzeitstellen für Schulsozialarbeitende – damit immer noch nicht ausreichend gedeckt werden.

Insgesamt birgt die rechtliche Grundlage einen erheblichen Handlungsspielraum, denn auch die Konkretisierung der Paragraphen aus dem KJHG auf Landesebene sehen nur Kann- bzw. Soll-Regelungen vor und stellen damit weder eine Verpflichtung zur Einrichtung von Schulsozialarbeitsangeboten dar noch geben sie konkrete Tipps zur Umsetzung derer. Das bedeutet für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen, dass sie Kooperationsformen, Ziele und Aufgabenstellungen an die ihnen verfügbaren Ressourcen und jeweilige Problemfelder vor Ort anpassen können und müssen. Diese Anpassung ermöglicht einerseits, Wirkungspotenziale vor Ort zur Entfaltung zu bringen, statt diese durch eine „künstlichen Versäulung“ (Speck 2006, 278) zu verkürzen. Andererseits resultiert aus der rechtlichen Offenheit und der Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten jedoch zum einen auch die Gefahr der Überforderung für professionell Handelnde in der Praxis sowie zum anderen dass die Vielfalt von Angebotsformen der Schulsozialarbeit von außen teilweise als profillos und gleichzeitig ineffektiv wahrgenommen wird (vgl. Baier/Heeg 2011, 69 f.).

2.1.3 Aufträge und Funktionen von Schulsozialarbeit: Von der Feuerwehrfunktion zur Lebensweltorientierung

Aufgrund der nur indirekten rechtlichen Bestimmung von Schulsozialarbeit, erweist sich auch die Bestimmung ihres Auftrages als schwierig. Mittlerweile besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass Schulsozialarbeit an Schulen stattfinden soll, um die Bildungschancen zu erhöhen, Übergänge zu gestalten, Vernetzung zu realisieren, zu Schulentwicklung unterstützen, sich politisch einzumischen, Gesundheit zu fördern und Schulabsentismus zu vermeiden. Dabei sollen die konkreten Aufträge und deren Umsetzung an den Ressourcen und Bedarfen der Schulen vor Ort, und zwar vorrangig an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler orientiert sein (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, 7 ff.). Worüber heutzutage weitestgehend Einigkeit besteht, wurde in Zeit seit Einführung der ersten Schulsozialarbeitsprojekte stark diskutiert. Denn seit Beginn der ersten Schulsozialarbeitsprojekte in den 1970er Jahren gab es eine Vielzahl von Argumenten für die Einführung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeitsangeboten. Einige der anfänglichen Begründungen sind auch heute noch von Bedeutung, andere wurden verändert weitergeführt oder auch ganz verworfen. Der Blick auf diese Entwicklungslinien macht deutlich, wie durch verschiedene gesellschaftliche Funktionen und Aufträge die Vielfalt heutiger Erscheinungsformen von Schulsozialarbeit entstehen konnte und erklärt das heutige Verständnis des Auftrages von Schulsozialarbeit.

Ausschlaggebend für die Einführung von Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland war die Bildungsreform Anfang der 1970er Jahre: Die Ideen der Chancengleichheit, dem Abbau von Bildungsbenachteiligungen und der breiten Öffnung weiterführender Schulen führten im Zuge der Neugründungen von Gesamtschulen zu intensiver Auseinandersetzung mit sozialpädagogischen Fragen in der Schule (vgl. Mack 2008, 20). Die ersten Projekte zur Schulsozialarbeit wurden dann im Rahmen eines Modellprogramms vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert. Sie zielten vor allem darauf ab, „Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Kinder und Jugendliche“ (Maykus 2011, 88) bereitzustellen. Die Projekte entstanden deshalb vorrangig als Hausaufgaben- und sozialpädagogische Schülerhilfen¹⁰ in sozialen Brennpunktgebieten.

In den 1980er Jahren bildete darüber hinaus die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, als wachsende Bevölkerungsgruppe in Schule und Gesellschaft, die Basis für die Einführung von Schulsozialarbeitsprojekten. Hinzu kamen weitere gesellschaftliche Veränderungen, wie problematischere Zugänge zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt und die Frage der Verwertbarkeit schulischer Abschlüsse. Auch die familiären Veränderungen, wie die Zunahme berufstätiger und auch alleinerziehender Mütter und damit einhergehender Forderungen nach ganztägigen Betreuungsformen, waren ausschlaggebend für das zunehmende bildungspolitische Interesse an Schulsozialarbeit (vgl. Maykus 2011, 88). Schulsozialarbeit wurde in dieser Zeit vor allem zur Lösung konkreter Probleme eingesetzt, dazu zählten beispielsweise Schuldelinquenz, zunehmender Drogenkonsum, Aggressivität und Gewalt. Aufgrund dieser Ausrichtung wurde Schulsozialarbeit oftmals eine „Feuerwehrfunktion“ (vgl. Maykus 2011, 20) zugeschrieben: Die Schule ruft, wenn es brennt, und weist der Jugendhilfe ihre Aufgaben zu. Das Verhältnis beider Bezugssysteme war deshalb vorwiegend hierarchisch.

Intensive (bildungs-)politische Diskussionen über „veränderte Lebenslagen und Bewältigungsanforderungen von jungen Menschen und ihren Familien in einer individualisierten Gesellschaft“ (Maykus 2011, 88) führten 1990 zur Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG)¹¹. Auf die Wahrnehmung vermehrter Probleme im Schulalltag hin, die vorwiegend auf die oben beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zurückgeführt wurden, fand Schulsozialarbeit hier erstmals in den oben bereits erwähnten §§ 11 und 13 ihre gesetzliche Verankerung und dadurch einen höheren Grad der Legitimierung. So gilt die Verankerung im KJHG als erster Meilenstein in der Legitimationsdebatte. In dieser Zeit erweiterte die Jugendhilfe maßgeblich ihre Zielgruppe und „entdeckte nicht mehr nur Randgruppen oder Außenseiter, sondern die

¹⁰ Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei Komposita auf die Kennzeichnung beider Geschlechter verzichtet. Wie in diesem Fall sind jedoch stets beide angesprochen.

¹¹ Eine besondere Position kommt hier auch den Transformationsprozessen in den neuen Bundesländern zu, da diese mit einer Neuordnung des Bildungssystems einhergehen.

Verliererinnen und Verlierer des Modernisierungsprozesses generell“ (Drilling 2009, 54): Die Maximen der Jugendhilfe entwickelten sich vom Eingriffscharakter zur präventiven, partizipatorischen und freiwilligen (Dienstleistungs-)Orientierung, zur Prävention und Alltagsorientierung.¹² Ebenfalls stellte die Festschreibung des Kooperationsauftrags im § 81 KJHG einen bedeutenden Aspekt dar, da hier die Schule zu Öffnungsprozessen in Richtung der Jugendhilfeangebote angehalten wurde (vgl. z. B. Speck 2007, 30; Seithe 2008, 81).

Mit dem Jahrtausendwechsel forcierte vor allem die Auseinandersetzung mit den Befunden der PISA-Studie die Forderungen nach intensiverer Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Den zentralen Bezugspunkt bildete hierbei die Erweiterung des Bildungsbegriffs. Im Zuge dessen wurden neben der formalen Bildung stärker nonformale Lernumgebungen einbezogen. Bündner formulierte für die Kultusministerkonferenz dahingehend:

Ein umfassender Bildungsbegriff geht heute weit über Wissensvermittlung und „herkömmlichen“ schulischen Unterricht hinaus. Bildung bedeutet die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit, die Vorbereitung auf künftige Lebensabschnitte durch die Nutzung von Wissen und die Möglichkeit zum Weiterlernen sowie die aktive Teilhabe an der Gesellschaft. Bildung soll und muss dazu beitragen, soziale Unterschiede auszugleichen und die Zukunftschancen jener zu verbessern, deren Ausgangsbedingungen ungünstiger sind (Bünder et al. 2009, 3).

Ein so verstandener Bildungsbegriff sollte „zu einem selbstverständlichen impliziten Bezugspunkt und Horizont des *gesamten* Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots [werden]“ (Rauschenbach 2009, 163, Herv. i. O.). In dieser Neuorientierung wurde die Bildung zur gemeinsamen Aufgabe gemacht, wodurch sich *klassische* Grenzen der Zuständigkeiten pädagogischer Handlungsfelder und Institutionen verschoben haben. Vor allem wurden auch nichtschulische Einrichtungen mit der Bildungsaufgabe betraut, sodass die am neuen Bildungsbegriff gefassten Begründungen für Schulsozialarbeit die Forderung nach einer multiprofessionellen Zuständigkeit mit sich zogen. Außerdem galt der Ausbau der Ganztagschulen mit seinen zahlreichen Forschungsprojekten und -programmen als wichtiger Motor der Diskussion um Einführung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeitsprojekten, weil dadurch ein praktisches Erfordernis zur Kooperation gegeben ist: Die breite Integration sozialpädagogischer Angebote in den Ganztagschulalltag birgt das Potenzial einer intensiveren Zusammenarbeit und eines kooperativeren Zusammenwirkens der beiden Bezugssysteme.

Im Hinblick auf den oben beschriebenen heutigen Auftrag von Schulsozialarbeit zeigt sich, dass dieser stärker als zuvor am Prinzip der Lebensweltorientierung ausgerichtet ist (vgl. Kooperationsverbund 2015, 8 f.; Speck 2006, 345 f.). Dieses geht zurück auf die Begriffsbestimmung von Thiersch (1992)

¹² Vorbereitet wurden die Veränderungen durch den achten Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 1986): „Hatten die vorherigen Berichte eher Aufzählungs- und Darstellungscharakter, nahm dieser eine Sonderstellung ein. Erstmals fand sich der Versuch, Jugendhilfe strukturell zu begründen, theoretisch zu fundieren und operational zu definieren“ (Drilling 2009, 53).

zielt die Lebensweltorientierung darauf ab, die individuellen und alltäglichen sozialen Probleme von Schülerinnen und Schülern sowie deren Selbstdeutungen und Problembewältigungsversuche als Basis pädagogischer Arbeit heranzuziehen (vgl. Thiersch 1992, 26 ff.). Auch wenn das Prinzip in der Praxis bereits vielfach Verwendung findet, ist bisher noch kein Konzept einer lebensweltlich orientierten Schulsozialarbeit beschrieben worden. Speck (2006) nennt in seiner theoretischen Herleitung zur Konzeptualisierung eines lebensweltlich orientierten Ansatzes von Schulsozialarbeit sechs Prinzipien, die berücksichtigt werden müssen (vgl. Speck 2006, 344):

Prävention: Schulsozialarbeit soll dazu beitragen, dass Schule ein positiver Lebensraum für Schülerinnen und Schüler ist. Außerdem soll sie selbst Raum zur persönlichen Entfaltung sein, in dem Hilfeangebote gemacht werden und Beratung und Vernetzung möglich ist. Sie trägt dazu bei, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre anforderungsreichen Lebenssituationen zu bewältigen.

Dezentralisierung/Regionalisierung: Durch die Anbindung an den Ort Schule ist bereits eine regionale Ausrichtung von Schulsozialarbeit gegeben. Zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler soll diese des Weiteren zur Vernetzung der vorhandenen Angebote beitragen, wobei die regionalen Besonderheiten zu beachten sind.

Alltagsorientierung: Die Orientierung von Schulsozialarbeitsangeboten an dem Alltag der Schülerinnen und Schüler und ihrer Erziehungsberechtigten ist nur dann möglich, wenn diese für die Adressatengruppen auch zugänglich sind. D. h. es müssen organisationelle und institutionelle Barrieren abgebaut und unterschiedliche Sichtweisen und Alltagsverständnisse berücksichtigt werden.

Integration/Normalisierung: Schulsozialarbeit muss sich am Normalisierungsprinzip ausrichten, was bedeutet, dass sie generell für alle Schülerinnen und Schüler und ihre Probleme zuständig ist, auch wenn es sich um besondere Schwierigkeiten, wie z. B. schuldeviantes Verhalten handelt.

Partizipation: Um sich an der Schulsozialarbeit beteiligen zu können, müssen konsequent formelle und informelle Mitbestimmungsangebote geschaffen werden, sodass Schülerinnen und Schüler und auch ihre Erziehungsberechtigten sich nicht als Empfänger der Angebote sehen. Die freiwillige Teilnahme ist dabei unerlässlich.

Hilfe und Kontrolle: Um innerhalb des Spannungsfeldes von Hilfe und Kontrolle agieren zu können ist es erforderlich, dass die Schulsozialarbeit eine unabhängige Position innerhalb der Schule einnehmen kann und sie zunächst einmal der sozialpädagogischen Fachlichkeit unterstellt ist.

Die Herausforderung für eine lebensweltliche Ausrichtung von Schulsozialarbeit besteht darin, stärker an den Relevanzen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet zu sein und trotzdem die

schulischen Erwartungen so einzubeziehen, dass diese mit den lebensweltlichen Interessen vereinbar sind und diese nicht als „dominante Moral von Schule“ (Streblow 2005, 38) innerhalb der Schulsozialarbeit wahrgenommen werden.

Wie ein lebensweltorientiertes Konzept von Schulsozialarbeit in der alltäglichen Praxis gestaltet werden kann, ist bisher noch nicht ausreichend beschrieben worden. Es zeigt sich jedoch, dass durch die Ausrichtung am Prinzip der Lebensweltorientierung Schulsozialarbeit „inzwischen weiter denn je davon entfernt [ist], lediglich als ‚Lückenbüßer‘ zu fungieren und sich fraglos der Schule unterzuordnen. Das System Schule hat gelernt, dass Partner aus dem außerschulischen Bereich eine große Unterstützung bei der Bewältigung der Alltagsherausforderungen von Schule sind und einen wichtigen Beitrag zu einer lebensweltorientierten Schule leisten“ (BMFSFJ 2013, 332; vgl. auch Maykus 2011, 21).

2.1.4 Schulsozialarbeit an Hauptschulen

Unabhängig von den gesellschaftlichen Funktionen und Auftragsbeschreibungen unterscheiden sich Schulsozialarbeitsangebote je nach dem, auf welche Schulform sie sich beziehen. So stellen die einzelnen Schulformen mit ihren unterschiedlichen Anforderungen innerhalb des Handlungsfelds spezifischere Anhaltspunkte für die Aufgaben schulsozialarbeiterischen Handelns dar. Da im Hinblick auf die Untersuchung von Schulsozialarbeit an verschiedenen Schulformen bisher nur Daten zur quantitativen Verteilung vorliegen, aber noch keine Befunde zu spezifischen Anforderungen an professionelles Handeln vorliegen, wird aufgrund der empirischen Ausrichtung dieser Studie im Folgenden der Einsatzort der Hauptschule als *Problemschule* differenzierter dargestellt, da die Schule, an der das untersuchte Schulsozialarbeitsprojekt angesiedelt ist, durchaus diesem Typus zuzuordnen ist.

Typen von Hauptschulen

Um die Schulform „Hauptschule“ charakterisieren zu können, müssen weitere Differenzierungen vorgenommen werden. Trautwein et al. identifizieren drei Formen von Hauptschulen, die sich hinsichtlich ihres Leistungsniveaus und der Risiko- und Belastungsfaktoren ihrer Schülerschaft (Klassenwiederholung, familiärer Umgang mit der Herkunftssprache, Berufsausbildung und Arbeitssituation der Eltern) unterscheiden.

Typus 1: Modalform der Hauptschule: Hauptschulen mit mittlerem Leistungsniveau und wenigen Risiko- und Belastungsfaktoren. Hierzu gehören 45 Prozent der Hauptschulen in Deutschland.

Typus 2: Problemschule: Hauptschulen mit niedrigem Leistungsniveau, das mit einer Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren begründet wird. Rund die Hälfte der Schüler hat mindestens eine Klasse wiederholt. Außerdem stammt 50 Prozent der Schülerschaft aus Migrantenfamilien, in denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird. 40 Prozent der Eltern verfügen über keine abgeschlossene

Berufsausbildung. Fast ein Drittel der Familien sind von Arbeitslosigkeit betroffen. 16 Prozent aller Hauptschulen in Deutschland sind Problemschulen, vor allem in Stadtstaaten (Hamburg, Bremen und Berlin), auch in Hessen und Nordrhein-Westfalen finden sich Schulen dieses Typus.

Typus 3: Leistungsstarke Hauptschule: Den ersten beiden Typen stehen Hauptschulen gegenüber, deren Schülerschaft im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit mit jenen im unteren Bereich der Realschulen verglichen werden kann. Diese findet man in nennenswertem Umfang nur in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz (vgl. Trautwein et al. 2007, 5).

Hauptschulen als „Problemschulen“

Vor allem an Schulen des Typus „Problemschule“ wurde die Bildungsarbeit als Folge der schlechten PISA-Ergebnisse in Frage gestellt. Es lässt sich feststellen, dass Schulen dieses Typus vorwiegend mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, die mit verminderten Chancen auf Kompetenzerwerb und der späteren Berufswahl, herkunftsbedingte Benachteiligungen sowie der Zuweisung negativer Eigenschaften ihrer Schülerschaft auch mit ihrer Schultypzugehörigkeit und dem *schlechten Ruf* von Hauptschulen in Deutschland einhergehen (vgl. Knigge 2009, 2). Baumert et al. (2006) beschreiben in einem Modell von Kompositionseffekten, welche Merkmale der Schülerschaft über die individuellen Voraussetzungen hinaus für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam sind und über welche Vermittlungsprozesse sich ihre kollektive Wirkung entfaltet. Dazu beziehen sie sich auf folgende fünf Komponenten:

- 1) Soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft: Indikatoren sind Maße des Sozial- und Bildungsstatus;
- 2) Konzentration sozialer Risikofaktoren durch belastende Familienverhältnisse: Indikatoren sind unsichere Beschäftigungsverhältnisse und instabile Familienstrukturen;
- 3) Ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft: Indikatoren sind Zuwandereranteile, Verweildauer im Zuwanderungsland sowie Sicherheit und Vertrautheit im Umgang mit der Verkehrssprache
- 4) Fähigkeits- und Leistungsniveau der Schülerschaft: Indikatoren sind Verteilungsmerkmale allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und des jeweils fachspezifischen Vorwissens;
- 5) Konzentration lernbiografischer Belastungsfaktoren: Indikatoren sind Merkmale von Misserfolgskarrieren wie Klassenwiederholung oder Abstieg in weniger anspruchsvolle Schulformen (Baumert et al. 2006, 124)

Die Autoren stellen heraus, dass die Kompositionsbedingungen ebenso von den institutionellen Bedingungen sowie der curricularen und didaktischen Tradition abhängig sind und nicht direkt auf Lern- und Entwicklungsprozesse einwirken, vielmehr werden sie durch soziale Interaktionen vermittelt und moderiert (vgl. Baumert et al. 2006, 126). Das stellt einen Ansatzpunkt für

Schulsozialarbeitende dar, sich mit Schülerinnen und Schülern über schulbezogene Probleme auseinanderzusetzen und diese gemeinsam zu reflektieren. Auch wenn der die Hauptschule als Problemschule hier nur typisiert dargestellt ist, spiegeln sich in den Kompositionsbedingungen deshalb doch deutliche Anschlussmöglichkeiten für die praktische Gestaltung von Schulsozialarbeitsangeboten wider. Schulsozialarbeit kann als Korrektiv auf Lern- und Entwicklungsprozesse im Rahmen der sich gegenseitig bedingenden Kompositionsbedingungen einwirken. Die individuellen Potenziale können z. B. dann entfaltet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler eigene Gestaltungs Kompetenzen entwickeln:

Junge Menschen benötigen nicht nur das Versprechen von Autonomie, sondern Mittel und Wege, um ihre Fähigkeiten zu entwickeln, damit sie in Märkten aller Art und bei Verhandlungen mit Institutionen erfolgreich sein und sich unter Ansehen der Umstände für und gegen Handlungsalternativen entscheiden können (Heinz 2011, 23).

Denn werden die Problemstellungen ernstgenommen, gibt es die Möglichkeit, trotz der beschriebenen Schwierigkeiten wieder in den Blick zu nehmen, was auch an Hauptschulen mit eher ungünstigen Ausgangsbedingungen für das Offenhalten und die Stabilisierung von Bildungspotenzialen von Jugendlichen möglich ist (vgl. Helsper/Wiezorek 2006, 436). In diesem Kontext beschreibt Vogel Schulsozialarbeit auch „als Ausdruck von Strukturpathologien und als Mittel zu deren Entschärfung“ (Vogel 2013, 137).

2.2 Schulsozialarbeit als kooperatives Handlungsfeld

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist nicht zuletzt durch die Verankerung des Kooperationsgebots im § 81 KJHG zum dringenden Auftrag beider Bezugssysteme erhoben worden. Bei den verschiedenen kooperativen Angebotsformen gilt, durch die Schule als gemeinsamem Einsatzort, Schulsozialarbeit als die intensivste Form der Zusammenarbeit (vgl. Ludwig/Parr 2001, 520).. Der Anspruch an beide Bezugssysteme bezieht sich darauf, dass diese innerhalb von Schulsozialarbeit als gemeinsam verantwortetes Gesamtsystem möglichst umfassend zusammenwirken. Bisher ist im Hinblick auf die Frage, wie dieser Anspruch umgesetzt werden soll, vor allem die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden beschrieben worden, weitere Ebenen von Schulsozialarbeitsangeboten sind noch nicht ausreichend beleuchtet. Wie der Kooperationsanspruch umgesetzt werden soll, ist deshalb noch nicht ausreichend geklärt (vgl. Speck 2006, 13). Im Folgenden werden deshalb mögliche Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit in den Blick genommen und konkretisiert, wie und auf welchen Ebenen die mehrdimensionale Verbindung von Schule und Jugendhilfe überhaupt umgesetzt werden kann.

Schwierigkeiten der Verknüpfung der beiden Bezugssysteme werden vor allem auf strukturelle Differenzen der beiden über lange Zeit getrennten Systemzusammenhänge zurückgeführt (vgl. Deinet 2006, 113). Historische Entwicklungen, gesellschaftliche Funktionen und damit verbundene

strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen verweisen auf Differenzen der Bezugssysteme, die sich auch auf die Alltagspraxis auswirken (vgl. Seithe 2008, 79; Henschel et al. 2009, 11; Olk et al. 2000a, 11 ff.).

Um praktische Schwierigkeiten in der Zusammenführung der beiden Bezugssysteme überwinden zu können, ist es einerseits notwendig, Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, die Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit darstellen. Andererseits gilt es, sich mit deren Unterschiedlichkeit und den darin begründeten Kooperationschwierigkeiten auseinanderzusetzen. Beide Aspekte werden im Folgenden zunächst aus einer funktionsbezogenen Perspektive in den Blick genommen (Kap. 2.2.1). Im Anschluss daran werden bisher entwickelte Modelle der fachlichen Verortung von Schulsozialarbeit beschrieben (Kap. 2.2.2).

2.2.1 Die Bezugssysteme: Schule und Jugendhilfe

Als bedeutsamste Gemeinsamkeit der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe kann ihre gemeinsame Zielgruppe angesehen werden. Das sind Kinder und Jugendliche bzw. Schülerinnen und Schüler (vgl. Seithe 2008, 79). Außerdem kommt beiden Systemen, gesellschaftlich betrachtet, die Funktion zu, Kinder und Jugendliche in ihrer Integration in die Gesellschaft zu unterstützen, indem sie „mit ihrem jeweiligen Instrumentarium den Erwerb allgemeiner Qualifikationen und Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Selbstständigkeit, Fähigkeit zur Mitbestimmung und zur Verantwortungsübernahme, Planungsfähigkeit fördern“ (Seithe 2008, 79).

Den Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Auftrags der Integration und Förderung junger Menschen steht auf Seiten der Schule jedoch die Selektions- und Allokationsfunktion entgegen. Die Allokationsfunktion beschreibt das Phänomen, dass Schülerinnen und Schülern durch ihre schulspezifischen Zertifikate und Leistungszeugnisse bestimmte soziale Stellungen und Chancen im späteren (Berufs-)Leben zugewiesen werden, die Selektion betrifft das Zuordnen von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Schultypen bzw. Schullaufbahnen, vor allem durch Leistungsbewertungen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit eingeteilt – es findet eine Positionsverteilung statt (vgl. Fend 2006, 50; Seithe 2008, 79 f.). Der Fokus der Jugendhilfe richtet sich hingegen gerade auf den Abbau dieser Zuweisungsstrukturen und die Schaffung und Erhaltung von Chancen durch die individuelle Förderung.

Diese Differenz auf der gesellschaftlich-funktionalen Ebene greift Maykus auf und führt die daraus resultierenden Unterschiede auf verschiedenen Ebenen der beiden Systeme *kontrastiv* und *typisierend* weiter. In dieser funktionsvergleichenden Gegenüberstellung werden die divergierenden Strukturen und Spannungspotenziale von Schule und Jugendhilfe sowohl auf der planerischen als auch auf der umsetzungsbezogenen Ebene deutlich:

Tabelle 1: Kriterienorientierte Charakterisierung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe (Quelle: Maykus 2011, 92 f.)

(Gesellschaftliche) Funktionen und Aufgaben	
Schule	Jugendhilfe
<i>Rechtliche Codifizierung und Grundsätze</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Schulpflicht, Grundgesetz, Landesschulgesetze • Teil des Bildungs- und Erziehungssystems mit geplantem, institutionellem Auftrag der Qualifikation (formalisierte Inhalte, Ziele, Rahmenbedingungen und Erfolgskontrolle) • Schulwesen ist landesspezifisch zentral verwaltete und geleitete öffentliche Institution • Legitimationsrahmen: staatliche Aufsicht • gesellschaftliche Anerkennung: eher durch Herausbildung von Eliten 	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit, Bundesgesetz KJHG, Landesausführungsgesetze zum KJHG • Subsidiär definierter Teil des Erziehungssystems und des Systems sozialer Hilfe (neben Altenhilfe, Gesundheitshilfe, Sozialhilfe/soziale Sicherung) • Legitimationsrahmen: aktualisierte Professionalität im fachlichen Diskurs • Gesellschaftliche Anerkennung: eher durch Problemgruppenbezug und -bearbeitung
<i>Institutionalisierungsformen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Horizontale Untergliederung (Grundschulen, Sekundarschulen) • Vertikale Untergliederung der Sekundarschulen (in 2 oder 3 Schulformen, HS/RS/Gym) • Berufsschulen, Förderschulen • Schulämter und Schulbehörden 	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt von institutionellen Erscheinungsformen gemäß der Aufgaben und Leistungen des KJHG • Trägerpluralität, Gesamtverantwortung beim öffentlichen Träger der Jugendhilfe (Jugendamt), Zusammenarbeit mit freien Trägern, Subsidiarität • (Landes-)Jugendämter
<i>Funktionen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikation • Allokation/Selektion • Integration • Bildungssozialisation, Kohärenz und Verständigung, Bildung als Einübung in Diskurse bzw. Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe zur Lebensbewältigung und Sozialintegration von Kindern und Jugendlichen und deren Familien • Beitrag zur Schaffung/Erhaltung positiver Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten, Förderung der sozialen und individuellen Entwicklung als Selbstbildung • Abbau von Benachteiligungsstrukturen
<i>Strukturelle und organisatorische Aspekte</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Kennzeichen: organisierte Normen und formalisierte Rollenerwartungen • Lernorganisation, Verwaltungsorganisation, Makroorganisation • Kommunikation/Ziele weitgehend unabhängig von Aushandlungsprozessen der an ihr Beteiligten • Institutioneller Charakter von Schule: Pädagogik in organisiert-strukturierter Form 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennzeichen: weniger organisierte Normen und Reglementierungen durch Erwachsene, gering formalisierte Rollenerwartungen bzw. problemspezifisch definierte Normen und Rahmenbedingungen • Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Planung und Gestaltung von Angeboten (v. a. in Jugendarbeit) • Beispiel: institutioneller Charakter von Jugend(sozial)arbeit als Pädagogik in frei gestaltbaren Räumen, in vorstrukturierten Gruppenangeboten bzw. in Settings mit Themen- oder Problembezug

<i>Sozialisationsräume und Interaktionsbeziehungen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Schulklima • Schüler-Schüler-Beziehungen • Lehrer-Schüler-Beziehungen • Kommunikation/Lerninhalte im Unterricht • Leistungsorientierung/schulische Normen 	<ul style="list-style-type: none"> • Elemente arrangierter Lebensräume (Institutionenklima) • Gleichaltrigen-Beziehungen • Beziehungen zwischen Jugendlichen und als relevant erlebten Erwachsenen (sozialpädagogischen Fachkräften) • Eher offene und symmetrische Kommunikation
<i>Interaktionsanforderungen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht • Höhere Definitionsmacht der Lehrer • Leistungsorientierung als bestimmendes Element in der Kommunikation • Spezifische Anforderungen einzelner Lehrer <p>(Fokus: generalisierte Regeln an alle Schüler/ Segmentierung der Schülerpersönlichkeit – „Schülerrolle“)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstmotivation und Eigeninitiation (v. a. in Jugendarbeit) • Gemeinsame Aushandlung von Prozessen/Ereignissen • Selbst- und Gruppenbezug als bestimmendes Element in der Kommunikation • Spezifische Erfahrungen mit unterschiedlichen Profilen der Erwachsenen <p>(Fokus: Bedürfnis- und Subjektorientierung und individuelle Bewältigungsthematik – „Schülersein“)</p>

In seiner kontrastiven Gegenüberstellung nutzt Maykus metaphorisch die jeweils unterschiedliche Fokussierung auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler: das *Schülersein* und die *Schülerrolle*.

Mit ihrer lokalen und individuenorientierten Ausrichtung sind Angebote der Jugendhilfe auftragsmäßig darauf ausgerichtet, das gesamte Schülersein, also die Kinder und Jugendlichen, ganzheitlich als Persönlichkeiten einzubeziehen. Dagegen ist mit der Selektions- und Allokationsfunktion an die Schule die Anforderung gestellt, das Lernen bundes- bzw. landesweit in einer mehr oder weniger einheitlichen Form zu organisieren. Sie ist daran gebunden, generalisierte Regeln für *alle* Schüler anzulegen, sodass Schülerinnen und Schüler in diesem Kontext vor allem in dieser aufgabenspezifischen Rolle fokussiert werden. Andere Aspekte der Schüler/innen-Persönlichkeit, wie zum Beispiel deren Unterstützung und Förderung, müssen aus diesem Grund zunächst zurückgestellt werden. Aufgrund der unterschiedlichen und teilweise gegensätzlichen Funktionen findet eine Segmentierung der Perspektive auf die Zielgruppe statt (vgl. Maykus 2011, 92 ff).

Auf der Ebene der **rechtlichen Codifizierung und Grundsätze** zeigt sich die Unterschiedlichkeit in der gesetzesmäßig festgelegten Schulpflicht gegenüber der Freiwilligkeit der Teilnahme an Angeboten der Jugendhilfe. Für die Schule ist festgelegt, dass Kinder und Jugendliche in einer bestimmten Altersspanne (in der Regel vom 6. bis zum 18. Lebensjahr) zur regelmäßigen Teilnahme am Unterricht, an den sonstigen Schulveranstaltungen sowie der Kontrolle ihrer Leistungen, z. B. durch

Klassenarbeiten, verpflichtet sind.¹³ Umgekehrt gilt für den Staat, entsprechende Strukturen bereitzustellen, sodass jeder schulpflichtige Mensch eine öffentliche Schule besuchen und seine Leistungen erbringen kann (Beschulpflicht). Eine solche Verpflichtung wird an die Jugendhilfe nicht herangetragen. Das bedeutet einerseits eine größere Handlungsfreiheit im Hinblick auf die Gestaltung von Angeboten und Strukturen. Andererseits folgt aus der fehlenden Verpflichtung, dass Träger der Jugendhilfe darauf angewiesen sind, ihre Angebote so attraktiv und sinnvoll zu gestalten, dass diese von der Zielgruppe angenommen werden.

Maykus beschreibt auf der Ebene der **Institutionalisierungsformen** die Gegenüberstellung der beiden Bezugssysteme mit der festen Gliederungsstruktur des Schulsystems gegenüber der Trägervielfalt in der Jugendhilfe. Das deutsche Schulsystem ist zunächst (horizontal) unterteilt in Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe, wobei sich die Sekundarschulen darüber hinaus vertikal in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien aufgliedern (bzw. Gesamtschulen mit ähnlichen Gliederungen). Die Problematik der Selektions- und Allokationsfunktion wird auf beiden Gliederungsebenen deutlich: Beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule kommt es häufig zu schichtspezifischen Entscheidungen. Die Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, ist für Kinder aus bildungsnahen Familien höher als bei Kindern aus bildungsferneren Schichten. Außerdem zeigt sich aufgrund differenzieller Leistungszuwächse und damit verbundener Chancen eine hierarchische Gliederung innerhalb der unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe. Die Benachteiligung von Hauptschülerinnen und -schülern gegenüber Absolventen anderer Schulformen werden sowohl in den PISA-Studien der OECD als auch in den Bildungsberichterstattungen der Bundesregierung immer wieder herausgestellt (vgl. Trautwein et al. 2007, 6; Autorengruppe Bildungsbericht 2012, 7). Demgegenüber weisen Institutionen der Jugendhilfe eine Pluralität der Trägerschaft auf, wie sie im § 3 des KJHG zugunsten unterschiedlicher Wertorientierungen, vielfältiger Inhalte, Methoden und Arbeitsformen explizit festgelegt ist (vgl. § 3 (1) KJHG)¹⁴. Diese Vielfalt lässt, im Hinblick auf die Selektion und Allokation, keine hierarchische Ordnung erkennen. Sie unterscheiden sich vielmehr hinsichtlich ihrer Größe und dahingehend, ob sie von öffentlichen oder freien Trägern bereitgestellt werden. In den Institutionalisierungsformen setzen sich demnach die rechtlichen Verpflichtungen deutlich weiter fort.

Maykus konstatiert im Hinblick auf die **strukturellen und organisatorischen Aspekte**, dass Schule wesentlich stärker durch (typisierte) Normen und Rollenerwartungen geprägt sei als die Angebote

¹³ Für NRW beispielsweise ist die Schulpflicht über die §§ 34-14 des Schulgesetzes geregelt. Durchgesetzt wird die Schulpflicht durch die Erziehungsberechtigten.

¹⁴ Als Träger der Jugendhilfe, so wird es im § 75 des KJHG geregelt, können juristische Personen und Personenvereinigungen anerkannt werden, wenn sie 1. auf dem Gebiet der Jugendhilfe im Sinne des § 1 tätig sind. 2. gemeinnützige Ziele verfolgen, 3. aufgrund der fachlichen und personellen Voraussetzungen erwarten lassen, dass sie einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Erfüllung der Aufgaben der Jugendhilfe zu leisten imstande sind und 4. die Gewähr für eine den Zielen des Grundgesetzes förderliche Arbeit bieten.

der Jugendhilfe. Mit der Selektions- und Allokationsfunktion der Schule ist eine hohe formale und organisatorische Ausrichtung verbunden. Sie schlägt sich in formalisierten Rollenerwartungen und organisatorisch bedingten Normen nieder. Die Rollenerwartungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern sind primär darauf ausgerichtet, dass diese gute Leistungen erbringen und den Unterricht besuchen. In den freier gestaltbaren Angeboten der Jugendhilfe bleibt hingegen mehr Raum für Angebote mit individuellem oder auf eine Gruppe ausgerichteten Themen- oder Problembezug. Mit der fallbezogenen Ausrichtung der Jugendhilfe werden je nachdem, welches Problem den Ausgangspunkt einer Situation darstellt, situativ fallspezifische und unterschiedliche Normen angelegt (vgl. auch Thimm 2008, 324). Eine zentrale Ausrichtung, wie sie sich aus der gesellschaftlichen Funktion der Schule ergibt, wird hier nicht deutlich, sodass die Aushandlung von Normen und Rollen(-erwartungen) immer wieder vorgenommen werden muss.

Durch die beschriebenen Differenzen in den Erwartungen an Schülerinnen und Schüler konstituieren sich innerhalb von Schule und Jugendhilfe auch unterschiedliche **Sozialisationsräume und Interaktionsbeziehungen**. Auch wenn die verpflichtende Teilnahme am Unterricht und die Leistungsorientierung in der Schule sicherlich nicht die einzigen Ausgangspunkte darstellen, erweisen sie sich in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen immer wieder als bedeutsame Faktoren (vgl. dazu ausführlich Zabrowski et al. 2011). Während Lehrpersonen die Aufgabe der Leistungsbeurteilung und Durchsetzung schulischer Normen stetig anhaftet, sind die Beziehungen zu den professionell Handelnden in der Jugendhilfe von dieser Aufgabe (weitestgehend) entlastet. Nicht zuletzt aufgrund dieser Entlastung können Beziehungen entstehen, die ganzheitlich und stärker an der Lebenswelt¹⁵ der Jugendlichen orientiert sind.

In den konkreten **Anforderungen**, die sich aus den beschriebenen Interaktionsbeziehungen ergeben, zeigen sich die Beziehungsunterschiede, so Maykus, vor allem in der höheren Definitionsmacht der Lehrer im Gegensatz zu mehr gemeinsamen Aushandlungsprozessen innerhalb der Jugendhilfe, der verpflichtenden Teilnahme am Unterricht gegenüber der Notwendigkeit zur Selbstmotivation und Eigeninitiation, Angebote der Jugendhilfe wahrzunehmen und zu nutzen (vgl. Maykus 2011, 93). Als problematisch für die Kooperationspraxis beschreibt Speck dahingehend außerdem bilaterale Informationsdefizite bei Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Aufgabenfelder, Arbeits- und Wirkungsweisen der beiden Systeme (vgl. Speck 2007a, 271; Olk/Speck 2001, 69 ff.). Diese Schwierigkeiten können sich auf institutioneller Ebene fortsetzen und zu

¹⁵ Parallel zum Konzept der Lebensweltorientierung meint der Begriff „Lebenswelt“ die „spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmuster[...] in den gesellschaftlichen und individuellen[...] Bedingungen und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Optionen (Thiersch/Grundwald 2002, 129).

Vorurteilen bei der Zuweisung von Ressourcen führen und sich in hierarchischen und machtbesetzten Kooperationsituationen fortsetzen (vgl. Speck 2007, 271).

Für die Schulsozialarbeitenden besteht die Aufgabe, beide Systeme in der pädagogischen Praxis zusammenzuführen und sowohl Prinzipien und Arbeitsweisen der Jugendhilfe umzusetzen als auch in die Schule eingebunden zu sein und „schulische Selektionsentscheidungen nicht außer Acht zu lassen“ (Hollenstein/Terner 2010, zit. nach Terner 2010b, 4).

2.2.2 Fachliche Verortung von Schulsozialarbeit

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 zur Begriffsbestimmung angedeutet wurde, bewegt sich die fachliche Zuordnung von Schulsozialarbeit auf einem Kontinuum zwischen der eindeutigen Zuordnung als Handlungsfeld der Jugendhilfe bis hin zur sozialpädagogischen Profilbildung der Schule selbst, die ohne externe sozialpädagogische Kompetenzen innerhalb des bestehenden Schulsystems realisiert werden kann. Insgesamt besteht im Fachdiskurs mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, dass Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe *am Ort* und mit *vielfältiger Beteiligung und Bezugnahme* auf Schule zu bestimmen ist (vgl. Spies/Pötter 2011, 14; Deinet 2006, 103; Speck 2007, 23). Aus strukturanalytischer Perspektive kann formuliert werden, dass eine Fachkraft, „die das System und die Logik der Jugendhilfe repräsentiert, integriert wird, um mit dem System Schule zu kooperieren“ (Bolay 1999, 69). Dabei können die gegenseitigen Bezugnahmen und Wirkungen dieser Kooperation sehr unterschiedlich realisiert werden.

Die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit einer so verstandenen Schulsozialarbeit und daraus folgende Kooperationsformate werden im Wesentlichen über zwei Ebenen erfasst. Diese sind:

- Kooperationsmodelle und
- Trägermodelle (institutionelle Anbindung der Schulsozialarbeitenden)

Kooperationsmodelle

Kooperationsmodelle beschreiben sowohl das organisatorische Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe bzw. Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden als auch die Frage der Intensität und Qualität der Zusammenarbeit. Erst durch ein sinnvolles Zusammenwirken beider auf den unterschiedlichen Ebenen von Schulsozialarbeitsangeboten kann das Potential beider Bezugssysteme zur Entfaltung bringen. Dabei ist die Frage, welche Form der Zusammenarbeit *tatsächlich* sinnvoll ist, noch nicht eindeutig geklärt (vgl. Kap. 2.1 zur Bestimmung von Schulsozialarbeit). Es hat sich jedoch gezeigt, dass sich die Formen der Zusammenarbeit seit der Einführung von Schulsozialarbeit deutlich verändert haben: zu Beginn der ersten Schulsozialarbeitsprojekte in den 1970er und -80er Jahren war die Kooperation der beiden Bezugssysteme nicht selten hierarchisch organisiert. Diese Form der Zusammenarbeit führte nicht nur zur Unzufriedenheit auf Seiten der

Schulsozialarbeitenden, sondern zeigte sich auch in seiner Wirkungsbreite und bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern als einschränkend, da nicht das volle Potential beider Systeme ausgeschöpft werden konnte. Aus diesem Grund wurden alternative Formen entwickelt, die verschiedene Bezugnahmen der beiden Systeme aufeinander erkennen lassen. Zusammenfassend können vier Kooperationsformen identifiziert werden, die sich jeweils auf unterschiedliche Ebenen beziehen¹⁶: Während sich das delegative und das kooperative Modell vor allem auf das organisatorische Verhältnis von Schule und Jugendhilfe bzw. von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen beschreiben, beziehen sich das additive und das integrierte Kooperationsmodell hingegen auf die Wirkungsebenen und die Intensität der Zusammenarbeit:

Tabelle 2: Übersicht über die Kooperationsmodelle (Quelle: Eigene Darstellung)

	Minimale Kooperation von Schule und Jugendhilfe	Maximale Kooperation von Schule und Jugendhilfe
Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe	Delegativ: Zuweisung durch die Schule	Kooperativ: fachlicher Austausch, Begrenzung auf bestimmte Anliegen möglich
Wirkungsebenen der Schulsozialarbeitsangebote	Additiv: Nebeneinander ohne Wechselseitigkeit	Integriert: fachlicher Austausch, Integration der Schulsozialarbeit auf allen Ebenen der Schule

Delegatives Modell: Das delegative Modell (Maykus 2011, 25) oder auch das hierarchische Modell (Speck 2006, 26) basieren auf der Zuweisung von Aufgaben durch die Schule an die Jugendhilfe. Das bedeutet, Lehrpersonen bzw. Vertreterinnen und Vertreter der Schule definieren Ziele, Zielgruppen und Angebotsformen und weisen den Schulsozialarbeitenden Arbeitsaufträge zu. Inhaltlich handelt es sich hierbei vor allem um die Bearbeitung von Problemfällen, Unterrichtsvertretung und die Erteilung von Nachhilfe. Trotz der eindeutigen Zuweisung kann diese Arbeitsform sowohl langfristig als auch kurzfristig angelegt sein. Diese Schulsozialarbeitsangebote dienen der Entlastung schulischer Problemstellungen und fokussieren vor allem die Bedürfnisse der Lehrpersonen und ihrer Schülerinnen und Schüler.

Bei dem delegativen Modell ist die Arbeit der Schulsozialarbeitenden den schulischen Vorstellungen untergeordnet. Die Jugendhilfe kann ihren Anspruch der Subjekt- und Lebensweltorientierung nur bedingt, im Rahmen der schulischen Vorgaben, einlösen. Die Gefahr der Unterordnung ergibt sich vor allem bei einer Trägerschaft durch die Schulbehörden (Kultusministerium, Schulamt) und/oder bei der Umsetzung der Schulsozialarbeit durch fachlich wenig versierte Schulsozialarbeitende (vgl. Speck 2006, 249). Die Herausforderung für die Schulsozialarbeitenden liegt vor allem darin, die eigenen

¹⁶ Vgl. zur Entstehung von Kooperationsmodellen z. B. Wulfers 1992, 75 ff.; Drilling 2009, 65; Schumann et al. 2006, 35 ; Schmidtchen 2005, 49; Speck 2007, 27 f.; Maykus 2011, 23.

Ansprüche und Ziele in angemessener Weise in das Schulsozialarbeitsangebot einzubringen und gleichzeitig die Ziele der Schule zu verfolgen.

Kooperatives Modell: Im kooperativen Modell (vgl. Maykus 2011, 23) oder partnerschaftlichen Modell (vgl. Speck 2007, 27 f.) sehen sich Schule und Jugendhilfe als gleichwertige und gleichberechtigte Partner an. Sie lösen gemeinsam oder auch arbeitsteilig Aufgaben, die sie im gemeinsamen Austausch bedarfsbezogen festlegen. Dadurch besteht das Potenzial, dass sowohl Ziele und Grundsätze der Schule als auch der Jugendhilfe Berücksichtigung finden. Grundvoraussetzungen für ein solches Kooperationsmodell sind intensive, gleichberechtigte Kommunikation und Aktivitäten zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen sowie eine Aufgeschlossenheit für gemeinsame Projekte und Problemlösungen (vgl. Speck 2007, 27 f.).

Diese Kooperationsform erweist sich deshalb bei der Implementierung in den pädagogischen Alltag als schwierig. Für den Aufbau effektiver Kooperationsstrukturen bedarf es zahlreicher Abstimmungsprozesse, die viel Zeit in Anspruch nehmen. Obwohl die Einführung von kooperativen Modellen sehr zeitaufwändig ist, kann die Dauer der Kooperation variieren. Seithe unterscheidet kooperativ-sporadische Strukturen, die zeitlich begrenzte Zusammenarbeit und kooperativ-konstitutive Formen, welche die gleichberechtigte Kooperation über einen längeren Zeitraum hinweg beschreibt (vgl. Seithe 1998, 215 f.).

Additives Modell: In diesem Modell werden Formen der Zusammenarbeit zusammengefasst, bei denen ein Nebeneinander ohne direkte Wechselseitigkeit besteht (vgl. Maykus 2011, 25). Speck nennt als Kriterien dieses Modells die strikte Arbeitsteilung zwischen den beiden Berufsgruppen, keine gemeinsamen Berührungspunkte, Aktivitäten oder häufige Kontakte und die Abhängigkeiten der Schulsozialarbeitsangebote am Ort Schule (Speck 2007, 27). Seithe unterscheidet zwei Wirkungsrichtungen dieses Modells: Das sind zum einen additiv-destruktive Modelle, bei denen die „distanzierte und misstrauische Grundstimmung überwiegt“ (Seithe 1998, 217) und die Arbeit der Schulsozialarbeitenden erschwert wird. Zum anderen beschreibt Seithe additiv-konstruktive Modelle, in denen „eine grundsätzlich akzeptierende Haltung gegenüber der jeweils anderen Tätigkeit“ (Seithe 1998, 217) vorhanden sei, sodass die beiden Bezugssysteme zwar getrennt, jedoch wertschätzend an ihren Zielen und Aufgabenstellungen arbeiten.

Weil der Aufbau gemeinsamer Kooperationsstrukturen in diesem Modell nicht erforderlich ist, können sowohl kurzfristige als auch langfristige Formen der Zusammenarbeit entstehen. So zielen additive Modelle ausdrücklich nicht darauf ab, die räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe aufzubrechen, Fachqualifikationen der Sozialen Arbeit dauerhaft in oder an einer Schule anzusiedeln und eine längerfristige Ergänzung zu der erzieherischen Wirkung der Schule insbesondere bei gefährdeten Kindern und Jugendlichen anzubieten (Drilling 2009, 11). Damit wird

die Möglichkeit von Synergieeffekten der Zusammenarbeit vergeben. Es besteht jedoch auch das Potenzial von gezielten Interventionen, die auf eine bestimmte Zielgruppe oder eine spezifische Problemstellung ausgerichtet sind. Weil Zielformulierungen selten von Schule und Sozialer Arbeit gemeinsam formuliert werden, stehen Schulsozialarbeitende vor der Herausforderung, die Schule nicht zu sehr aus ihrer Verantwortung zu entlassen. Dazu bedarf es einer gegenseitigen, akzeptierenden Grundhaltung (vgl. Speck 2007, 27 f.).

Integriertes Modell: Das Ziel dieses Modells ist die umfassende Integration der Schulsozialarbeitenden auf allen Ebenen in der Schule und mit dem Blick auf alle möglichen Zielgruppen. Damit könne, so Speck und Olk, das maximale Potenzial von Schulsozialarbeit entfaltet werden (vgl. Speck/Olk 2010, 315). Gegenüber dem kooperativen Modell besteht hier der Schwerpunkt darin, dass nicht nur eine Zielgruppe in den Blick genommen oder punktuelle Angebote gemacht werden, sondern eine kontinuierliche Zusammenarbeit auf möglichst allen Ebenen erfolgt. Dafür sind kooperative Grundstrukturen unumgänglich (vgl. Drilling 2009, 101). Drilling betont dabei, dass es nicht um eine Angleichung gehe, sondern darum, „der Struktur des eigenen Systems bewusst zu werden, die Unterschiedlichkeit zum anderen System herauszuarbeiten und dann die gemeinsame Anstrengung zu unternehmen, im gemeinsamen Dialog den Beitrag der jeweils eigenen Fachlichkeit auszuweisen“ (Drilling 2009, 101). Das stellt hohe Anforderungen an die Kooperationsstrukturen und die beteiligten Akteure, die in diesem Modell ihre Arbeitsweisen und Grundsätze auf allen Ebenen miteinander abstimmen sollen. Ein hoher Bedarf an zeitlichen und personellen Ressourcen ist dazu ebenso erforderlich, wie die eine langfristige Anlegung der Kooperation.

Wie im delegativen Modell besteht auch hier die Gefahr, die Jugendhilfe könne als Dienstleister und Verstärkungskapazität für die Schule eingespannt werden, sodass ihr eigenes Profil den schulischen Bedarfen untergeordnet wird. Kann jedoch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit aufgebaut werden, kann das maximale Potenzial an Wirkungsebenen erreicht werden. Die Herausforderung für die Schulsozialarbeitenden liegt dann darin, die unterschiedlichen Zielgruppen gleichzeitig im Blick zu haben. In diesem Zusammenhang konstatiert Vogel ein Passungsproblem. Während einerseits die Kooperation von Schulsozialarbeitenden mit Lehrpersonen als notwendig für deren Gelingen beschrieben wird, steht sie gleichzeitig der offenen Konfliktaustragung entgegen (vgl. Vogel 2006, 59).

Maykus stellt fest, dass, entgegen der bildungspolitischen Forderungen nach integrierten Modellen, in der Praxis derzeit eher fortgeschritten additive Modelle dominieren (vgl. Maykus 2011, 153). Ungeklärt ist jedoch, ob integrierte Ansätze in jedem Fall gegenüber additiven Kooperationsformen zu bevorzugen sind (vgl. Deinet/Icking 2006, 8). Wie in der Darstellung der einzelnen Modelle deutlich wurde, kann die Komplexität integrierter Modelle die Ressourcen der Einzelschule sowie des

Schulsozialarbeitsangeboten vor Ort überfordern. Wird trotz unzureichender personaler Ressourcen die Umsetzung von Schulsozialarbeit in Form integrierter Modelle angestrebt, kann dies zu unbefriedigenden Effekten auf allen Wirkungsebenen führen. Je nach Ressourcen und Möglichkeiten vor Ort können sich so auch additive Angebote mit niederschweligen Zielen und kleineren Zielgruppen als sinnvoll erweisen. Deinet und Icking vertreten dazu die These, dass in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe dann Chancen liegen, wenn sie nicht als Notlösung aus knappen Ressourcen resultiert, sondern wenn beide Systeme sich auf einen gemeinsamen Rahmen verständigen (Deinet/Icking 2006, 7).

Bei gemeinsam ausgehandelten Aufgaben und Zuständigkeiten und im Hinblick auf die Bedürfnisse des jeweiligen Schulsozialarbeitsprojekts sollte deshalb kein Kooperationsmodell prinzipiell als ungünstig ausgeschlossen werden. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zielsetzungen kann potentiell jede Form der Zusammenarbeit in der Praxis als sinnvolles Angebot von Schulsozialarbeit umgesetzt werden. Das erfordert jedoch vor allem das Einverständnis beider Kooperationspartner. Letztlich müssen Schulsozialarbeitende in der Lage sein, die Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation vor Ort sensibel zu erkennen, um eine geeignete Kooperation gestalten zu können .

Trägermodelle

Einen entscheidenden Aspekt bei der konkreten Gestaltung der Schulsozialarbeitsangebote stellt deren Trägerschaft dar. Verbunden mit der Frage der Trägerschaft ist die Dienst- und Fachaufsicht, also die inhaltliche und fachliche Kontrolle der Schulsozialarbeitspraxis, die auch die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung und deren Umsetzung bestimmt. Die Trägerschaft bezieht sich deshalb auf organisatorische Fragen wie die Finanzierung, die Bereitstellung von Räumen und Material, die institutionelle Anbindung der Schulsozialarbeitenden und auch konzeptionelle und inhaltliche Schwerpunkte. Insgesamt sind Träger von Schulsozialarbeit vor allem

- öffentliche Träger der Jugendhilfe, vertreten durch die örtlichen Jugendämter,
- freie Träger der Jugendhilfe und
- örtliche Schulträger bzw. die Einzelschule (vgl. Speck 2005, 105).

Sie unterscheiden sich vor allem hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenzen und Strukturen, die sich auf die fachliche Verortung des Schulsozialarbeitsprojekts auswirken können.

Schulische Träger: In Deutschland sind bisher vor allem Schulbehörden Träger der Schulsozialarbeit: Kultusministerien, Schulämter oder auch die Einzelschule vor Ort (vgl. Speck 2006, 26). Je nachdem, wie die Trägerschaft durch die Institutionen angelegt ist, ist durchaus die Gefahr gegeben, dass die einseitige Trägerschaft zu einer hierarchischen Kooperationsbeziehung führt und schulische Ziele (z. B. *Feuerwehrfunktion*, Betreuungsdienste und Unterrichtsvertretung) gegenüber jenen der Jugendhilfe bevorzugt werden. In der schulischen Trägerschaft besteht jedoch auch das Potenzial,

dass sich die intensive Einbindung der schulischen Seite bei gleichzeitiger Verantwortung der Jugendhilfe positiv auf die Arbeits- und Kooperationszusammenhänge der Schulsozialarbeit auswirkt. Ein schulischer Träger schließt also eine kooperative Grundhaltung nicht aus (vgl. Rademacker 2010, 13). Aufgrund der möglichen Einseitigkeit steht diese Form der Trägerschaft, wie auch die alleinige Trägerschaft durch die Jugendhilfe, aber durchaus in der Fachdiskussion in der Kritik.

Öffentliche Träger der Jugendhilfe: Die Trägerschaft örtlicher Jugendämter ist deutlich seltener anzutreffen, vor allem in größeren Städten (vgl. Speck 2006, 27). Die Dienst- und Fachaufsicht liegt in diesem Fall bei Vertretern der Jugendämter. Der größte Vorteil dieser Trägerkonstellation liegt in der Möglichkeit der Vernetzung und des fachlichen Austauschs verschiedener Projekte, die sich alle in öffentlicher Trägerschaft befinden, da hier bereits Strukturen dafür vorhanden seien (vgl. Speck 2006, 27). In Bezug auf die Kooperation von Vertretern verschiedener Professionen ist jedoch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Berufskulturen zu berücksichtigen. Mit der alleinigen Trägerschaft der Jugendhilfe ist die Möglichkeit gegeben, dass Lehrerinnen und Lehrer zu wenig in die Schulsozialarbeitsangebote einbezogen oder sich durch die Tätigkeit von Vertretern der Jugendhilfe am Ort Schule kontrolliert oder kritisiert fühlen.

Freie Träger der Jugendhilfe: Freie Träger sind in zahlreichen Kommunen sowie in vielen Landesprogrammen für Schulsozialarbeitsprojekte verantwortlich (vgl. Speck 2006, 27). Zu den freien Trägern zählen sehr unterschiedliche Einzelträger: Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände oder auch Elterninitiativen, Schul- oder Fördervereine. In Bezug auf die Dienst- und Fachaufsicht kann sich, wie im vorangegangenen Modell, die unzureichende Anbindung an schulische Strukturen als nachteilig erweisen. Positiv festzuhalten ist, dass große Wohlfahrtsverbände, beispielsweise die Arbeiterwohlfahrt, der Deutsche Caritasverband, das Deutsche Rote Kreuz oder das Diakonische Werk, über erhebliche Erfahrungen und Kompetenzen verfügen, die sie aus anderen Arbeitsfeldern in die Schulsozialarbeit übertragen können. Kleinere Träger vor Ort bieten jedoch eine hohe Flexibilität zur Anpassung der Ressourcen und Bedingungen sowie die Möglichkeit, sich im Gemeinwesen orientiert zu vernetzen. In beiden Fällen ist die Möglichkeit zur Vernetzung der Schulsozialarbeitsangebote mit weiteren Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe gegeben. Die mögliche Einseitigkeit der Trägerschaft wird auch hier kritisiert (vgl. Speck 2006, 348).

Speck stellt die Vor- und Nachteile der Trägerstrukturen tabellarisch zusammen. In der Gegenüberstellung wird deutlich, dass mit dem Trägermodell jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile verbunden sind, jedoch kein Modell eindeutig zu bevorzugen ist.

Tabelle 3: Stärken und Schwächen unterschiedlicher Trägermodelle von Schulsozialarbeit (Quelle: Speck 2006, 348)

	Schulischer Träger	Öffentliche Träger der Jugendhilfe	Freie Träger der Jugendhilfe
Stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Wenige Konflikte bei der Integration der Schulsozialarbeit • Klare Erwartungen und Rollenzuschreibungen • Große Kontinuität der Schulsozialarbeit durch Finanzierungssicherheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialpädagogische Kompetenz vorhanden • Keine Vereinnahmung der Schulsozialarbeit für schulische Zwecke • Starke Einbindung der Schulsozialarbeit in die Jugendhilfestrukturen • Durch Außenansicht und Unabhängigkeit größere Reformchancen von Schule • Größere Flexibilität als schulische Träger 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Bündelung der Schulsozialarbeit • Trägerübergreifende Vermittlung von Hilfen • Große Kontinuität der Schulsozialarbeit durch Finanzierungssicherheit • Stärkere Macht als freier Träger • Kurze Wege des Jugendamtes zu „Problemfamilien“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Bündelung der Schulsozialarbeit • Weniger trägerübergreifende Hilfen • Geringere Finanzierungssicherheit • Geringere Macht als Jugendamt
Schwächen	<ul style="list-style-type: none"> • Geringe sozialpädagogische Kompetenz • Vereinnahmung der Schulsozialarbeit für schulische Zwecke • Geringe Einbindung der Schulsozialarbeit in Jugendhilfestrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kein bedingter Vorrang freier Träger • Image des Jugendamtes u. U. negativ • Einbindung zusätzlicher Ressourcen schwierig • Geringere Flexibilität als freier Träger der Jugendhilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Bündelung für Schulsozialarbeit • Wenig trägerübergreifende Hilfen • Geringere Finanzierungssicherheit • Geringere Macht als Jugendamt

Spies und Pötter stellen in einer vergleichenden Betrachtung verschiedener Schulsozialarbeitsprojekte fest, dass trotz des erhöhten Abstimmungsbedarfs zwischen Schule und Jugendhilfe die gemeinsame Trägerschaft beider am erfolgversprechendsten zu bewerten sei. Nicht nur die gemeinsame Verantwortung, sondern auch die unterschiedlichen und sich potenziell ergänzenden Ressourcen beider Kooperationspartner fließen von Beginn an in die Projekte ein, sodass beide Partner eine größere formale Verantwortung übernehmen und damit einhergehend auch ein größeres Interesse am Erfolg des Projekts haben (vgl. Spies/Pötter 2011, 64). Unabhängig von der fachlichen Verortung der Trägerschaft komme es deshalb vor allem auf die Bereitschaft zur Kooperation und auf tragfähige Kommunikationsstrukturen an (vgl. Spies/Pötter 2011, 64).

2.3 Gestaltungsmöglichkeiten von Schulsozialarbeit

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln angesprochen wurde, sind die Gestaltungsmöglichkeiten von Schulsozialarbeit vielfältig. Bedingt wird das durch die Offenheit der gesetzlichen Grundlage und die teilweise fehlenden Praxiserfahrungen. Auch auf den unterschiedlichen Ebenen der praktischen Gestaltung von Schulsozialarbeitsangeboten spielt die kooperative Struktur des Handlungsfeldes eine bedeutsame Rolle: Inhalte und Methoden beider Bezugssysteme werden miteinander integriert und müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Seithe 2008, 81). Die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten werden im Folgenden im Hinblick auf die Adressatengruppen und Wirkungsebenen, die Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder, die pädagogischen Arbeitsbeziehungen und die konkrete methodische Umsetzung von Schulsozialarbeitsangeboten dargestellt.

2.3.1 Adressatengruppen und Wirkungsebenen

Die Gruppe möglicher Adressatinnen und Adressaten ist mit der umfassenden Verankerung der Schulsozialarbeit im KJHG nicht auf Schülerinnen und Schüler begrenzt. Vielmehr können ebenso Personensorgeberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer sowie andere Organisationen adressiert werden, sodass eine große Gruppe potenzieller Adressatinnen und Adressaten für die konkreten Angebote von Schulsozialarbeitenden vorhanden ist (vgl. Kap. 2.1.2). Im Anschluss an ihre Metaanalyse wirkungsbezogener Studien zur Schulsozialarbeit konstatieren Speck und Olk, dass die Auswirkungen von Schulsozialarbeit folglich auf vier verschiedenen Wirkungsebenen und bei vier verschiedenen Adressaten bzw. Adressatengruppen beschrieben werden können.

Tabelle 4: Wirkungsebenen und -adressaten von Schulsozialarbeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Speck/Olk 2010, 315)

Adressat	Wirkungsebene	Beispiele für den Nutzen von Schulsozialarbeit für Schüler
Jugendhilfe, Arbeitsverwaltung, Krankenkassen, Polizei, Ämter usw.	Organisationsübergreifende Ebene	Öffnung der Schule für außerschulische Einrichtungen, Aufbau eines sozialen Netzwerkes, Integration von externen Kompetenzen und Ressourcen, Sicherstellung eines Freizeit- und Betreuungsangebots
Schule	Organisationsebene	Verbesserung des Schulklimas, Förderung des sozialen Lernens, Unterstützung der Schulentwicklung, Öffnung für die Sichtweisen von Schülern und Eltern
Klasse, Kollegium, Eltern (bzw. Personensorgeberechtigte)	Gruppenebene	Förderangebote für benachteiligte Gruppen, Schülercafés, Freizeit- und Kommunikationsangebote etc., Verbesserung des Klassenklimas
Schüler, Lehrer, einzelne Eltern/Personensorgeberechtigte)	Einzelfallebene	Ansprechpartner, Vertrauensperson und Berater für Schüler, Verringerung von persönlichen und schulischen Problemen, Verbesserung der Schulabschlüsse

Die quantitativ bedeutsamste Zielgruppe bilden Schülerinnen und Schüler. Welche Schülerinnen und Schüler vorrangig adressiert werden, hängt von der Gestaltung des konkreten Schulsozialarbeits-

projekts ab: Geht es um die Förderung sozial Benachteiligter oder die Unterstützung Schulleistungsschwacher? Oder stehen die Angebote allen Schülerinnen und Schülern offen? Schulsozialarbeitende können mit Schülerinnen und Schülern einerseits kompensatorisch arbeiten, die „dem Gebrauchswert der Schule“ distanziert gegenüberstehen, andererseits können sie vor dem Hintergrund eines erweiterten Bildungsbegriffs, ebenso präventiv arbeiten, mit Schülerinnen und Schülern, die weniger problembelastet erscheinen (vgl. Turner 2010a, 3).

Darüber hinaus kann sich die Arbeit von Schulsozialarbeitenden auch auf die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer beziehen, die beispielsweise im Rahmen sozialpädagogischer Beratungen durch die Schulsozialarbeitenden fortgebildet werden. Zudem stellen Erziehungsberechtigte und das weitere familiäre Umfeld eine weitere mögliche Zielgruppe dar. Schulsozialarbeitsangebote können Unterstützung in Erziehungsfragen geben oder Hilfen bei problematischen häuslichen Situationen anbieten. Im Sinne der Vermittlungsfunktion von Schulsozialarbeit können zudem weitere Organisationen, wie Krankenkassen, Institutionen der Arbeitsverwaltung, Ämter und Berufsbildungswerke mögliche Zielgruppen von Schulsozialarbeit darstellen, wenn diese beispielsweise für die Anliegen der Schülerinnen und Schüler sensibilisiert oder ein unterstützendes Netzwerk für diese aufgebaut werden soll.

Neben der Eingrenzung auf eine oder mehrere Zielgruppen existieren im Sinne integrierter Formen von Schulsozialarbeit offene Arbeitsansätze, die prinzipiell alle potenziellen Adressatengruppen einbeziehen, um das maximale Potenzial an Wirkungsebenen zu erreichen. In der Praxis stellt sich dann die Herausforderung, bei dieser Vielzahl möglicher Adressaten auszuwählen und abzuwägen, wann die Einbeziehung welcher Adressatengruppe zielführend ist. Denn bei der Adressierung unterschiedlicher Personen oder Gruppen müssen systembedingte Wechselwirkungen erwartet werden. So kann z. B. der intensive Kontakt der Schulsozialarbeitenden zum Lehrerkollegium durchaus förderlich für die sozialpädagogische Profilbildung der Schule sein, gleichzeitig jedoch von den Schülerinnen und Schülern als Parteinahme für diese Gruppe verstanden werden und sich störend auf das Vertrauensverhältnis auswirken. Die Konzentration auf nur eine Zielgruppe birgt dagegen die Gefahr, Potenziale für das Gesamtsystem voreilig auszuschließen.

2.3.2 Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder

Nicht zuletzt aufgrund der beschriebenen Offenheit der Rechtslage werden im Diskurs über die Aufgaben von Schulsozialarbeitenden von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren verschiedene Aufgabenfelder als mögliche Einsatzbereiche benannt. Im Anschluss an eine zusammenfassende Analyse¹⁷ arbeiten Spies und Pötter neun Aufgabenfelder heraus und ordnen diese drei zentralen Arbeitsbereichen zu (vgl. Abb. 1¹⁸).

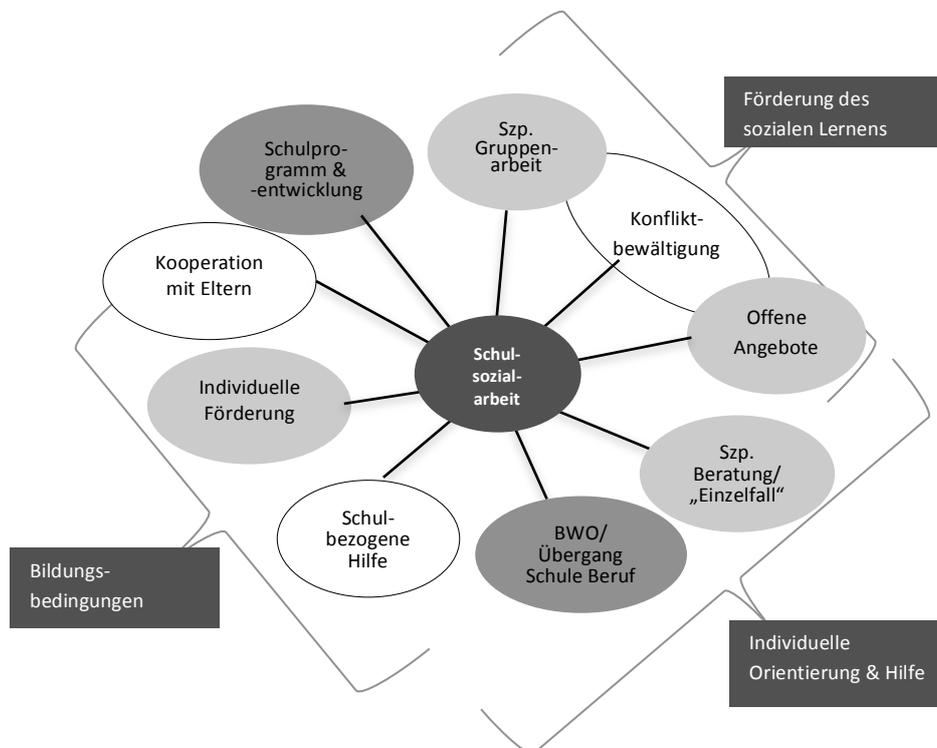


Abbildung 1: Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit (Quelle: Spies/Pötter 2011, 93)

Die Aufgabenbereiche umfassen sowohl Themen, die bisher traditionell oder curricular von Schule *oder* Jugendhilfe verantwortet wurden, als auch gemeinsame Schnittmengenbereiche. Insgesamt weisen die möglichen Einsatzbereiche unterschiedliche Grade der Konkretisierung auf. Sie reichen von sehr konkreten Fragestellungen wie der Gestaltung des Übergangs von Schule und Beruf, der Konfliktbewältigung oder Schulprogrammarbeit, über weiter gefasste Aufgaben, die die Kooperation mit Eltern, schulbezogene Hilfen oder die individuelle Förderung betreffen, bis hin zu offengehaltenen Aufgaben wie der sozialpädagogischen Gruppenarbeit oder offenen Angeboten. Die Autorinnen beschreiben die Bandbreite möglicher Einsatzbereiche nicht nur inhaltlich, sondern auch

¹⁷ Zu den analysierten Arbeiten zählen die Arbeiten von Schumann et al. 2006, Bolay et al. 2003, Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007, Drilling 2009, Speck 2007.

¹⁸ Legende: hellgrau = sozialpädagogische Expertise der Jugendhilfe; dunkelgrau = schulischer Hoheitsbereich, weiß = schulische Zuständigkeit und sozialpädagogischer Fach- und Methodeninput

hinsichtlich der jeweiligen Expertisen der beiden Bezugssysteme innerhalb der Aufgaben von Schulsozialarbeit. Diese Schwerpunkte werden im Folgenden konkretisiert.

Eine zentrale Schnittmenge beider Bezugssysteme liegt im Arbeitsbereich der **Bildungsbedingungen**. Mit der Elternkooperation, der individuellen Förderung und den schulbezogenen Hilfen umfasst dieser Bereich Aufgaben, die bereits in beiden Bezugssystemen von Schulsozialarbeit verankert waren. Dennoch zeigen sich auch hier „institutionelle Gestaltungsvarianten“ (Spies/Pötter 2011, 94), die sinnvoll ergänzend ausgelotet werden müssen. Vor allem innerhalb der übergeordneten Arbeitsbereiche der **Förderung sozialen Lernens** und **individuellen Orientierung und Hilfe** finden sich Aufgabenfelder, die traditionell keine gemeinsame Schnittmenge darstellen. Die **Gestaltung des Übergangs von Schule und Beruf** sowie die **Schulprogrammarbeit** sind traditionell oder curricular und organisatorisch bisher vorwiegend von der Schule umgesetzt und verantwortet worden (vgl. Spies/Pötter 2011, 94). Dahingegen liegen mit der **Sozialpädagogischen Gruppenarbeit, der offenen Beratung und Einzelfallhilfe** Aufgabenfelder vor, die typisch für die Angebote der Jugendhilfe sind.

Durch die Kooperation beider Systeme verändern sich diese jedoch sowohl konzeptionell als auch in der praktischen Umsetzung. Es werden Strukturen aufgebaut, die beiden Systemen entsprechen, also im Hinblick auf die Grundsätze der Jugendhilfe lebenswelt-, sozialraum- und trotzdem auch schulkonzeptbezogen sind (vgl. Spies/Pötter 2011, 92). Eine spezifische Schwierigkeit für die Schulsozialarbeitenden liegt in der Verknüpfung schulbezogener und lebensweltlicher Themen und Inhalte, da diese teilweise mit sich widersprechenden Interessen verknüpft sind. Schulische Inhalte werden von den Schülerinnen und Schülern immer auch mit dem institutionellen Rahmen und der Selektionsfunktion, also der Funktion der Leistungsbeurteilung und -bewertung, verbunden. Dieser Rahmen verhindert bzw. erschwert, dass sich die Schülerinnen und Schüler und ihre lebensweltlichen Themen mit einbringen. Wenn Schulsozialarbeit von Schülerinnen und Schülern primär dem System Schule zugehörig wahrgenommen wird und Schulsozialarbeitende mehr über die lebensweltlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler erfahren wollen, verschließen sich diese eher (vgl. Bauer/Bolay 2013, 55). Der Auftrag, beide Bezugssysteme einzubeziehen, kann also nicht gleichermaßen realisiert werden, da diese teilweise widersprüchliche Interessen beinhalten. Aufgrund fehlender Konzepte und Erfahrungen können Schulsozialarbeitende bei der Verknüpfung dieser Inhalte und Themen noch nicht auf tradiertes Fachwissen zurückgreifen. Sie tragen mit ihren Erfahrungen vielmehr praktisch zur Weiterentwicklung der Felder bei. Zur Frage der quantitativen Verteilung der Tätigkeitsbereiche¹⁹ stellt Turner fest, dass nur 55 Prozent der Befragten auf eine konkrete Stellenbeschreibung zurückgreifen kann und somit große Handlungsfreiheit besteht (vgl.

¹⁹ Die Studie beruht auf einer quantitative Befragung (n = 43), die durch leitfadengestützte Interviews (n = 5) vertieft wurde. Zu den untersuchten Standorten zählen sowohl Schulen mit Halbtagsunterricht (27 Prozent) als auch Ganztagschulen (73 Prozent).

Terner 2010b, 15 und Terner/Hollenstein 2010, 230). Diese schlägt sich in einer breiten Ausrichtung des Aufgabenprofils nieder, wobei die Einzelfallhilfe und Beratung von Schülerinnen und Schülern den Kern der Tätigkeit darstellen.

Tabelle 5: Tätigkeitsschwerpunkte von Schulsozialarbeitenden mit Angabe des Mittelwertes (Quelle: Hollenstein/Terner 2010, 231)

Rangfolge	Mittelwert
1.	Einzelfallhilfe und Beratung von Schüler/innen (7,4)
2.	(Soziale) Gruppenarbeit (auch: Projekte) (6,7)
3.	Konfliktlösung/Streitschlichtung (6,6)
4.	Beratung von Eltern und Lehrkräften (5,9)
5./6.	Mitarbeit in schulischen Gremien/Freizeitpädagogik (4,3)
7.	Organisation von Angeboten im Nachmittagsbereich (4,2)
8.	Vernetzung im Stadtteil (2,5)
9.	Hospitation in Klassen (2,2)
10.	Hausaufgabenhilfe (0,9)

Eine ähnliche Verteilung der Tätigkeitsschwerpunkte beschreiben auch Baier und Heeg in ihrer Studie²⁰ Auch hier zeigt sich, dass unabhängig vom Standort die **Beratung** von Gruppen und einzelnen Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften mit etwa 40 bis 48 Prozent an jedem der Standorte die meiste Arbeitszeit erfordert (vgl. Baier/Heeg, 20). Die Autoren stellen heraus, dass die Arbeit mit den Anliegen der Schülerinnen und Schüler den größten Anteil der Beratungszeit einnimmt und deshalb das *Kerngeschäft* der Schulsozialarbeit darstellt: Auch bei Beratungen von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen wird der Gesprächsfokus deutlich auf die Anliegen der Schülerinnen und Schüler gelegt, wie die folgende Tabelle (vgl. Tab. 6) verdeutlicht.

Tabelle 6: Häufigkeiten verschiedener Themenbereiche in Beratungen (Quelle: Baier/Heeg 2011, 25)

Thema	Häufigkeit der Fälle (insgesamt 638) ²¹
Konflikte und Probleme zwischen Kindern und Jugendlichen	257
Schulische Probleme und Probleme zwischen Lehrkräften und Schüler/innen	137
Persönliche Probleme und Herausforderungen der Lebensbewältigung	127
Probleme in der Familie	117

²⁰ Die Autoren dokumentieren in dieser Teilstudie quantitativ die Arbeitszeiten der Schulsozialarbeitenden an fünf Standorten in der Deutschschweiz über einen Zeitraum von mindestens einem Schuljahr hinweg und teilen diese nach ihrem zeitlichen Umfang fünf großen Bereichen zu.

²¹ Die Arbeit an einem Thema erforderte in der Regel mehrere Beratungssitzungen. Häufig wurden zur Bearbeitung der Themen 2-5 Sitzungen benötigt (vgl. Baier/Heeg 2011, 25).

Insgesamt zeigt sich bei einer großen Heterogenität der Aufgabenfelder doch eine typische Kernausrichtung auf die Arbeit mit der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler.

2.3.3 Pädagogische Arbeitsbeziehungen

Um auf pädagogische Arbeitsbeziehungen in der Schulsozialarbeit einzugehen, wird an dieser Stelle, aufgrund des vorliegenden Forschungsbedarfes, zunächst auf ein allgemeines Beziehungsmodell eingegangen und dieses dann zumindest ansatzweise auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit übertragen.

Ein theoretisches Modell pädagogischer Arbeitsbeziehungen

Ein zentrales Element pädagogischer Arbeit ist die Etablierung einer professionell-pädagogischen Beziehung – einer Arbeitsbeziehung (vgl. Becker-Lenz et al. 2011, 14). Der Begriff beschreibt die Handlungsstruktur, in der Inhalte bzw. Fälle von professionell Handelnden und ihrem jeweiligen Gegenüber über einen gewissen Zeitraum hinweg gemeinsam und prozesshaft bearbeitet werden (vgl. Turner 2010a, 2). Arbeitsbeziehungen²² sind prinzipiell also mehr oder weniger langfristig angelegt, wobei sie zunächst einmal situative Anteile umfassen, die zu stabilen Arbeitsbeziehungen werden können, wenn sie sich im Laufe der Zeit festigen (vgl. Böhle et al. 2012, 186). Sie entstehen in der Interaktion zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren, wobei Regeln und Ziele der Zusammenarbeit sowie das, was und wie es bearbeitet werden soll, gemeinsam ausgehandelt wird (vgl. Lenz 2011, 117). Die Auseinandersetzung darüber ist ein kontinuierlicher Prozess, den es während des Fortgangs der Beziehung immer wieder zu bestätigen bzw. neu auszuhandeln gilt.

Arbeitsbeziehungen umfassen gleichermaßen Anteile von Beziehungs- und Fallarbeit, weil ohne eine (tragfähige) Beziehung zwischen professionell Handelnden und ihren Klientinnen und Klienten keine Problembearbeitung stattfinden kann und umgekehrt. (vgl. Bimschas/Schröder 2003, 16). Um diese Gleichzeitigkeit realisieren zu können, muss die Handlungsstruktur der Arbeitsbeziehung als widersprüchliche Einheit von diffusen und spezialisierten Anteilen der Sozialbeziehung charakterisiert werden (Oevermann 1996, 86). Dabei stehen eher rollenförmige Beziehungsanteile, die durch asymmetrische Machtressourcen, Kompetenzen und institutionelle Rahmungen bedingt sind (vgl. Schweer 1996, 25), persönlich-emotionalen Anteilen gegenüber.

Aufgrund dessen bestimmt Müller Arbeitsbeziehungen auch als kunstvolle Verschränkung von Nähe und Distanz, bei der sich Rollenanteile überlagern oder auch diffus bleiben können (vgl. Müller 2006, 141). Die Nähe zu den Klientinnen und Klienten ist einerseits erforderlich, um Kenntnisse über deren

²² Im Gegensatz zum Konzept des Arbeitsbündnisses ist der Begriff der Arbeitsbeziehung zunächst theoretisch voraussetzungsloser, sodass dieser für die empirische Untersuchung als anschlussfähiger erscheint (vgl. Cloos et al. 2007, 26 ff.)

Fall²³ bzw. ihre Lebenslagen²⁴ zu erhalten. Der Distanznahme bedarf es, um den Klientinnen und Klienten aus einer erweiterten Perspektive heraus betrachten und Hilfeangebote machen zu können. Professionell Handelnde stehen also vor der Anforderung, Nähe reflexiv zuzulassen und gleichzeitig Kontrolle über die Möglichkeit zur Distanz(ierung) zu behalten (vgl. Böhle et al. 2012). Sie bewegen sich gleichzeitig zwischen den Bedürfnissen und Interessen der Klientinnen und Klienten, der institutionellen Rahmung ihres Handelns und den gesellschaftlichen Erwartungsanforderungen (vgl. Böhle et al. 2012, 186), wobei diese manchmal auch widersprüchlich sein können.

Neben der Distanznahme zur Reflexion eines Falles aus einer erweiterten Perspektive ist institutionell eingebundenes pädagogisches Handeln immer auch mit institutionalisierten Formen der Distanz verbunden (vgl. Thiersch 2006, 33). Sie besteht darin, eine Intentionalität zu vertreten, die aus der institutionellen Perspektive heraus sinnvoll erscheint. Auch wenn die Unterschiedlichkeit zunehmend weniger ausgeprägt ist, ist für die kooperative Struktur des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit von Bedeutung, dass die Intentionalität der Kinder- und Jugendhilfe generell stärker an der Lebenswelt der Klientinnen und Klienten orientiert ist als die institutionellen Erwartungen von Schule, die mehr formalisiert und vorstrukturiert erscheint (vgl. Kap. 2.2.1).

Professionell Handelnde können den Prozess (mit-)gestalten, indem sie eine Grundstruktur schaffen, d. h. Rahmenbedingungen bereitstellen und eine Atmosphäre schaffen, in der die Beteiligten sich gegenseitig ernst nehmen, anerkennen, respektieren und Vertrauen in die Kompetenzen des anderen setzen, aber auch die Arbeit an den Problemlagen möglich ist (vgl. Herwig-Lempp 2002, 46). Obwohl die Persönlichkeit der pädagogisch Handelnden einen wichtigen Bestandteil darstellt (vgl. Herwig-Lempp 2002, 42), werden Arbeitsbeziehungen letztlich durch geeignete, methodische Vorgehensweisen umgesetzt, die dem jeweiligen Fall und der jeweiligen Situation entsprechen.

Arbeitsbeziehungen in der Schulsozialarbeit

Für Arbeitsbeziehungen in der Schulsozialarbeit muss geklärt werden, welche Inhalte bearbeitet werden und welche Rahmung grundlegend ist: jene, die vornehmlich der Schule oder der Jugendhilfe zugeordnet werden können. Außerdem ist zu klären, inwiefern die institutionellen Strukturen von Schule und Jugendhilfe für den Aufbau von Arbeitsbeziehungen bedeutsam sind. Denn Schulsozialarbeitende sind diesbezüglich mit komplexen Anforderungen in der Gestaltung von

²³ Als Fall werden in der Sozialen Arbeit die Anliegen und Problemlagen der Klientinnen und Klienten bezeichnet (vgl. Braun et al. 2011, 26 ff.). *Fallarbeit* bezeichnet im Hinblick auf die Schulsozialarbeit folglich die gemeinsame Bearbeitung von Problemen und Anliegen durch die professionell Handelnden und die Schülerinnen und Schüler.

²⁴ Der Begriff „Lebenslage“ bezeichnet die Gesamtheit der Lebensbedingungen und bildet einerseits den Rahmen von Möglichkeiten, innerhalb dessen eine Person sich entwickeln kann, sie markiert deren Handlungsspielraum. Andererseits können Personen in gewissem Maße auch auf ihre Lebenslagen einwirken und diese gestalten. „Damit steht der Begriff der Lebenslage für die konkrete Ausformung der sozialen Einbindung einer Person, genauer: ihrer sozioökonomischen, soziokulturellen, soziobiologischen Lebensgrundlage“ (Engels 2008, 243). In Gegenüberstellung zum Begriff der „Lebenssituation“ ist der Begriff vor allem als zeitlich umfassender zu bestimmen.

Arbeitsbeziehungen konfrontiert: Sie arbeiten vor dem Hintergrund verschiedener Bezugssysteme mit unterschiedlichen und teilweise divergierenden Aufträgen, sodass die institutionelle Rahmung der professionellen Rolle mehrdeutig ist. Diese Uneindeutigkeit spiegelt sich auch in den Arbeitsbeziehungen mit den Schülerinnen und Schülern wider. In diesem Zusammenhang arbeitet Strebblow für das Verhältnis von Schulsozialarbeit zu Schule heraus, dass diese wesentlich durch die „dominante Moral von Schule“ (Strebblow 2005, 38) geprägt sei und zur (An-)Passung von Schülerinnen und Schülern an die Strukturen und Anforderungen von Schule beiträgt. Vogel betont die Problematik, dass Schülerinnen und Schüler die Angebote der Schulsozialarbeit oftmals deshalb nicht nutzen, weil sie diese als Repräsentantin der Schule wahrnehmen (vgl. Vogel 2006, 223).²⁵ Insgesamt erweist sich die dominante Funktion des schulischen Handlungsrahmens als unabwendbar (vgl. Bauer/Bolay 2013, 64). Gerade deshalb liegt eine zentrale Herausforderung für die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen jedoch darin, Schule so einzubeziehen, dass Schülerinnen und Schüler das Schulsozialarbeitsangebot nicht mit der Schule als dominierende Moral assoziieren, sondern Schulsozialarbeit primär von ihren Lebenslagen ausgeht. Wenn Schulsozialarbeitende nicht primär als „schulische Exekutoren“ (Bauer/Bolay 2013, 64) in Erscheinung treten, kommt den eigenen Relevanzen der Schülerinnen und Schüler eine stärkere Position zu. Eine aushandlungsorientierte, produktive Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler ist also dann möglich, wenn Arbeitsbeziehungen offener und adressatenorientierter gestaltet werden. Als zentral erscheint diesbezüglich die Frage, ob die Beziehungen durch Zuweisung, z. B. durch Lehrpersonen oder Eltern, entstehen oder auf freiwilliger Teilnahme beruhen (vgl. Kraimer 2013, 84).²⁶ Schulsozialarbeit nehme, so stellen Bauer und Bolay weiterhin fest, eine Differenzperspektive gegenüber Schule ein (vgl. Bauer/Bolay 2013, 64). Ungeklärt ist jedoch, inwiefern einerseits die geforderte Integration von Schulsozialarbeitsangeboten in schulische Strukturen mit der andererseits gleichzeitigen Differenzhaltung gegenüber Schule einhergehen kann.

Darüber hinaus zeigt sich, dass Arbeitsbeziehungen wesentlich durch das jeweilige Setting konturiert wird (vgl. Lenz 2008, 117). Innerhalb der Schulsozialarbeitsangebote ist eine Vielfalt von Settings möglich. Dazu gehören die Einzelfallhilfe, die Arbeit mit Kleingruppen oder größeren Gruppen, Projektarbeit und vieles mehr. Diese können sowohl innerhalb als auch losgelöst von den Klassenstrukturen durchgeführt werden (vgl. u. a. Speck 2006, 113). Je nachdem, welches konkrete

²⁵ In diesem Zusammenhang beschreibt Strebblow Schulsozialarbeit dahingehend, inwiefern sie zur (An-) Passung von Schülerinnen und Schüler an Schule beiträgt. Sie arbeitet heraus, das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit sei wesentlich durch die „dominante Moral von Schule“ (Strebblow 2005, 38) geprägt.

²⁶ Mit der Freiwilligkeit der Teilnahme verbunden ist, so Herwig-Lempp, die innere Bereitschaft der Beteiligten, sich mit ihrer eigenen Situation auseinanderzusetzen und diese als änderungsbedürftig anzuerkennen, sowie die Bereitschaft, Unterstützung anzunehmen. Freiwilligkeit bedeute dabei nicht nur, sich auf eine Arbeitsbeziehung einzulassen, sondern auch die Möglichkeit einer kurzfristigen Beendigung (vgl. Herwig-Lempp 2002, 50).

Setting vorliegt, ändern sich die Handlungsanforderungen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure.

In der Schulsozialarbeit muss, je nach konzeptioneller Ausrichtung, davon ausgegangen werden, dass die zeitlichen und personalen Ressourcen für die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Adressatinnen und Adressaten nicht immer ausreichend sind, um tragfähige Arbeitsbeziehung aufzubauen. Das gilt beispielsweise für Schulsozialarbeitsprojekte, die additiv-punktuell nur für einen begrenzten Zeitraum an der Schule angesiedelt sind, sowie für integrierte Modelle von Schulsozialarbeit, wenn die Arbeit mit den vielen unterschiedlichen Zielgruppen die vorhandenen Ressourcen übersteigt.

2.3.4 Methodische Umsetzung

Als Handwerkszeug ermöglichen Methoden²⁷ professionell Handelnden die Gestaltung der pädagogischen Praxis bzw. die Umsetzung konzeptioneller Zielsetzungen. Wird der Kooperationsauftrag ernst genommen, sollten die verschiedenen Methoden beider Bezugssysteme dahingehend überprüft werden, ob sie für den Einsatz in der Schulsozialarbeit nützlich sind. Die Diskussion über Methoden innerhalb der Schulsozialarbeit setzte innerhalb ihres Entwicklungsprozesses erst zögerlich ein. Diese späte Entwicklung ist nicht zuletzt darin begründet, dass das Methodenverständnis innerhalb der beiden Bezugsdisziplinen sehr unterschiedlich geprägt ist. Die Methoden unterscheiden sich vor allem dahingehend, dass unterschiedliche Begriffe verwendet und die Methodengestaltung von unterschiedlichen Ebenen aus gestaltet werden: In der Jugendhilfe werden unter den Methodenbegriff zunächst umfassendere Formen wie die Einzelfallhilfe und die systemische Beratung gefasst. Dahingegen sind in der Schulpädagogik mit der Bezeichnung meist kleinere Einheiten als Organisationsformen von Unterricht gemeint, wie die Sozialformen, Handlungsmuster und Verlaufsformen (vgl. Müller 2004, 36 f. und Tab. 7).

Zu Beginn der Methodendiskussion wurde hauptsächlich das Methodenrepertoire der Jugendhilfe hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit für die Schulsozialarbeit geprüft. Erst später setzte die Diskussion auch für Methoden der Schulpädagogik ein (vgl. Müller 2004, 222). Innerhalb der Jugendhilfe wurde vor allem die klassische Methodentrias Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit an das Feld Schulsozialarbeit angepasst (vgl. Speck 2007, 63; Spies/Pötter 2011, 89 ff.). Darauf folgten Überlegungen hinsichtlich neuerer Formen, vor allem der Projektarbeit, klientenzentrierten Gesprächsführung, Gestaltpädagogik, systemischen Intervention, Krisenintervention, Psychodrama oder der verschiedenen Methoden der Gruppenpädagogik und Gruppendynamik (vgl. Müller 2004, 222).

²⁷ Der Methodenbegriff dieser Arbeit bezieht sich ganz allgemein auf die „planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung“ (Galuske 2001, 33) von Praxisprozessen.

Tabelle 7: Makro-, Meso- und Mikroebene der Methoden von Schule und Sozialer Arbeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Meyer 2007, Galuske 2001, Stimmer 2006)

	Methoden in der Schule	Methoden der Sozialen Arbeit
Makroebene	Unterrichtsprinzipien: Gemeinsamer Unterricht, Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit, Marktplatzlernen etc.	Konzepte: Lebenswelt-/Alltagsorientierung, Ressourcenorientierung, Kontextorientierung, Sozialraumorientierung, Dezentralisierung, Prävention, problem-, personen-, lösungsorientierte Arbeit, Niederschwelligkeit, systemische Arbeit etc.
Mesoebene	Unterrichtsmethoden/Arbeitsformen: Sozialformen (Frontal- und Gruppenunterricht, Einzel- und Partnerarbeit), Handlungsmuster (Vortrag, Erzählung, Tafelarbeit, Verlaufsformen (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung) etc.	Methoden: Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit, Stadtteilarbeit, Mediation, Sozialraumanalyse, systemische Beratung, multiperspektivische Fallarbeit etc.
Mikroebene	Inszenierungstechniken des Lehrers und der Schüler: Zeigen, Vormachen, Verfremden, Impuls geben, Beschleunigen, Verlangsamten etc.	Techniken/Verfahren: Paraphrasieren und Verbalisieren, banales und zirkuläres Fragen, Reframing, Information und Referat, Spiegeln, Ressourcenanalyse, Netzwerkanalyse, Rollenspiel, Dokumentation etc.

Da eine Beschränkung auf Methoden, die traditionell der Jugendhilfe zugeordnet werden, die Diskussion jedoch einseitig verkürzen würde, wurden auch Methoden der Schulpädagogik in die Methodenfrage einbezogen. Müller hält hier aufgrund ihrer Offenheit vor allem den weiten Bereich der Reformpädagogik, des Projektunterrichts, der Kunst- und Theaterarbeit, der Ausgestaltung der Schule als Lebensraum bzw. Formen der Entdeckung außerschulischer Lernorte, der Erlebnispädagogik bzw. die Kurt-Hahn'sche Erlebnistherapie bis hin zur Freinet- und Kulturpädagogik für anschlussfähig (vgl. Müller 2004, 223).

Die Methodenfrage bezieht sich derzeit vor allem noch auf theoretische Überlegungen zu methodischen Ansätzen. Praktisch hat sich die Anwendung von Methoden innerhalb der Schulsozialarbeit bisher „eher naturwüchsig“ (Müller 2004, 222) hergestellt. Um ein Methodenrepertoire zu entwickeln, auf das Fachkräfte in der Praxis zurückgreifen können, müssen die Einsatzmöglichkeiten von Methoden beider Bezugssysteme in Zukunft empirisch systematisch überprüft werden, vor allem auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Adressatengruppen und Wirkungsebenen (vgl. zur Übersicht v. a. Kilb/Peter 2009; Seithe 1998; Drilling 2009). Dabei wird zu klären sein, inwiefern sich bisher bestehende Methodenkonzepte von Schule und Jugendhilfe als anschlussfähig erweisen oder ob die Schulsozialarbeit sich doch auf die „Suche nach eigenen Methoden“ (Klotsche 2008) begeben muss.

2.4 Zusammenfassung zur Skizze des Handlungsfeldes

Mit der vorangegangenen Annäherung konnte gezeigt werden, dass die Frage, wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gestaltet werden, eine bedeutsame Spezifik für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit darstellt. Um dem Kooperationsauftrag gerecht zu werden, soll das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe auf allen Ebenen miteinander abgestimmt werden (vgl. z. B. Speck 2006, 13 ff.). Aufgrund der breiten rechtlichen Ausgangslage sowie der Vielfalt an Kooperations- und Gestaltungsformen gibt es bisher jedoch nur wenige Orientierungspunkte und Hilfestellungen dafür, wie Schulsozialarbeitende ein solches Gesamtsystem in ihrer pädagogischen Praxis gestalten können (vgl. z. B. Baier/Heeg 2011, 46). Für Schulsozialarbeitende sind damit gleichzeitig Vor- und Nachteile verbunden: Als konzeptionelle Offenheit bietet die Vielfältigkeit einerseits die Möglichkeit, Schulsozialarbeitsangebote standortspezifisch an den Einzelfall anzupassen – statt diesen mit einem vereinheitlichten Konzept zu verfehlen. Andererseits ist sie auch ein Einfallstor für Überforderungen und Abstimmungsprobleme der Kooperationspartner in der Praxis.

Aus der Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld resultiert die zentrale Anforderung an das Handeln von Schulsozialarbeitenden, die Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten sorgfältig abzuwägen. Als eine zentrale Aufgabe für Schulsozialarbeitende ist festzuhalten, die Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten sorgfältig an die Bedürfnisse und Ressourcen der Einzelschule und der Schülerinnen und Schüler vor Ort abzustimmen und zu überprüfen, welche Kooperations- und Angebotsformen realisierbar sind: können integrierte und langfristige Angebotsformen umgesetzt werden oder sind kurzfristigere Kooperationsformen, die weniger umfangreiche Zielvorstellungen beinhalten, zielführender? Bedeutsam ist es, ein Verhältnis von Schule und Jugendhilfe zu erreichen, bei dem die Ansprüche und Prinzipien der Jugendhilfe umgesetzt werden und dennoch ausreichende Bezugnahmen auf Schule stattfinden, wobei die unterschiedlichen Ausrichtungen der beiden Bezugssysteme deutliche Unterschiedlichkeiten aufweisen (vgl. Kap. 2.2.1), die nicht immer miteinander zu vereinen sind, wie auch im folgenden Kapitel im Hinblick auf das professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden zu sehen sein wird. In Anbetracht der knappen Ressourcen vieler Schulsozialarbeitender, die sich aus den wenigen Schulsozialarbeitenden auf Vollzeitstellen und dem hohen Anteil an organisatorischen und administrativen Tätigkeiten ergeben (vgl. Kap. 2.1.2), muss die Frage gestellt werden, ob und wie die Schulsozialarbeitenden die an sie gestellten Anforderungen bewältigen können und tatsächlich das geforderte maximale Potenzial an Wirkungsebenen und Adressatengruppen in einem integrierten Modell von Schulsozialarbeit erreichbar ist (vgl. Kap. 2.2.2). Die Entwicklung eines Schulsozialarbeitsangebots innerhalb der beschriebenen Vielfältigkeit birgt, gerade zu Beginn neuer Projekte, das Potenzial der Überforderung für die Schulsozialarbeitenden.

3. Forschungen zum professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden

Das professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden ist in empirischen Untersuchungen sicherlich noch nicht ausreichend thematisiert worden, um konkrete Aussagen über die in dieser Arbeit fokussierten situativen Handlungsanforderungen innerhalb der Schulsozialarbeitspraxis treffen zu können. Dieses Desiderat begründet vor allem darin, dass über lange Zeit das zentrale Anliegen von Forschungsarbeiten darin bestand, zur bildungspolitischen Legitimierung, rechtlichen Anerkennung und finanziellen Absicherung des Handlungsfeldes beizutragen und dieses in seiner Wirksamkeit zu beschreiben (vgl. Speck/Olk 2010, 322 ff.).

So ist unter den verschiedenen inhaltlichen Auseinandersetzungen und Forschungsrichtungen, die sich mit Schulsozialarbeit beschäftigen, der Erkenntnisstand in der Wirkungsforschung am größten: In zahlreichen Studien konnte die positive Wirkung von Schulsozialarbeit bei unterschiedlichen Adressatengruppen festgestellt werden (vgl. zur Übersicht Speck 2006, 80 ff.). Angesichts des Bedeutungszuwachses und der quantitativen Ausweitung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit stellt die Legitimation des Handlungsfeldes nicht mehr das primäre Forschungsinteresse dar. Vielmehr hat sich die Forschung zu Schulsozialarbeit weiterentwickelt und ausdifferenziert (vgl. Speck/Olk 2010, 7 und 309 f.): Nachdem neben der Wirkungsforschung vor allem die Strukturqualität von Schulsozialarbeit (finanzielle, zeitliche, räumliche, trägerbezogene Rahmenbedingungen) im Fokus stand (vgl. z. B. Speck 2006, Ternner 2010a), rückt derzeit stärker die Innenperspektive, also sowohl die Perspektiven der Nutzerinnen und Nutzer (vgl. z. B. Seithe 2010; Fabian et al. 2008) als auch zunehmend professionsbezogene Aspekte, in das Blickfeld der Forschung (vgl. z. B. Vogel 2006; Speck/Olk 2010; Maykus 2011; Tillmann/Rollett 2011).

Forschungsfokus: Professionelles Handeln von Schulsozialarbeitenden

Bisherige Forschungsarbeiten zum professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden sind vor allem im Kontext der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen entstanden (z. B. Speck 2006; Vogel 2006; Baier 2008; Maykus 2011). Sie nehmen dementsprechend besonders die Frage der Gestaltung von Kooperationsstrukturen von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen in den Blick oder untersuchen organisatorische Rahmenbedingungen dazu. Diese inhaltliche Ausrichtung spiegelt sich auch in den Forschungsansätzen bisheriger Studien wider: Insgesamt dominieren Untersuchungen, die sich vorwiegend auf quantitative Verfahren der Datenerhebung oder eine Methodenkombination stützen (z. B. Tillmann/Rollet 2011; Bassarak 2008; Fabian et al. 2008; Olk et al. 2000b; THMSG 1998a und b), bei den qualitativen Verfahren handelt es sich vorwiegend um Interviewstudien mit Schulsozialarbeitenden (vgl. z. B. Ternner 2010b; Schumann et al. 2006).

Es liegen derzeit hingegen nur wenige Studien vor, die das professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden in der situativen Praxis untersuchen und damit nicht das formulierte Selbstverständnis, sondern die alltäglichen Handlungsvollzüge in den Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern und die hierin eingebetteten Anforderungen abbilden. Im Folgenden werden Befunde praxisbezogener Forschungen im Hinblick auf das professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden zusammenfassend dargestellt. Sie werden an geeigneter Stelle um Erkenntnisse jener Untersuchungen ergänzt, die zwar nicht in der situierten Praxis entstanden sind, jedoch auf diese Bezug nehmen.

Als Studien mit einem solchen Bezug auf die Schulsozialarbeitspraxis sind vor allem die Arbeiten von Baier und Heeg (2011), Bolay (1999), Streblow (2005; 2006) sowie Bauer und Bolay (2013) zu nennen. Allen Studien ist gemeinsam, dass sie auf die Beschreibung von Grundmustern, Strukturmaximen und Handlungsprinzipien professionell-pädagogischen Handelns in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern abzielen. Es geht insgesamt um die Frage, wie Schulsozialarbeit beschaffen sein muss, wenn sie von dieser Zielgruppe angenommen werden soll. Sie fokussieren das Handlungsfeld aus unterschiedlichen Perspektiven: Florian Baier und Rachel Heeg (2011) arbeiten in ihrer Sekundäranalyse von schweizerischen Evaluationsdaten Grundmuster und Handlungsprinzipien des professionellen Handelns von Schulsozialarbeitenden heraus. Diese untersucht auch Bolay (1999) mittels einer multimethodischen Herangehensweise anhand einer Einzelfallanalyse. Claudia Streblow (2005; 2006) analysiert die situierte Schulsozialarbeitspraxis aus Perspektive der Nutzenden, indem sie den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit der Schule und der darin integrierten Schulsozialarbeit in Gruppendiskussionen und mit teilnehmenden Beobachtungen ergründet. Petra Bauer und Eberhard Bolay (2013) analysieren Erstgespräche im Rahmen der Schulsozialarbeit hinsichtlich der Adressierungen der Zielgruppe und dem darin erkennbaren Verhältnis der Schulsozialarbeitenden zur Schule²⁸.

Im Folgenden werden übergreifende Strukturmaximen schulsozialarbeiterischen Handelns anhand der Arbeiten von Baier und Heeg (2011), Bolay (1999) und Streblow (2005; 2006) zusammenfassend dargestellt, um den bisherigen Forschungsstand zu der Frage, wie Schulsozialarbeitsprojekte gestaltet sein sollen, wenn sie auf die Akzeptanz der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler rekurren, darzustellen.

²⁸ Obwohl die hier zusammengetragenen Studien sich dem professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden aus unterschiedlichen Perspektiven annähern, liegt ihr gemeinsamer Fokus auf der Beschaffenheit eines schulsozialarbeiterischen Handelns, das auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist, bzw. von diesen genutzt werden soll. Aus diesem Grund lassen sich die Forschungsergebnisse durchaus miteinander integrieren, wobei grundlegende Prinzipien professionellen Handelns sichtbar werden und ausdifferenziert werden können.

3.1 Befunde zur Praxis schulsozialarbeiterischen Handelns

Die Entwicklung von Grundsätzen und Prinzipien, die im Sinne von Leitlinien zu einer qualitativ hochwertigen Schulsozialarbeit beitragen sollen, sind Gegenstand einiger Studien. An dieser Stelle werden jene zusammenfassend betrachtet, die sich auf das professionelle Handeln in Schulsozialarbeitsprojekten beziehen, die vorwiegend auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind und deshalb als schülerzentriert beschrieben werden. Die hier betrachteten Maximen beschreiben die Qualität von Schulsozialarbeitsprojekten aus Sicht der sie nutzenden Schülerinnen und Schüler und weisen damit auf die Strukturqualität von schülerzentrierten²⁹ Schulsozialarbeitsprojekten hin.

3.1.1 Fachliche Standards und Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern auf Schulsozialarbeit

Baier und Heeg nehmen eine Annäherung an das professionelle Handeln in der Schulsozialarbeitspraxis in Bezug auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, vor, indem sie diese als Nutzende der Schulsozialarbeitsangebote selbst befragen³⁰. Die Autoren stellen im Anschluss an die Analyse dieses Datenmaterials fest, dass Schulsozialarbeitsangebote, wenn diese von der Kernzielgruppe angenommen und als erfolgreich bewertet werden sollen, bestimmte Handlungsprinzipien und Strukturmaximen berücksichtigen müssen. Als Strukturmaximen bezeichnen sie Rahmenbedingungen der Nutzung von Schulsozialarbeit. Mit Handlungsprinzipien werden grundlegende Einstellungen und Haltungen bezeichnet, die kennzeichnend für das professionelle Handeln der Schulsozialarbeitenden sind (vgl. Baier/Heeg 2011, 73).

Die Autoren ließen fachliche Standards, die sie aus der aktuellen Fachliteratur herausgearbeitet haben, von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutsamkeit bewerten. Ergänzt wurden diese um jene Relevanzen, die die Befragten in offenen Antwortmöglichkeiten selbst angegeben haben. Insgesamt haben Baier und Heeg folgende Handlungsprinzipien und Strukturmaximen in Bezug auf eine wirksame Schulsozialarbeitspraxis herausgearbeitet:

- Beziehungsaspekte
- Hilfe und Handlungsbefähigung
- Neutralität und anwaltschaftliches Handeln
- Freiwilligkeit
- Niederschwelligkeit

²⁹ Mit dem Begriff der schülerzentrierten Schulsozialarbeit sind Projekte gemeint, die *vorwiegend* auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler und ihre Interessen ausgerichtet sind.

³⁰ An fünf Standorten befragten die Forschenden mittels eines standardisierten Fragebogens alle Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit und Einstellungen zur Schulsozialarbeit an ihren Standorten. Insgesamt wurden 1537 Fragebögen ausgewertet. Darüber hinaus wurden weitere Beteiligte wie die Schulleitungen, Sozialverwaltungen und Steuerungsgremien an den jeweiligen Standorten zu diesem Thema interviewt. In dieser Zusammenfassung empirischer Befunde werden vor allem die Ergebnisse der Schülerbefragungen einbezogen.

Als zentral für den Erfolg von Schulsozialarbeit wird von Schülerinnen und Schülern die Beziehung zu den Schulsozialarbeitenden formuliert. Diese basiert, aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler, auf Vertrauen, Sympathie und Empathie.

Vertrauen: Vertrauen in die Schulsozialarbeit zu haben, wird von Schülerinnen und Schülern als Grundvoraussetzung für deren Gelingen beschrieben. Vertrauenswürdigkeit wird vorrangig mit der Schweigepflicht der Schulsozialarbeitenden assoziiert. Das bedeutet, dass diese prinzipiell offen für Themen der Schülerinnen und Schüler sind und diesen ehrlich und authentisch begegnen. Allein die Versicherung der Schulsozialarbeit, sie stehe unter Schweigepflicht, kann deshalb noch kein Vertrauensverhältnis erwirken. Vielmehr wägen sie die Inanspruchnahme des Angebotes dahingehend ab, inwiefern dieses als vertrauenswürdig eingeschätzt werden kann (vgl. Baier/Heeg 2011, 78).

Sympathie: Die Beziehungsqualität ist abhängig davon, als wie sympathisch Schulsozialarbeitende beurteilt werden. Sie gelten bei den Schülerinnen und Schülern als besonders sympathisch, wenn sie einfühlsam, beziehungsbereit und engagiert sind (vgl. Baier/Heeg 2011, 81). Es ist jedoch nicht nur die Person der Schulsozialarbeitenden ausschlaggebend für eine positive Bewertung der Beziehungsqualität, sondern auch das Erleben gemeinsamer Aktivitäten. Dabei spielen gerade scheinbare Nebensächlichkeiten eine Rolle, wie gemeinsames Witzeerzählen, Tischfußballspielen und anderes. Schulsozialarbeitende werden für die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise, wie Baier und Heeg feststellen, zu relevanten Erwachsenen (vgl. Baier/Heeg 2011, 81).

Empathie: Schülerinnen und Schüler schätzen es, wenn sie sich von Schulsozialarbeitenden ernst genommen und verstanden fühlen. Dazu zählen sie, dass Schulsozialarbeitende verstehend auf ihre Lebenssituationen eingehen. Sie kritisieren dementsprechend Vorkommnisse, bei denen die Einbeziehung der Lebenswelten nicht gewünscht oder als nicht sinnvoll erachtet wird, und erleben es als Entmündigung, Bevormundung und Respektlosigkeit, wenn ihnen eine bestimmte Situationswahrnehmung, ein Rat oder eine bestimmte Lösung vorgegeben wird.

Das Gefühl, ernstgenommen zu werden, geht darüber hinaus aus der partizipativen Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler an der Schulsozialarbeit hervor, indem ihnen ermöglicht wird, „die Situation mitzubestimmen bzw. ein vorliegendes Problem mit zu definieren“ (Baier/Heeg 2011, 82). Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass der Aufbau einer empathischen Beziehung vor allem ausreichend Zeit brauche.

Hilfe und Handlungsbefähigung: Für die Schülerinnen und Schüler sind die Hilfestellungen, die sie von den Schulsozialarbeitenden erfahren haben, von besonderer Bedeutung. Baier und Heeg differenzieren unterschiedliche Formen von Hilfe:

- Es gibt konkrete Hilfestellungen, wie konkrete Tipps oder
- das Vermitteln von weiterführenden Angeboten, wie z. B. Nachhilfestunden.
- Hilfen bestehen darüber hinaus im Aufzeigen von möglichen Lösungswegen. In der gemeinsamen Reflexion der Problemlagen der Schülerinnen und Schüler werden mögliche Strategien des Umgangs durchdacht, sodass diese
- durch die Stärkung und Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Problemlösekompetenzen diese ihre Probleme und Anliegen langfristig selbst in die Hand nehmen können.
- Als Hilfe wird auch die emotionale Unterstützung und das Interesse an den Schülerinnen und Schülern verstanden, sodass diese sich angenommen fühlen können (vgl. Baier/Heeg 2011, 84).

Mehr als die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler geben an, die Schulsozialarbeit habe ihnen geholfen (vgl. Baier/Heeg 2011, 84). Hilfestellungen werden jedoch dann abgelehnt, wenn sie nicht an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen oder langfristig nicht zur Verbesserung einer Situation beitragen. Außerdem schätzen die Schülerinnen und Schüler sowohl informelle als auch formelle Beratungen. Formelle Beratungen bilden dabei solche Anlässe, die innerhalb klarer und längerfristiger Settings stattfinden. Informelle Beratungen sind oftmals sog. spontane Tür-und-Angel-Gespräche, zum Beispiel Gespräche auf dem Schulhof, im Lehrerzimmer etc. Beide Formen können als Einzel- und Gruppenberatungen stattfinden. Ebenfalls gehören deren Vor- und Nachbereitung und Absprachen zu deren Planung dazu (vgl. Baier/Heeg 2011, 21 ff.).

Neutralität und anwaltschaftliches Handeln: Bei Konflikten der Schülerinnen und Schüler untereinander oder mit einer Lehrperson wird die Schulsozialarbeit als vermittelnde Instanz geschätzt. Als positiv wird die Unvoreingenommenheit der Schulsozialarbeitenden hervorgehoben, weil sie eine Problemlösung ermöglicht, bei der die unterschiedlichen Beteiligten zu Wort kommen und Lösungen gemeinsam aushandeln. Die Anwaltschaftlichkeit schulsozialarbeiterischen Handelns wird von den Schülerinnen und Schülern also zunächst nicht personenbezogen verstanden, sondern im Hinblick auf „einen konfliktfreien und gerechten Umgang miteinander“ (Baier/Heeg 2011, 86). Obwohl die unabhängige Position generell als positiv eingeschätzt wird, haben die Schülerinnen und Schüler die Erwartung an die Schulsozialarbeitenden, dass sie bei Konflikten mit Lehrpersonen als Verbündete agieren.

Freiwilligkeit: Als weitere Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit stellen Baier und Heeg die Freiwilligkeit der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern heraus. Denn auf dieser Basis können Schulsozialarbeitende häufiger eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen, als es bei zugewiesenen Kontakten der Fall ist. Unter Freiwilligkeit werden von den unterschiedlichen Beteiligten verschiedene Aspekte fokussiert. Während Schulsozialarbeitende vor allem den formalen

Ablauf der Kontaktaufnahme im Blick haben, assoziieren Schülerinnen und Schüler mit Freiwilligkeit einen emotionalen Zustand, ein Gefühl von Autonomie und Handlungsfähigkeit (vgl. Baier/Heeg 2011, 94).

Niederschwelligkeit: Für die Erreichbarkeit von Schulsozialarbeitsangeboten spielen zum einen die räumliche und zeitliche Positionierung in der Schule eine bedeutsame Rolle. Sie sollte im Schulhaus angesiedelt sein und nicht mit dem Unterricht oder anderen Verpflichtungen der Schülerinnen und Schüler kollidieren. Bedeutsam ist zum anderen die niederschwellige Möglichkeit einer Kontaktaufnahme, die eher inoffiziell und formlos, vor und nach der Schule, in Gesprächen in der Pause, beim Spaßemachen oder Fußballspielen erfolgt. Schülerinnen und Schüler geben an, dass es ihnen in solchen Situationen leichter fällt, Hemmungen abzubauen. Es wird für sie außerdem dann einfacher, Kontakt zu den Schulsozialarbeitenden aufzunehmen, wenn sie diese als Personen „hinter der Funktion“ (Baier/Heeg 2011, 95) einschätzen können. Andersherum benennen die Schülerinnen und Schüler es als schwierig, die eigene Hilfsbedürftigkeit einer fremden Person gegenüber zu äußern (vgl. Baier/Heeg 2011, 96).

Im Anschluss an die Ausarbeitung der Handlungsprinzipien und Strukturmaximen formulieren Baier und Heeg eine Abfolge von Wirkungsvoraussetzungen, die zur wirkungsvollen Nutzung von Schulsozialarbeit durch die Schülerinnen und Schüler beiträgt:

- 1) Die Bekanntheit der Schulsozialarbeitsangebote unter den Schülerinnen und Schülern.
- 2) Die Kontaktaufnahme mit bzw. Nutzung von Schulsozialarbeit erfolgt in Bezugnahme auf eine Geschichte, „die ein Mensch erlebend lebt“ (Baier/Heeg 2011, 121), also im gemeinsamen Prozess.
- 3) Die Schulsozialarbeit wird als vertrauenswürdig wahrgenommen.
- 4) Schülerinnen und Schüler gehen mit Schulsozialarbeitenden ein Arbeitsbündnis ein und binden Schulsozialarbeit in ihre Bewältigungsstrategien ein.

Insgesamt, so konstatieren Baier und Heeg, können so Arbeitsbündnisse entwickelt werden, die wirkungsvolle Veränderungen bewirken (vgl. Baier/Heeg 2011, 121).³¹

3.1.2 Zentrale Merkmale von Schulsozialarbeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Bolay (1999) untersucht ebenso wie Baier und Heeg (2011) Handlungsweisen von Schulsozialarbeitenden aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler, und zwar mit dem Fokus auf das Zusammenspiel von Jugendhilfe und Schule innerhalb der Schulsozialarbeit. Dazu nehmen sie die vielschichtigen Zusammenhänge zwischen der Schulsozialarbeit und den unterschiedlichen

³¹ Baier und Heeg merken selbst an, dass mit ihrer Studie nur bedingt Aussagen darüber getroffen werden, wie Schulsozialarbeitende diese in ihrem professionellen Handeln praktisch hervorbringen können und dass dieser Aspekt durch weitere empirische Forschung überprüft und ausdifferenziert werden muss (vgl. Baier/Heeg 2011, 126).

Akteurinnen und Akteuren wie Schule, Schülerinnen und Schülern, Gemeinwesen usw. in den Blick.³²

Insgesamt beschreibt Bolay Schulsozialarbeit in drei Kernbereichen. Das sind:

- 1) Nutzungsweisen der Schülerinnen und Schüler und Handlungsweisen der Schulsozialarbeitenden,
- 2) Prozesse der Schulentwicklung und Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit sowie
- 3) Strukturen der Hilfe- und Unterstützungsnetzwerke für Schülerinnen und Schüler, die aus der Schulsozialarbeit hervorgehen.

Für das eigene Erkenntnisinteresse in dieser Arbeit ist vor allem der erste Kernbereich, und hier vor allem die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, im Hinblick auf das schulsozialarbeiterische Handeln interessant. Als zentral nennen Bolay (1999) diesbezüglich fünf Aspekte, die aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern zu deren Akzeptanz des Angebots beitragen:

- Vertrauen
- Raum
- Spaß haben
- Probleme
- Anerkennung

Als übergreifende Aufgabe bestimmen sie außerdem die Vermittlungs- und Übersetzungsfunktion von Schulsozialarbeit. Diese Ergebnisse überschneiden sich teilweise mit den Erkenntnissen von Baier und Heeg (2011), zeigen jedoch einige Aspekte auf, die bei Baier und Heeg nicht angesprochen wurden:

Vertrauen: Wie auch bei Baier und Heeg deutlich geworden ist, bildet das Vertrauen in Schulsozialarbeit die zentrale Voraussetzung für die Nutzung durch Schülerinnen und Schüler. Dieses begründet sich primär in der Schweigepflicht und dem verantwortungsvollen Umgang mit den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler. Sie schätzen es, ganzheitlich als Personen wahrgenommen zu werden. Außerdem ist es wichtig, dass Schulsozialarbeitende verlässlich und berechenbar sind. Für die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer stellen die Autoren des Weiteren fest, bedeute Vertrauen hingegen vor allem Offenheit und Transparenz im Sinne von Hintergrundinformationen und sozialpädagogischen Hilfestellungen bei Problemen mit Schülerinnen und Schülern. Eine Anforderung an das Handeln von Schulsozialarbeitenden liege deshalb im Ausräumen zwischen diesen Anliegen, da Information und Transparenz gegenüber den Lehrpersonen

³² Sie untersuchen diese Fragestellung anhand der Einzelfallanalyse eines Schulsozialarbeitsprojekts, das bereits seit längerer Zeit an einer Hauptschule angesiedelt ist, und stützen sich dabei auf ein multimethodisches Design mit teilnehmenden Beobachtungen, Netzwerk- und Zeitbudgetbögen, Interviews und Falldokumentationen.

den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach Verswiegenheit entgegenstehen können (vgl. Baier/Heeg 2011, 76).

Raum: Mit der Schulsozialarbeit ist für die Schülerinnen und Schüler ein zusätzlicher Lebens- und Erfahrungsraum geschaffen, der innerhalb der Schule verortet ist, für den jedoch nicht die dominierenden Prinzipien der Schule gelten. Vielmehr können sie diesen selbst mitgestalten und für ihre individuellen Anliegen nutzen. Schulsozialarbeit ist deshalb ein Freiraum, in dem „neue Dinge ausprobiert, Kompetenzen und Fähigkeiten gelernt und geübt werden können, die sonst im Schulalltag eine untergeordnete Rolle spielen“ (Baier/Heeg 2011, 96). Freiräume meinen in diesem Kontext auch die Entlastung von Leistungsdruck, sodass die Zeit in der Schulsozialarbeit als gemeinsame Zeit verbracht wird, ohne ein Ziel erreichen zu müssen. Dieser Raum sollte genügend Freiheiten für die individuellen Anliegen zur Verfügung stellen und nicht wohlmeinend pädagogisch überformt sein (vgl. Baier/Heeg 2011, 96). So wird Schulsozialarbeit wahrgenommen als ein Ort, an dem sich Freundinnen und Freunde treffen.

Spaß: Mit dem Begriff Spaß wird die oben bereits angesprochene Entlastung der Schülerinnen und Schüler von Leistungsdruck und der damit verbundenen Möglichkeit zur Ausgelassenheit weiter ausgeführt. Deutlich wird in diesem Begriff die Orientierung an den individuellen und gegenwärtigen Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet, „sie möchten etwas tun, was ihnen jetzt und hier wichtig ist, worauf sie Lust haben und was nicht unbedingt einen Zweck für die Zukunft erfüllt“ (Bolay 1999, 37). Auf diese Weise können jugendkulturelle Elemente über die Schulsozialarbeit in den Lernort Schule integriert und der schulische Lebensraum für die Schülerschaft aufgewertet werden (vgl. Bolay 1999, 37).

Probleme: Schülerinnen und Schüler schildern ihre individuellen Probleme innerhalb der Schulsozialarbeit, um Unterstützung anzufragen. Dabei geht es nicht nur um unmittelbar schulische Probleme. Die Allansprechbarkeit der Schulsozialarbeitenden gibt ihnen vielmehr die Möglichkeit, sich nicht nur in ihrer Schülerrolle, sondern ganzheitlich zu präsentieren. Bedeutend ist, unabhängig vom Inhalt, dass diese „als solche ernst genommen und für würdig genug befunden werden, dass sie sich gemeinsam mit ihnen darüber auseinandersetzt“ (Bolay 1999, 36 f.). Es geht den Schülerinnen und Schülern dabei nicht primär um eine sofortige Problemlösung, Unterstützung nehmen sie bereits dann wahr, wenn sie Gehör finden und in ihrer Position ernst genommen werden. Daran kann das gemeinsame Suchen nach Alternativen angeschlossen werden.

Anerkennung: Der Anerkennung im Sinne von Akzeptanz, Selbstbestimmtheit und Ernst-genommen-Werden kommt innerhalb der Schulsozialarbeit eine übergeordnete Bedeutung zu. Als Handlungsprinzip spiegelt sie den „fundamentalen Wunsch aller Akteure nach Anerkennung [wider]“ (Bolay 1999, 37 f.).

Vermittlung bzw. Übersetzung als Kernkategorie: Bolay konstatiert darüber hinaus, die Arbeitsbereiche von Schulsozialarbeit beziehen sich insgesamt auf eine Vermittlungs- und Übersetzungsfunktion zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern und den individuellen Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler. Denn Schulsozialarbeit bezieht sich durch ihre kooperative Struktur gleichzeitig auf unterschiedliche soziale Felder, z. B. auf die Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern, den Lebens- und Lernort Schule, den Bereich von Jugendarbeit und Jugendhilfe und die Zusammenhänge des Gemeinwesens mit den kommunalen Strukturen (vgl. Bolay 1999, 98). In ihrer vermittelnden Position geht es darum, deren Eigenlogik, also Spielregeln, Werte und Kommunikationsmuster, miteinander in Beziehung zu setzen und auf die individuellen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler hin auszulegen. Schulsozialarbeit fungiert so als Filter- und Schaltstelle, indem sie zunächst individuelle Problemlagen ermittelt und gemeinsam mit den Beteiligten Möglichkeiten zu deren Bewältigung sucht (vgl. Bolay 1999, 98).

In den Ergebnissen wird noch einmal stärker als bei Baier und Heeg (2011) expliziert, dass Schulsozialarbeit als Raum für die Schülerinnen und Schüler gedacht und von diesen ausgehend gestaltet werden sollte.

3.1.3 Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Institution und Lebenswelt

In ihrer Untersuchung rekonstruiert Streblov (2005; 2006) den pädagogischen Alltag eines Schulsozialarbeitsprojekts, das an einer Berliner Hauptschule für die Klassen 7-10 angeboten wird³³. Die Analysen fokussieren, über die Nutzung der Schulsozialarbeitsangebote durch die Schülerinnen und Schüler hinaus, den Stellenwert der Angebote bzw. das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit im Spiegel der Perspektiven der Schülerinnen und Schüler. Das Handeln der Schulsozialarbeitenden wird, wie auch in der Untersuchung von Baier und Heeg (2011), nur indirekt in den Blick genommen, weil der Fokus auf der Nutzerperspektive von Schulsozialarbeit liegt.

Streblov (2005) identifiziert unterschiedliche Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler mit der Schule und der Schulsozialarbeit, die sie mit den Konzepten der primären und sekundären Anpassung typisierend erfasst. Diese werden zunächst erläutert, um die weiteren Ergebnisse der Studie im Hinblick auf das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit einordnen zu können.

Der Typus der sekundären Anpassung ist gekennzeichnet durch eine Rollendistanz der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Hauptschule. Dabei thematisieren die Schülerinnen und Schüler weniger die Lern- und Leistungsaspekte, sondern vor allem den schlechten Ruf der Hauptschule in der

³³ Mittels Gruppendiskussionsverfahren, die durch Protokolle aus teilnehmenden Beobachtungen ergänzt wurden, geht sie den leitenden Fragen nach, wie die Jugendlichen den schulischen Alltag erleben und wie sie die Umsetzung des Schulsozialarbeitsangebots erfahren. Im untersuchten Projekt sind drei Schulsozialarbeitende beschäftigt, wobei der Fokus auf der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern liegt und Termine mit Kooperationen mit Eltern, Lehrkräften etc. werden Termine außerhalb der Öffnungszeiten verabredet. Das Projekt ist bereits seit ein paar Jahren an der Schule verortet.

gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Zentrale Problemstellungen, die in der Schulsozialarbeit bearbeitet werden, sind damit einhergehende Degradierungen und Etikettierungen. Schülerinnen und Schüler dieses Typus stehen der Schule nicht einfach distanziert gegenüber, sondern setzen sich auch aktiv mit ihr auseinander, indem sie schulische Regeln und Normen subkulturell *unterleben* und für ihre Belange nutzen oder diese kontrakulturell provozieren bzw. sich über sie lustig machen (vgl. Strebblow 2005, 92).

Schülerinnen und Schüler des Typus der primären Anpassung stehen der Schule weniger distanziert gegenüber, sondern nutzen Schulsozialarbeit vor allem im Hinblick auf ihre Rollenerfüllung. Schulsozialarbeit wird hier als Ergänzung zur Schule und als Unterstützung zur Erfüllung der Schülerrolle verstanden.

Schulsozialarbeit als *anderer* Raum: Strebblow stellt heraus, dass Schulsozialarbeit von den Schülerinnen und Schülern als positiv beschrieben wird, wenn sie einen deutlich *anderen* Raum gegenüber Schule konstituiert. In diesem sollen andere Regeln, Rahmenbedingungen und Beziehungsdimensionen als in der Schule gelten. Sie begegnen hier vielmehr Erwachsenen, die sie jenseits der Ausübung der Schülerrolle wahrnehmen und sich mit ihren Lebenswelten und individuellen Anliegen auseinandersetzen, die sie in ihrer individuellen Identitätsfindung ernstnehmen und als Gesprächspartner annehmen (vgl. Strebblow 2006, 147 ff.). Schulsozialarbeitende werden von den Schülerinnen und Schülern als „signifikante Andere“ (Strebblow 2005, 182) wahrgenommen. Das bedeutet, dass sie, im Gegensatz zu den formalisierten Strukturen der schulischen Institution, innerhalb der Schulsozialarbeit spontan und unmittelbar zu erreichen sind. Kontakte können spontaner und niederschwelliger aufgenommen werden. Auf dieser Beziehungsbasis werden nicht nur gemeinsame Aktivitäten und Gespräche durchgeführt, sondern es kommt auch (ansatzweise) zu einer theoretisch-reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und den Kernproblemen der Zielgruppe. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass es Schulsozialarbeitenden gelingt, die Perspektiven der Lehrpersonen einzubeziehen und bei den Schülerinnen und Schülern Verständnis zu erwirken.

Aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler werden sowohl die dort stattfindenden Interaktionen als bereichernd geschätzt, als auch die Möglichkeit, einen eigenständigen Raum für ihre Belange zu haben (vgl. Strebblow 2005, 184). Schülerinnen und Schüler erfahren Schulsozialarbeit dann als „lehrerfreien Raum“ (Strebblow 2006, 151).

Schulsozialarbeit als *neutraler, exterritorialer* Raum: Schulsozialarbeit wird von den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der drei Sozialisationsinstanzen Schule, Peergroup und Elternhaus eine neutrale Position zugesprochen. Dabei sind die Schulsozialarbeitenden potenziell für alle Erfahrungen, Probleme und Grenzen aus den drei Sozialisationsbereichen offen und entwickeln

gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern neue Handlungsmöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler können Etikettierungen überwinden, weil die Schulsozialarbeit nicht funktionalisiert wird, sondern ein exklusiver Raum für die Anliegen der Schülerinnen und Schüler ist (vgl. Streblow 2005, 184). Sie stellt einen Raum dar, in dem sich die Schülerinnen und Schüler des Typus der sekundären Anpassung nicht dem Druck der Etikettierung und Degradierung als Hauptschüler ausgesetzt sehen, sondern neue Handlungsspielräume innerhalb der Schule für sie entstehen (vgl. Streblow 2005, 181). Aufgrund der großen Differenzen, die Jugendliche zwischen ihrem Peermilieu und dem Milieu der Lehrpersonen benennen, erhält Schulsozialarbeit für Schülerinnen und Schüler beider Typen eine „Übersetzungsfunktion“, die für sie einen hohen Stellenwert hat (vgl. Streblow 2005, 150; Homfeldt/Schulze-Krüdener 2001). Wenn die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Angeboten der Schulsozialarbeit nicht durch Lehrpersonen zugewiesen wird, ist ein gewisses Maß an Eigenverantwortlichkeit erforderlich, um Kontakt zur Schulsozialarbeit aufzunehmen (vgl. Streblow 2005, 265). In einem solchen Fall wird die Unabhängigkeit der Schule gegenüber den ansonsten geltenden Regeln der Institution Schule noch einmal bestätigt.

Kommunikations-, Erfahrungs- und Experimentierraum: Schulsozialarbeit ist aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler nicht primär dazu da, Ziele zu erreichen, wie sie es für den Unterricht benennen, sondern es geht ihnen zunächst darum, gemeinsam Zeit zu verbringen. Schulsozialarbeit wird vielmehr als Raum erlebt und angenommen, der die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen aufgreift und durch Bereitstellung niederschwelliger, kultureller Angebote, wie Kicker oder Darts spielen, Handlungsspielräume schafft, die vom institutionellen Charakter der Schule losgelöst sind (vgl. Streblow 2006, 148). Für Schülerinnen und Schüler des Typus der sekundären Anpassung bedeutet das auch, sich von schulischen Regeln zu distanzieren oder diese gar gemeinsam unterlaufen zu können (vgl. Streblow 2006, 145). Die Schülerinnen und Schüler beider Typen schätzen die Schulsozialarbeit als einen unkontrollierten Raum der Geselligkeit (vgl. Streblow 2005, 267). Er kennzeichnet sich dadurch, dass Schülerinnen und Schüler sich diesen selbst aktiv aneignen und sich losgelöst von Alters- und Klassenstufen kennenlernen und austauschen können. Dabei kann der Gegenstand des Austauschs sowohl soziale Hilfe oder Beratung sein als auch eine zuverlässige Begegnungsmöglichkeit der zweckfreien Kommunikation (vgl. Streblow 2005, 267).

Schulsozialarbeit im ambivalenten Verhältnis zu Schule: Schülerinnen und Schülern, die der Schule distanziert gegenüberstehen (sekundäre Anpassung), ist gemeinsam, dass die Schulsozialarbeit nicht dem funktionalen System der Schule zugeordnet wird. Sie nehmen die Schulsozialarbeit nicht als Ort der Schule wahr, obwohl sie (die Schulsozialarbeit) in der Schule stattfindet. Trotz der Distanz der Schülerinnen und Schüler dieses Typus erleben sie sich innerhalb der Schulsozialarbeit als integriert und zugehörig. So können gemeinsam mit den Schulsozialarbeitenden Handlungsalternativen für

problematische Verhaltensweisen erarbeitet und ausprobiert werden. Die Rollendistanz zur Schule kann dabei dennoch aufrechterhalten werden. Durch die Teilnahme an Angeboten der Schulsozialarbeit bietet sich die Gelegenheit von schulischer Integration oder der Annäherung an diese (vgl. Streblow 2006, 148 f.). Dazu ist es bedeutsam, dass zwischen Schule und Schulsozialarbeit keine klaren Grenzen gezogen werden, vielmehr ist wichtig, dass den Jugendlichen ermöglicht wird, zwischen der inneren Sphäre der Peergroup und der äußeren Sphäre der Schule zu pendeln bzw. zu oszillieren und beides für sich nutzbar zu machen (vgl. Streblow 2006, 150).

Schülerinnen und Schüler des Typus der primären Anpassung assoziieren Schulsozialarbeit vor allem mit dem Unterstützungsangebot der Schule und als Hilfestellung zur Erfüllung ihrer Schülerrolle. Die Bewältigung der Schule selbst wird zum Gegenstand der Schulsozialarbeit. Ziel ist dabei, eine größere Handlungssicherheit zu erlangen. Dazu zählt zum Beispiel die Frage, wie gut Schülerinnen und Schüler sich mit Lehrpersonen verständigen können und situativ schulische Regeln und Normen aushandeln. Gegenüber der Schule wird Schulsozialarbeit jedoch als Raum wahrgenommen, in dem neue Handlungsmöglichkeiten freier ausprobiert werden können (vgl. Streblow 2005, 266). Schülerinnen und Schüler, die der Schule weniger distanziert gegenüberstehen, empfinden die eher schuldistanzierten Jugendlichen als Konflikt- und Störfaktoren für den Unterrichtsablauf (vgl. Streblow 2005, 264). Durch deren Besuch der Schulsozialarbeit könnten sie sich besser an die schulischen Normen und Regeln anpassen, wodurch der Unterricht weniger gestört würde. Schulsozialarbeit trägt aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler des Typus der primären Anpassung zur Qualität von Schule bei, indem sie als erweiterter Unterstützungsbereich von ihr wahrgenommen wird. Die Erkenntnisse Streblows (2005,2010) zur Praxis der Schulsozialarbeit gehen mit den von Baier und Heeg herausgearbeiteten Grundmustern von Schulsozialarbeit einher und differenzieren diese hinsichtlich der Nutzung von Schulsozialarbeitsangeboten weiter aus. Außerdem werden konkretere Hinweise auf das Handeln der Schulsozialarbeitenden im Spiegel der Handlungspraktiken von Schülerinnen und Schülern deutlich, besonders die Frage der Positionierung von Schulsozialarbeit innerhalb von Schule konnte.

3.1.4 Adressierungen von Nutzerinnen und Nutzern der Schulsozialarbeit im Spannungsfeld von Schule und Lebenswelt

Bauer und Bolay konkretisieren in ihrer Untersuchung, wie sich Interaktionen zwischen professionell Handelnden sowie Schülerinnen und Schülern im Kontext der Schule als Organisation ausgestalten. Sie geben damit nicht nur Hinweise auf die Frage, wie Schulsozialarbeit beschaffen sein soll, wenn sie von Schülerinnen und Schülern angenommen werden soll, sondern auch, wie sie *hergestellt* werden kann. Sie gehen davon aus, dass in der Differenz zwischen organisatorischer Vorstrukturierung und interaktiven Aushandlungsstrategien professionelle Orientierungen und das fachliche Selbstverständnis der Schulsozialarbeitenden zum Tragen kommen (vgl. Bauer/Bolay 2013, 58). Um

das zu untersuchen analysieren sie Erstgespräche der Schulsozialarbeit, in welchen die Grundlagen für gemeinsame Arbeitsbündnisse zwischen den Schulsozialarbeitenden und potenziell Teilnehmenden ausgehandelt werden. In der Analyse dieser stellen sie fest, dass Schulsozialarbeitende ihre Handlungsspielräume in diesem Spannungsfeld durchaus unterschiedlich nutzen und so unterschiedliche Rollen gegenüber der Schule und den Jugendlichen eingenommen werden können (vgl. Bauer/Bolay 2013, 57). Für das Zusammenspiel der institutionellen bzw. organisatorischen Rahmung des Gesprächs und den alltagsweltlichen Elementen stellen Bauer und Bolay fest, dass eine grundsätzlich schulbezogene Ausrichtung der Gespräche nur wenige Anschlussmöglichkeiten für die Themen und Probleme der Schülerinnen und Schüler bietet. Voraussetzung dafür, dass diese ihre individuellen Anliegen in die Schulsozialarbeitspraxis einbringen, ist, dass die Schulsozialarbeitenden ihre Offenheit dafür deutlich signalisieren und die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler nicht zu schnell mit schulischen Belangen verbinden (vgl. Bauer/Bolay 2013, 55). Bauer und Bolay stellen heraus, dass vor allem implizite soziale Adressierungen durch die Schulsozialarbeitenden darauf verweisen, dass ein erfolgreiches Abschließen der Schule als gemeinsames Ziel angenommen wird. Dabei besteht die Gefahr, die Eigenlogik des Handelns der Schülerinnen und Schüler zu schnell an diesen Erwartungen zu messen und deren Relevanzen zu früh auszuklammern. Schulsozialarbeit legitimiert sich so vor allem in ihrer Zugehörigkeit zur Schule und als stellvertretend für diese agierend (vgl. Bauer/Bolay 2013, 56). Dies kann negative Auswirkungen auf den Aufbau von Beziehungen haben, vor allem bei eher schuldistanzierten Schülerinnen und Schülern. Eine weitere Gefahr der Etikettierung zeigt sich darin, dass Schülerinnen und Schüler durch ihre Teilnahme an der Schulsozialarbeit als problembehaftet adressiert werden (vgl. Bauer/Bolay 2013, 56).

3.2 Zusammenfassung: Professionelles Handeln von Schulsozialarbeitenden im Spiegel der Praxisforschung

Die Befunde zum professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden weisen einen hohen Konsens auf, sodass sie in vielen Punkten miteinander integriert werden und in ihrem Zusammenschluss ein umfassenderes Bild zum untersuchten Gegenstand zeichnen können. In der vergleichenden Betrachtung werden einige grundlegende Prinzipien deutlich, die hier zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Tab. 8)³⁴.

Die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist dabei als übergreifendes Prinzip zu bezeichnen, das in allen aufgeführten Bereichen als „roter Faden“ erkennbar ist. So können die von Baier und Heeg (2011) identifizierten Handlungsprinzipien (Beziehungsaspekte, Hilfe und

³⁴ Hier werden die Strukturmaximen von Baier und Heeg (2011) um die Erkenntnisse der Arbeiten von Bolay (1999) und Streblow (2005) sowie Bauer/Bolay (2013) ergänzt. Die meisten der genannten Prinzipien werden in mehreren Untersuchungen als relevant herausgestellt, es werden jene Autorenangaben genannt, bei welchen das genannte Prinzip explizit herausgearbeitet wurde.

Handlungsbefähigung, Neutralität und anwaltschaftliches Handeln, Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit) den von Speck (2006) bzw. Thiersch (1992) konstatierten Teilaspekten von Lebensweltorientierung zugewiesen werden (vgl. Kap. 2.1.3) und geben damit erten Aufschluss darüber, wie die Lebensweltorientierung in der Praxis umgesetzt werden kann. Ebenso sind jene von Bolay et al. (1999) beschriebenen Anforderungen an schulsozialarbeiterisches Handeln (Vertrauen, Raum, Spaß haben, Probleme, Anerkennung) deutlich auf die Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern ausgereicht.

In den Studien wird ein Begriff von Lebensweltorientierung deutlich, der das pädagogische Vorgehen entlang der Interessen, Anliegen und Probleme Schülerinnen und Schüler meint. Das schließt nicht aus, dass schulische Themen im Kontext von Schulsozialarbeit behandelt werden, sondern, dass diese, wie in der Studie von Bauer und Bolay (2013) deutlich wird, eben aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler heraus betrachtet werden sollen. So steht der Lebensweltorientierung nicht die Schule an sich, sondern vielmehr die Institutionalisierung von Schule bzw. deren „dominante Moral“ (Streblow 2005, 38) als Gegensatzpaar gegenüber. Lebensweltorientierung wird von Schulsozialarbeitenden, wie Streblow (2005) formuliert, umgesetzt, indem Schulsozialarbeit einen Kommunikations-, Erfahrungs- und Experimentierraum bietet. Hier soll einen sozialen Raum gegeben sein, der von den Schülerinnen und Schülern ausgeht und in dem *andere* Regeln, Rahmenbedingungen und Beziehungsdimensionen als in der Schule gelten, sodass die Abgrenzung gegenüber Schule ebenfalls als ein Teilaspekt der lebensweltorientierten Umsetzung von Schulsozialarbeit festgestellt werden kann (vgl. Tab. 8).

Diese zusammenfassende Übersicht fungiert, neben der in Kapitel zwei dargelegten Skizze des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit, als weitere Annäherung an den Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie³⁵. In der zusammenfassenden Übersicht der bisherigen Forschungsergebnisse wird bereits deutlich, dass die Handlungsprinzipien durchaus, wenn auch nur implizit, eine vornehmliche Ausrichtung an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler erkennen lassen. Die Explikation dessen ist jedoch erforderlich, um das Potential eines konzeptionell lebensweltorientierten Ansatzes von Schulsozialarbeit ausdifferenzieren. Im Hinblick auf das vorliegende Datenmaterial dieser Studie wird die Lebensweltorientierung innerhalb des Spannungsfeldes von Schule und Lebenswelt im Kontext von Schulsozialarbeit ausführlicher in Kapitel 7 diskutiert.

³⁵ Dabei, das kann an dieser Stelle bereits vorweggenommen werden, zeigen sich die meisten der hier benannten Prinzipien und ihre Dimensionen auch im Kontext der hier untersuchten Schulsozialarbeitspraxis als relevant. Um der Eigenlogik des untersuchten Projekts nicht vorwegzugreifen, stellt die zusammengefasste Übersicht jedoch keine deduktive Systematik dar, sie wurde vielmehr im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung zunehmend stärker im iterativ-zyklischen Prozess der Datenerhebung und –auswertung herangezogen, um Phänomene im eigenen Datenmaterial begrifflich zu fassen und auszuarbeiten.

Tabelle 8: Qualitätssteigernde Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeitenden einer an den Schülerinnen und Schülern ausgerichteten Schulsozialarbeitspraxis (Zusammenfassende Darstellung des Forschungsstandes (Quelle: Eigene Darstellung))

Handlungsprinzipien und ihre Dimensionen
<p>Niederschwelligkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeitlich-räumliche Erreichbarkeit (Baier/Heeg 2011) - (teilweise) informelle, formlose Rahmung der Aktivitäten (Baier/Heeg 2011; Streblow 2005) - Persönlicher Kontakt zu Schulsozialarbeitenden (spontan und unmittelbar) (Baier/Heeg 2011) - Zugänglichkeit zu Schulsozialarbeitenden als „Person hinter der Funktion“ (Baier/Heeg 2011; Streblow 2005; Bolay et al. 1999)
<p>Freiwilligkeit und Selbständigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme auf freiwilliger Basis (Baier/Heeg 2011; Streblow 2005; Bolay et al. 1999) - Selbsttätigkeit, Erleben von Autonomie und Handlungsfähigkeit, Entlastung von Leistungsdruck (Bolay et al. 1999) - Raum für eigene Anliegen (Baier/Heeg 2011; Streblow 2005; Bolay et al. 1999) - Über die Schülerrolle hinaus wahrgenommen werden (Streblow 2005)
<p>(Vertrauensvolle) Beziehungen und Gemeinschaftlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertrauen (Vertrauenswürdigkeit, Authentizität, Transparenz und Offenheit (Bolay et al. 1999)) - Empathie (Anliegen der Schülerinnen und Schüler ernst nehmen, partizipative Mitgestaltung) (Baier/Heeg 2011) - Sympathie (Engagement, Einfühlsamkeit) (Baier/Heeg 2011) - Geselligkeit und Gemeinschaft: Spaß haben (Bolay et al. 1999), auch gemeinsame Aktivitäten im Sinne der Hilfe und Beratung (Streblow 2005) - Zuverlässige Begegnungsmöglichkeit (Streblow 2005)
<p>Neutralität und anwaltschaftliches Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unvoreingenommenheit von Schulsozialarbeitenden (Baier/Heeg 2011; Streblow 2005) - Unabhängige Position von Schulsozialarbeitenden gegenüber Schule, Peers, Familie (Streblow 2005) - Lehrerfreier Raum (Streblow 2005, Bolay et al. 1999) - Keine Degradierung (Streblow 2005)
<p>Hilfe anbieten und Handlungsbefähigung ermöglichen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotionale Unterstützung (Anerkennung, Akzeptanz, Selbstbestimmtheit und Ernst-Genommen-Werden (Bolay et al. 1999), individuelle Identitätsfindung ernstnehmen (Streblow 2005)) - konkrete Hilfestellungen, Vermitteln von weiterführenden Angeboten (Ratschläge, Tipps) - Aufzeigen möglicher Lösungswege (Baier/Heeg 2011) - Stärkung der Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und größere Handlungssicherheit (Streblow 2005) - Allansprechbarkeit und gemeinsame Auseinandersetzung (Bolay et al. 1999)
<p>Abgrenzung gegenüber Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulsozialarbeit als anderer Raum gegenüber Schule: andere Regeln, Rahmenbedingungen und Beziehungsdimensionen (Streblow 2005) - Oszillieren zwischen Schule und Schulsozialarbeit (Streblow 2005) - Spontanität und Unmittelbarkeit (statt Formalisierung in der Schule) (Baier/Heeg 2011)

4. Forschungsdesign und Forschungspraxis

Wie in Kapitel 3 zum Forschungsstand bereits dargelegt wurde, besteht ein Desiderat in der Frage, wie sich schulsozialarbeiterisches Handeln in seinen praktischen Vollzügen sowie in den Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern konstituiert. Dieser Frage widmet sich vorliegende Untersuchung, indem praktische Anforderungen an das professionell-pädagogische Handeln in den Blick genommen werden. Dazu wird eine praxistheoretische Perspektive auf professionelles Handeln eingenommen, die im Folgenden erläutert wird (Kap. 4.1), um dann auf die Forschungsfragen (Kap. 4.2) und das methodische Vorgehen dieser Studie einzugehen (Kap. 4.3).

4.1 Methodologische Grundlage: Praxistheoretische Perspektive auf professionelles Handeln

Um professionelles Handeln von Schulsozialarbeitenden – und zwar in den alltäglichen Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern – untersuchen zu können, wird in der vorliegenden Untersuchung eine praxistheoretische Perspektive eingenommen. Diese geht zurück auf kulturtheoretische Ansätze und ist in den letzten zehn Jahren für die erziehungswissenschaftliche Forschung adaptiert und weiterentwickelt worden (vgl. Bennewitz 2011, 192, Hünersdorf 2008, 29). Im folgenden Kapitel werden grundlegende Annahmen einer praxistheoretischen Perspektive in Anlehnung an Reckwitz (2003) und dessen bisherige Adaption in der erziehungswissenschaftlichen Forschung dargestellt, um sie im nächsten Kapitel für das eigene Erkenntnisinteresse am professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit auszuarbeiten.

4.1.1 Grundlagen einer praxistheoretischen Perspektive

Die praxistheoretische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit dient der Konkretisierung des Untersuchungsgegenstands. Mit ihrer Ausrichtung auf die Hervorbringung von sozialer Praxis schärft sie den Blick auf das professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden in seiner praktischen und situativen Eingebundenheit. Im Hinblick auf das eigene Forschungsinteresse am professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden kann mit dieser Ausrichtung dem Umstand entsprochen werden, dass über die handlungsfeldspezifischen Anforderungen an professionelles Handeln von Schulsozialarbeitenden empirisch bisher erst wenige Aussagen getroffen werden konnten.

Reckwitz (2003) unternimmt mit seinem Entwurf einer „Theorie sozialer Praktiken“ das Vorhaben, die Gemeinsamkeiten einiger Sozialtheorien zu einem übergreifenden Theorieansatz zusammenzuführen, denen gemeinsam ist, eine Ausrichtung auf die praktische Hervorbringung des Sozialen aufzuweisen. Er vergleicht die Arbeiten Bourdieus, Giddens, Wittgensteins, Garfinkels und Schatzkis sowie performativitätstheoretische Ideen, Forschungsansätze der Cultural Studies und des Poststrukturalismus sowie deren Adaptionen in der Gender- und Medienforschung (vgl. Reckwitz 2003, 297). Diese Theorien unterscheiden sich in Bezug auf ihre Gegenstandsbereiche durchaus,

nehmen aber mit dem Fokus auf die praktische Hervorbringung eine ähnliche Perspektive zur Analyse sozialer Wirklichkeit ein. Die Gemeinsamkeiten dieser Theorieansätze stellt Reckwitz als Grundelemente einer praxistheoretischen Perspektive zusammen. Diese sollen im Folgenden erläutert werden.

Die praxistheoretische Grundannahme ist, dass das (alltägliche) Zusammenleben, die (Alltags-)Kultur in ihrem praktischen Vollzug, genauer: im aufeinander bezogenen Vollziehen sozialer Praktiken, verortet wird. Kultur bezeichnet dabei – wertneutral – „die gesamte, historisch-spezifische Lebensweise einer sozialen Gruppe im Unterschied zu anderen sozialen Gruppen“ (Reckwitz 2000, 72). Sie konstituiert sich durch gemeinsame Verhaltensroutinen und Wissensordnungen. Praktiken bilden deren kleinste analytische Einheit. Sie werden verstanden als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, 89), ein Gefüge aus (Sprach-)Handlungen. Im Fokus praxistheoretischer Analysen stehen jedoch nicht die Akteurinnen und Akteure, sondern die Praktiken in ihrer Hervorbringung selbst und dabei entstehende Probleme. Wenn sie wiederholt aufgeführt werden, können sich Praktiken zu Routinen, also zu erwartbaren und regelmäßigen Formen verketteten. In dieser routinisierten Form wird durch Praktiken die spezifische Ordnung einer Kultur hervorgebracht. Praktiken werden demnach nicht als normen- und regelgeleitet verstanden, sondern als Aktivitäten, die gewissen Routinen folgen und das Handeln der Akteurinnen und Akteure anleiten (vgl. Reckwitz 2003, 293). Diese zugrundeliegenden Ansichten einer praxistheoretischen Perspektive sind erläuterungsbedürftig, was über die nähere Bestimmung zweier Grundelemente weiter ausgeführt wird. Das ist die Materialität und Körperlichkeit (1) sowie die Routinisiertheit und Unberechenbarkeit der Praktiken (2) (vgl. Reckwitz 2003, 282).

(1) Materialität und Körperlichkeit: Reckwitz konstatiert, dass die körperliche Hervorbringung von Praktiken (Performanz) die Möglichkeit der gegenseitigen Bezugnahme von Akteurinnen und Akteuren mit sich bringt (vgl. Reckwitz 2003, 290). Er nennt als Beispiele für Praktiken einfachere Formen wie das Zähneputzen oder Fernsehen sowie komplexere Praktiken wie das Führen eines Unternehmens oder das Verhandeln zwischen Konfliktparteien (vgl. Reckwitz 2003, 290 ff.). Als körperliche Aktivitäten sind Praktiken öffentlich und wahrnehmbar, sodass Akteurinnen und Akteure weitere Aktivitäten an diese anknüpfen können. Dazu greifen sie auf ein praktisches Wissen zurück, wie Praktiken hervorgebracht und interpretiert werden können (vgl. Reckwitz 2003, 292). Praktiken

können auf Grundlage dieses Wissens *gemeinsam* hervorgebracht werden und sind deshalb potenziell *intersubjektiv*³⁶.

Insgesamt bedeutet der Aspekt der Körperlichkeit und Materialität von Praktiken für einen praxistheoretischen Analysefokus, dass ein soziales Phänomen als situierte, öffentliche und potenziell gemeinsam von mehreren Akteurinnen und Akteuren hervorgebrachte Ausdrucksform zu untersuchen ist. Es wird gefragt, wie, mit welchen Mitteln und auf der Grundlage von welchem Wissen ein Phänomen gemeinsam von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren hervorgebracht wird. Der Fokus wechselt damit von einer gegenstandsbezogenen zu einer gegenstandskonstituierenden Perspektive (vgl. Reckwitz 2003, 98).

(2) Routinisiertheit und Unberechenbarkeit der Praktiken: Damit eine (Alltags-)Kultur von den Akteurinnen und Akteuren als sinnhaft strukturierte Ordnung über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg wahrgenommen werden kann, bedarf es der Wiederholung von gleichartigen Aktivitäten (vgl. Reckwitz 2003, 292). Wiederholt aufgeführte Praktiken werden von Akteurinnen und Akteuren in ihrer Routinisiertheit als mehr oder weniger zusammengehörig bzw. auf eine Sache ausgerichtet wahrgenommen (vgl. Reckwitz 2003, 294).³⁷ So werden beispielsweise Gesetze, Regeln, aber auch soziale Entitäten, wie Institutionen, Organisationen und Vereine als durch zusammenhängende Praktiken hervorgebracht verstanden (vgl. Reckwitz 2005, 295). Dabei können in sozialen Feldern unterschiedliche soziale Logiken miteinander konkurrieren und interpretative Mehrdeutigkeiten entstehen (Reckwitz 2003, 294).³⁸

Der Aspekt der Routinisiertheit und Unberechenbarkeit der Praktiken bedeutet für den Blick auf den Untersuchungsgegenstand zunächst, dass Praktiken nicht als diskrete Einzelereignisse untersucht werden, sondern in ihrer Aufeinanderbezogenheit als spezifische Logik einer untersuchten Kultur. Für die praxistheoretische Analyseperspektive sind deshalb vor allem die Fragen interessant, *wie* die Ordnung konstituiert und aufrechterhalten wird und wie Störungen und Unterbrechungen in der Praxis ausgehandelt werden.

³⁶ Als intrasubjektive Formen umfassen Praktiken auch nicht unmittelbar sichtbare Aktivitäten, wie „bestimmte Muster des Fühlens oder Formen des Denkens“ (Reckwitz 2003, 290). Sie schließen ebenso interobjektives Tun im Sinne von Aktivitäten unter Gebrauch von Artefakten mit ein. Dazu zählt etwa das Benutzen eines Werkzeugs oder der Umgang mit dem Computer oder auch dem Mobiltelefon. Der Fokus in der vorliegenden Untersuchung liegt jedoch deutlich auf intersubjektiven Praktiken.

³⁷ Aufgrund ihrer zeitlichen und räumlichen Eingebundenheit sind Praktiken jedoch niemals vollständig wiederholbar. Sie können von Akteurinnen und Akteuren aber auch mit mehr oder weniger starken Verschiebungen als zusammengehörig identifiziert werden. Aus diesem Grund müsste in Bezug auf Routinen eigentlich von einem wiederholten Vollzug *typisierter* Praktiken gesprochen werden (vgl. Reckwitz 2003, 294).

³⁸ Diese Uneindeutigkeiten resultieren daraus, dass die Ordnung einer Kultur durch ihre Routinen nicht endgültig festgelegt ist. Vielmehr finden innerhalb der Praxis immer wieder Umdeutungen von Praktiken sowie Störungen und Irritationen in deren Vollzug statt, in welchen ebenso die Chance von Veränderungen und Neuschöpfungen von Routinen sowie die Gefahr von Missverständnissen begründet liegt (vgl. Reckwitz 2003, 294).

Insgesamt ist Reckwitz' Entwurf mit ihrer gegenstandskonstituierenden Ausrichtung dazu geeignet, Untersuchungsgegenstände in ihrer situativen und praktischen Hervorbringung zu analysieren und so deren Eigenlogik in den Blick zu nehmen (vgl. Breidenstein 2006, 90; Reh/Rabenstein 2008, 139). Für die Untersuchung von Schulsozialarbeit ist sie gerade deshalb interessant, weil mit der Kooperation von Schule und Jugendhilfe hier zwei zunächst voneinander getrennte Ordnungen aufeinandertreffen, die praktisch miteinander vereint werden sollen. Die praxistheoretische Analyseperspektive ermöglicht es, die praktische Umsetzung des Kooperationsauftrags in der alltäglichen Arbeit von Schulsozialarbeitenden und möglichst losgelöst von normativen Satzungen und Idealvorstellungen der Kooperation vorzunehmen.

4.1.2 Praxistheoretische Forschung in erziehungswissenschaftlichen Kontexten

Mit steigendem Forschungsinteresse an alltäglichen Vollzügen der pädagogischen Praxis wurde Reckwitz' praxistheoretischer Entwurf in den vergangenen zehn Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zunehmend häufig adaptiert. Als hybride Theorie fußt die Theorie sozialer Praktiken auf der Zusammenführung unterschiedlicher theoretischer Ansätze, sodass sie in der forschungspraktischen Umsetzung mit bestimmten Schwerpunktsetzungen und weiterführenden theoretischen Bezügen in Bezug auf das vorliegende Erkenntnisinteresse ausgearbeitet wurde. Zu den Studien bzw. Forschungsprojekten, die ihren Analysefokus auf die pädagogische Praxis legen und dabei mehr oder weniger ausgeprägt das professionell-pädagogische Handeln in den Blick nehmen, zählen vor allem:

- die Arbeiten im Kontext einer praxeologischen Unterrichtsforschung von Breidenstein zum Schülerjob (2006) und von Zaborowski, Meier und Breidenstein zur Leistungsbeurteilung (2011) sowie von Hecht zur Selbsttätigkeit im Unterricht (2009)
- die Berliner Ritualstudien aus dem Sonderforschungsbereich 447 „Kulturen des Performativen“ (vgl. Wulf et al. 2007a)
- die Untersuchungen im LUGS-Projekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen (vgl. z. B. Kolbe et al. 2009)
- sowie weitere – schwerpunktmäßig performativitätstheoretisch ausgerichtete – Studien zum professionellen, pädagogischen Handeln von Cloos et al. (2007) zur Praxis der Kinder- und Jugendarbeit (2007) oder auch zum professionellen Handeln im Kindergarten von Kuhn (2013)

Professionelles pädagogisches Handeln wird nicht immer unmittelbar rekonstruiert, sondern auch mehr oder weniger ausgeprägt im Spiegel der Praktiken der Adressatinnen und Adressaten in den Blick genommen.³⁹

Die genannten Studien unterscheiden sich hinsichtlich ihrer forschungspraktischen Umsetzung des praxistheoretischen Ansatzes dahingehend, dass je nach Untersuchungsgegenstand verschiedene

³⁹ Am deutlichsten ist diese Ausrichtung bei Breidenstein (2006) und Hecht (2009) umgesetzt. Die Untersuchungen fokussieren explizit die Praktiken der Schülerinnen und Schüler, um der Zentrierung der Lehrperson gegenzulernen.

sozialtheoretische Konkretisierungen vorgenommen werden. Das sind z. B. Elemente der Ethnomethodologie in der praxeologischen Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein 2006; 2008; Zabrowski et al. 2011; Hecht 2009) oder performativitätstheoretische Bezüge wie in den Berliner Ritualstudien und den professionsbezogenen Studien von Cloos et al. (2007) und Kuhn (2013). Um den Untersuchungsgegenstand darüber hinaus inhaltlich zu konkretisieren, werden außerdem auch immer wieder weitere theoretische Konzepte einbezogen, wie beispielsweise das Lernen als Differenzbearbeitung (LUGS) oder die Paradoxien professionellen Handelns zur Beschreibung dessen grundlegender Strukturprobleme (vgl. Cloos et al. 2007, Kuhn 2013). Die genannten Studien werden nachfolgend im Hinblick auf ihre gegenstandsbezogene Umsetzung der praxistheoretischen Perspektive dargestellt, um zu beleuchten, welche forschungspraktischen Adaptionen für das eigene Erkenntnisinteresse anschlussfähig sind.

Praxeologische Unterrichtsforschung: Breidenstein (2006, 2008) führt die praxistheoretische Perspektive unter Bezugnahme auf den ethnomethodologischen Ansatz als Entwurf einer "Praxeologischen Unterrichtsforschung" weiter.⁴⁰ Mit der Frage nach der Vollzugslogik schulischer und unterrichtlicher Praktiken und deren alltagskulturellen Bedeutungen legt er den Fokus seiner Untersuchung explizit auf die Unterrichtssituation und ihre *handlungspraktischen und situativen Anforderungen* (vgl. Breidenstein 2006, 87) an das Handeln der Akteurinnen und Akteure. Unter Bezugnahme auf die Ethnomethodologie wird die Situation und deren praktische Hervorbringung akzentuiert und danach gefragt, welche Akteurinnen und Akteure in die Praktik involviert sind und welches Wissen zu deren Durchführung erforderlich ist (vgl. Breidenstein 2006, 17). Die spezifische Logik der Unterrichtssituation und deren Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler wird herausgearbeitet, indem relevante Praktiken für das Forschungsinteresse im Datenmaterial identifiziert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Eigenlogik des untersuchten Gegenstands analysiert werden (vgl. Breidenstein 2006, 18). Die Bezugnahme auf weitere theoretische Konzeptionen und den aktuellen Forschungsstand werden erst in einem zweiten Schritt vorgenommen (vgl. Breidenstein 2006, 34). Der Analysefokus liegt in Breidensteins Untersuchung explizit auf den Praktiken der Schülerinnen und Schüler, um eine weit vorherrschende Zentrierung von Lehrpersonen in der Schul- und Unterrichtsforschung zu konterkarieren. Er untersucht die Anforderungen der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern am Unterricht sowie den Schülerjob (vgl. Breidenstein 2006).

⁴⁰ Im Rahmen seiner ethnomethodologischen Schwerpunktsetzung bezieht Breidenstein sich z. B. auf die Arbeiten von Garfinkel (1967); Goffman (1971); Bergmann (1985). Er arbeitet mit Bezug hierauf den Fokus auf die situativen Ansprüche und die Eigenlogik des Handelns heraus, die sich gegenüber hermeneutischen Verfahren zur Analyse von Interaktionsstrukturen abgrenzen (vgl. z. B. Combe und Helsper 1996), da diese sich nicht (nur) auf die situative Vollzugslogik beschränken, sondern tiefergehend auch auf die hermeneutisch-kommunikative bzw. moralische Ebene (vgl. Breidenstein 2002, 17).

Diese Überlegungen führen Meier und Zabrowski (2011) in einem gemeinsamen Band mit Breidenstein in Bezug auf die Frage der Leistungsbewertung an Schulen weiter fort und untersuchen Praktiken der schulischen Leistungsbewertung und deren Bedeutung für Schülerinnen und Schüler (vgl. Zabrowski et al. 2011, 359). Ebenfalls in Tradition der Ethnomethodologie und darüber hinaus des Symbolischen Interaktionismus⁴¹ untersucht Hecht (2009) die Herstellung von Selbsttätigkeit im Unterricht. Dazu werden, wie auch in den vorher genannten Studien der praxeologischen Unterrichtsforschung, Lehrer- und Schülerpraktiken in ihrem Zusammenwirken zunächst in ihrer Eigenlogik untersucht. Erst im Anschluss daran werden die Analyseergebnisse normativen Konzepten des kooperativen Lernens gegenübergestellt.

Mit ihrer expliziten Verortung in der situierten Praxis ermöglicht das Programm der praxeologischen Unterrichtsforschung, die situativen Anforderungen an das professionelle Handeln zu rekonstruieren und dessen Funktions- und Wirkungsweisen in seiner kontextspezifischen Eigenlogik in den Blick zu nehmen.

Berliner Ritualstudien: In den Berliner Ritualstudien wird die praxistheoretische Perspektive vor allem über die kulturelle Bedeutsamkeit von Ritualen konkretisiert: Im Fokus stehen weniger situative Anforderungen, als die Frage, wie sich Lernen (im weitesten Sinne)⁴² als performativer Prozess in Ritualen vollzieht. Im Zentrum der verschiedenen Einzelstudien des Sonderforschungsbereichs stehen also nicht explizit die Beschreibungen von Praktiken der Lehrpersonen, sondern schwerpunktmäßig Fragen der rituellen Herstellung von Lernen auf Seiten der Lernenden, z. B. des selbständigen Arbeitens im Unterricht (vgl. Göhlich/Zirfas 2007) oder des Erfahrungslernens von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht (vgl. Wagner-Willi 2007). Als theoretisch gefasste Konzepte bilden „Rituale“ und „Lernkultur“ zentrale Heuristiken der Analysen. Der Begriff der Lernkultur verweist darauf, dass sich Lernen sowohl auf der Ebene der einzelnen Akteurinnen und Akteure als auch auf der übergeordneten Ebene der Institutionen vollzieht.⁴³ Lernen liegt also in den Praktiken einzelner Akteurinnen und Akteure begründet und prozessiert sich darüber hinaus in einer übergreifenden Logik, in „rituellen Arrangements institutioneller Werte, Normen, Figurationen und Schemata“ (Wulf 2007a, 9).

Rituale werden ebenso wie Praktiken als konstitutiv für die Schaffung des Sozialen betrachtet. Sie gehen aber in ihrer Bedeutung über diese hinaus, da sie stärker als institutionelle Muster oder

⁴¹ Hecht zieht hier vor allem die interaktive Herstellung sozialer Ordnungen (Goffman 1980, 1969), den Symbolischen Interaktionismus Blumers (1981) und die Ethnomethodologie (v. a. im Anschluss an Sacks und Garfinkel 1970) heran.

⁴² Die verschiedenen Einzelstudien, die in diesem Zusammenhang entstanden sind, beziehen sich auf die Sozialisationsfelder Schule, Medien, Familie und Jugendkultur (vgl. Wulf et al. 2007a).

⁴³ Damit verbunden ist das Potenzial, Praktiken der verschiedenen Akteursgruppen in ihrer Verknüpfung zu betrachten. In diesem Ineinandergreifen erweist es sich jedoch als schwieriger, Praktiken des professionell-pädagogischen Handelns isoliert darzustellen (vgl. Bennewitz 2011, 205).

„kollektiv geteilte Handlungspraxen“ (Wulf 2001, 7) verstanden werden. Rituale werden demnach stärker hinsichtlich ihrer kollektiv tradierten und symbolischen Bedeutung betrachtet, also der Frage, worauf sie verweisen (vgl. Hünersdorf 2008, 37; Wulf 2007a, 8 f.). Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zur praxeologischen Unterrichtsforschung, die weniger auf die symbolische Kontextualisierung abzielt, sondern stärker bei der Sichtbarkeit der Phänomene und ihrer Bedeutung für den situativen Vollzug bleibt (vgl. Wagner-Willi 2007). So wird in den Berliner Ritualstudien mit der Bezugnahme auf den Ritualbegriff ein abstrakterer und theoretisch voraussetzungsreicherer Bezugsrahmen geschaffen (vgl. Bennewitz 2011, 204).

Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen: Zentrales Forschungsinteresse des LUGS-Projekts sind pädagogische Praktiken, die innerhalb der Lernkultur einer Schule hervorgebracht werden und „der schulischen Funktion des Ermöglichens von Lernen Rechnung tragen“ (Idel/Rabenstein 2007, 3). Der Begriff der Lernkultur wird zunächst ähnlich gefasst, wie von den Autoren der Berliner Ritualstudien. Das Konzept wird jedoch durch systemtheoretische Bezüge⁴⁴ im Hinblick auf das Lernen als Differenzbearbeitung spezifiziert, sodass die Autoren davon ausgehen, dass im Unterricht drei zentrale Differenzlinien bearbeitet werden: Das ist erstens die Differenz zwischen der sozialen Ordnung der pädagogischen Angebote und anderer sozialer Ordnungen (bspw. der Familie, der Peergroup), zweitens die Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung von Lerninhalten und drittens die Differenz zwischen schulisch anerkanntem und nicht anerkanntem Wissen (vgl. Kolbe et al. 2009, 130 ff.). Mit der heuristischen Annahme des Lernens als Differenzbearbeitung ist die praxistheoretische Grundlegung des LUGS-Projekts deutlich auf diese Funktion von Schule ausgerichtet und theoretisch voraussetzungsvoller als der Forschungsansatz der praxeologischen Unterrichtsforschung. Obwohl die Forschenden betonen, dass alle beteiligten Akteurinnen und Akteure in die empirische Analyse einbezogen werden können, werden vor allem Praktiken der Schülerinnen und Schüler untersucht.

Performativitätstheoretische Studien zu professionellem Handeln: Im Gegensatz zu den bisher benannten Studien liegt bei Cloos et al. (2007) und Kuhn (2013) das Forschungsinteresse explizit auf dem pädagogisch-professionellen Handeln. Sie untersuchen dessen zugrundeliegende Logik für das Feld der Kinder- und Jugendhilfe (Cloos et al. 2007) bzw. der Elementarpädagogik (Kuhn 2013), um „beruflich-habituelle Unterschiede“ (Cloos 2007a, 188) pädagogischer Handlungsfelder anhand ihrer Binnenlogiken und Handlungspraxen herauszuarbeiten. Unter der Fragestellung, wie professionell Handelnde Schwierigkeiten und Herausforderungen des Alltags praktisch bearbeiten, nimmt Kuhn explizit die Praktiken der professionell Handelnden unter Einbeziehung der Klientinnen und Klienten in den Blick (vgl. Kuhn 2013, 211). Sie erweitert die theoretische Grundlegung durch das Konzept der

⁴⁴ Zu den Bezugnahmen zählen vor allem die Arbeiten von Luhmann (2002) und Wulf/Zirfas (2004).

Paradoxien bzw. Dilemmata (vgl. Schütze 2000; Helsper 1999). Dieses begründet sich auf der Annahme, dass aus übergreifenden Strukturproblemen eines Handlungsfeldes spezifische Dilemmata resultieren, die Rückschlüsse auf die konstitutiven Strukturmerkmale eines Feldes erlauben. Durch die Bezugnahme auf das Konzept der Dilemmata wird eine enge analytische Zuspitzung auf die widersprüchlichen Anforderungen, „das Fragile, Brüchige und Scheiternde“ (Kuhn 2013, 162) des pädagogischen Alltags vorgenommen. Das Produktive und Konstitutive tritt zugunsten dessen zunächst in den Hintergrund. Damit erweist sich auch diese spezifizierende Bezugnahme als voraussetzungsvolles heuristisches Konzept.

Die Praxistheoretische Vorgehensweise in der vorliegenden Studie

Für das eigene Forschungsinteresse erscheint die Konkretisierung des praxistheoretischen Programms im Anschluss an die praxeologische Unterrichtsforschung (vgl. v. a. Breidenstein 2006; 2008) und die performativitätstheoretische Forschung zu professionellem Handeln (vgl. Cloos et al. 2007; Kuhn 2013) als anschlussfähig.⁴⁵ Wie in den Studien von Cloos et al. (2007) und Kuhn (2013) wird in der vorliegenden Untersuchung die pädagogische Praxis als in ihrer gemeinsamen Hervorbringung betrachtet und dabei der Blick vor allem auf die professionell handelnden Akteurinnen und Akteure gerichtet.

Trotz der Ähnlichkeiten im Hinblick auf den Forschungsgegenstand wird im Gegensatz zu Kuhn (2013) und Cloos et al. (2007) jedoch nicht auf den Begriff der Paradoxien bzw. Dilemmata zurückgegriffen, sondern mit den situativen und handlungspraktischen Anforderungen im Anschluss an die praxeologische Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein 2006, 87) eine weiter gefasste Analyseeinheit gewählt.

Mit dem Begriff der situativ-handlungspraktischen Anforderungen fasst Breidenstein (2008) auf die Hervorbringung pädagogischer Praxis und die Frage, welche „Verrichtungen, Aufgaben und Abläufe“ (Breidenstein 2008, 16) sich für die beteiligten Akteurinnen und Akteure aus dieser gemeinsam hervorgebrachten Struktur ergeben. Es geht also sowohl um die gemeinsam situativ hervorgebrachte soziale Ordnung selbst als auch um das Agieren der Akteurinnen und Akteure innerhalb dieser.

Während Breidenstein den Fokus auf das praktische Tun der Schülerinnen und Schüler setzt, liegt in der vorliegenden Studie der Analyseschwerpunkt auf dem Agieren der Schulsozialarbeiterin in der pädagogischen Praxis in situ, um zu fragen, welchen Anforderungen sich professionelles Handeln in der Schulsozialarbeitspraxis stellen muss. Als spezifische Chance einer solchen praxistheoretischen Perspektive auf professionelles Handeln zeigt sich, dass dieses in seiner Vollzugslogik rekonstruiert

⁴⁵ Die Bezugnahme auf den Lernbegriff bzw. die Lernkultur, wie er in den Untersuchungen des LUGS-Projekts vorgenommen wird, erscheint schwierig, da dieser zwar für schulisches Lernen konstitutiv ist, jedoch nur einen kleinen Teilbereich innerhalb des Handlungsfelds der Schulsozialarbeit darstellt. Aufgrund der fokussierten Ausrichtung auf das Lernen erscheint auch die Bezugnahme auf die Forschungsrichtung der Berliner Ritualstudien zu festgelegt.

und eben nicht vor dem Hintergrund z. B. statuspolitischer Kriterien eingeordnet wird, sondern in seiner (feld-)spezifischen Eigenlogik beleuchtet wird. In der vorliegenden Studie wird das professionelle Handeln also in seiner situativ-handlungspraktischen Eingebundenheit fokussiert und berufsstrukturelle Fragen hinten angestellt, um den Blick für die alltäglichen Herausforderungen professionellen Handelns offenzuhalten (vgl. Heiner 2004, 20; Wieland 2010, 163). Im Sinne der praxistheoretischen Grundidee lässt sich eine so orientierte Professionsforschung als Kritik an normativen Professionalisierungskonzepten verstehen, die vorab festgelegte Ansprüche und Zielvorstellungen einer pädagogischen Praxis anlegen und im Sinne festgelegter Kriterien abgefragt werden (vgl. Cloos 2012, 180 f.). Cloos und Köngeter präzisieren, dass in dieser Forschungsrichtung das Potenzial für „einen Wandel der Perspektive innerhalb der Professionsforschung [liege], die sich nicht mehr nur an den klassischen Professionskriterien ausrichtet, sondern insbesondere die Strukturlogik professionellen Handelns und die damit verbundenen Kernprobleme und Handlungsregeln in den Blick nimmt“ (Cloos/Köngeter 2007, 189). Das bedeutet auch, dass die Frage nach der *Qualität* professionellen Handelns in dieser Perspektive kein von außen herangetragenener Kriteriensatz ist, sondern Qualität vielmehr als Eigenschaft des Feldes *selbst* betrachtet wird (vgl. Honig 2004; Panagiotopoulou/Rosen i. D.). Wird die Frage nach der Qualität auf der konstituierenden Ebene pädagogischer Praktiken beschrieben wird, erscheint sie als „die Eigenart eines an bestimmten Kausalplänen orientierten, in einem multireferentiellen Feld agierenden, Selbst- und Fremdreferenz miteinander verknüpfenden Handelns“ (Honig 2002, 14). Konkret heißt das für die vorliegende Untersuchung: gutes schulsozialarbeiterisches Handeln ist das, was das Feld selbst darunter versteht. In der vorliegenden Studie rückt die Qualitätsfrage zugunsten der Erkundung, *wie* die Schulsozialarbeitspraxis gestaltet wird, in den Hintergrund. Dennoch fließen die eigenen formulierten Ansprüche der Schulsozialarbeiterin und der Projektträger (vgl. Kap. 5.4) in die Rekonstruktion des schulsozialarbeiterischen Handelns mit ein. Das ist erforderlich, weil qualitative Forschung durch ihr interpretatives Paradigma immer auch deutend ist. Durch den Rückgriff auf die feldimmanenten Qualitätsvorstellungen wird ermöglicht, die Gegenstandsverankerung beizubehalten und das Feld zunächst in seiner spezifischen Eigenlogik zu beschreiben (vgl. Kap. 6) und erst im Anschluss daran, im Vorfeld formulierte Konzepte heranzuziehen. Der Begriff der Qualität ist damit keine vorgegebenes Kriterium, auch nicht die „Eigenschaft eines Produkts, nicht die Wirkung einer intentionalen Handlung, sondern kontextuelles Merkmal sozialer Praktiken“ (Honig 2002, 27). Im Anschluss an die hier vorgenommene Spezifizierung des Untersuchungsgegenstands wird es im nächsten Kapitel darum gehen, die theoretischen Überlegungen aus den vorangegangenen Kapiteln im Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung zusammenzuführen.

4.2 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Wie in der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 3) herausgearbeitet werden konnte, besteht in der empirischen Auseinandersetzung mit der Schulsozialarbeitspraxis ein Desiderat in der Frage, wie sich professionelles Handeln von Schulsozialarbeitenden in den Interaktionen mit der Kernzielgruppe, den Schülerinnen und Schülern, konstituiert. Da bisher kaum Befunde zu dieser Fragestellung vorliegen, geht es in der vorliegenden Studie primär darum, grundlegende Muster des schulsozialarbeiterischen Handelns aufzuzeigen. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, wird dazu eine praxistheoretische Perspektive auf professionelles Handeln eingenommen. Im Hinblick auf die zentrale Annahme der Praxistheorie von Reckwitz (2003) bedeutet das, dass professionelles Handeln betrachtet wird ein Element des (pädagogischen) Alltags, das über die gemeinsamen Praktiken aller am Geschehen beteiligten Akteurinnen und Akteuren auf der Basis praktischen Wissens hervorgebracht und immer wieder neu ausgehandelt wird (vgl. Kap. 4.1.1).

Um dieser Themenstellung nachzugehen, werden im Folgenden die in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Theoriebezüge, die Skizzierung des Handlungsfelds Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 2), der Forschungsstand zum schulsozialarbeiterischen Handeln (Kap. 3) und die praxistheoretische Perspektive (Kap. 4) als sensibilisierende Konzepte zu den leitenden Forschungsfragen zusammengeführt und so die Analyseperspektive der vorliegenden Untersuchung expliziert. Diese umfasst zwei Analyseschwerpunkte: Der erste bezieht sich auf die praxistheoretische Konzeptualisierung von professionellem Handeln, der zweite auf die kooperative Struktur des Handlungsfelds als Spezifik der Schulsozialarbeit.

Der erste Schwerpunkt richtet sich auf die Hervorbringung von Schulsozialarbeit und fokussiert das Handeln der Schulsozialarbeitenden in seinen praktischen Anforderungen. Dahingehend wird gefragt:

- (1) Welche situativen und handlungspraktischen Anforderungen stellen sich in der an das professionelle Handeln der Schulsozialarbeitenden? Welche Strategien entwickeln sie zum Umgang mit diesen Anforderungen?

Unter Bezugnahme auf die praxistheoretische Forschungsperspektive kann präziser gefragt werden:

- Welche unterschiedlichen Anforderungen an das professionelle Handeln zeigen sich in der Gestaltung der Schulsozialarbeit, z. B. wie werden Schülerinnen und Schüler zu Teilnehmenden von Schulsozialarbeit?

- Wie wird die soziale Ordnung innerhalb der Schulsozialarbeitspraxis aufrechterhalten, welche Störungen oder Irritationen sind erkennbar, z. B. wie werden unterschiedliche Erwartungen der Teilnehmenden an die Schulsozialarbeit einbezogen und miteinander ausgehandelt?
- Wie werden Angebote im Rahmen der Schulsozialarbeit offeriert, z. B. wie werden Interessen und Anliegen der Schülerinnen und Schüler einbezogen?

Als weiterer theoretischer Bezugspunkt wird die kooperative Struktur des Handlungsfelds Schulsozialarbeit herangezogen. In Kapitel 2 wurde diese als wesentlicher Bezugspunkt professionellen Handelns herausgearbeitet. Schule und Schulsozialarbeit stellen zwei zunächst voneinander getrennte Entitäten dar, die jedoch kooperativ miteinander verbunden sein sollen. Das bedeutet, dass diese zunächst über je eigene Logiken bzw. Ordnungen verfügen, die innerhalb der Schulsozialarbeitspraxis miteinander ausgehandelt werden müssen. Das Aufeinandertreffen birgt Potenzial für Spannungsfelder, die sich in Irritationen und Brüchen der Routinen in der Schulsozialarbeitspraxis zeigen. Deshalb wird danach gefragt:

- (2) Welches Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit konstituiert sich in den gemeinsamen Praktiken der Schulsozialarbeiterin und der Schülerinnen und Schüler?

In Bezug auf die praxistheoretische Perspektive wird dieser Analysefokus wie folgt ausdifferenziert:

- Wie wird Schulsozialarbeit in die soziale Ordnung des Schulalltags integriert, z. B. wie wird auf schulische Themen, Lehrpersonen oder andere Schulakteure Bezug genommen?
- Wie vermitteln Schulsozialarbeitende zwischen institutioneller Rahmung und individuellen Anliegen der Schülerinnen und Schüler, z. B. inwiefern werden institutionalisierte Regeln aufgestellt und Ausnahmen gewährt?
- Welche Spannungsfelder zwischen schulischer Ordnung und der Relevanz der Schülerinnen und Schüler werden deutlich und wie werden diese ausgehandelt, z. B. konkurrieren schulische und lebensweltliche Themen der Schülerinnen und Schüler miteinander, wie können diese miteinander verbunden werden?
- Welches praktische Wissen der Schulsozialarbeitenden über Schule sowie Schülerinnen und Schüler werden evident, z. B. welche schulischen Erwartungen und Ziele werden deutlich, werden die Jugendlichen eher in ihrer Schülerrolle oder in ihrem Schülersein (vgl. Kap. 2.2.1) adressiert?

Um den praktischen Hervorbringungsweisen pädagogischer Professionalität im Feld der Kooperation von Schule und Jugendhilfe nachzugehen, bedarf es, methodologisch betrachtet, eines Forschungszugangs, der es ermöglicht, die alltägliche pädagogische Praxis explorativ und sinnrekonstruktiv offenzulegen und der Logik des untersuchten Feldes möglichst wenig vorwegzugreifen. Mit der teilnehmenden Beobachtung als ihre Kernmethode erweist sich die Ethnografie dazu als geeignete Forschungsstrategie (vgl. Neumann 2010, 87; Breidenstein 2006, 19 f.). Diese stellt den Kern des methodischen Vorgehens dar, das im Folgenden expliziert wird.

4.3 Methodisches Vorgehen

Aufgrund des Forschungsstands zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit hat die vorliegende Untersuchung einen explorativen Charakter. Explorative Designs zielen darauf ab, unbekannte Phänomene oder Teilbereiche dieser herauszuarbeiten, um „mögliche Beschreibungskategorien für Phänomene zu entwickeln und Vermutungen aufzustellen über Zusammenhänge zwischen solchen“ (Mayring 2010, 181). Dazu ist der Forschungsprozess offen und flexibel angelegt und setzt auf eine kontinuierliche Annäherung an den untersuchten Gegenstand sowie eine fortschreitende Theoriebildung. Den Ausgangspunkt eines Forschungsprozesses bildet, wie Strauss und Corbin (1996) es formulieren, „nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (Strauss/Corbin 1996, 8). Datenerhebung und -auswertung werden an die Forschungssituation angepasst und wechseln sich iterativ-zyklisch zur Annäherung an den untersuchten Gegenstand ab (vgl. Abb. 2). Eine so verstandene Forschung ermöglicht Neuentdeckungen im Hinblick auf ein untersuchtes Phänomen.

Das vorliegende Interesse an Praktiken legt einen empirischen Zugang nahe, der es ermöglicht,

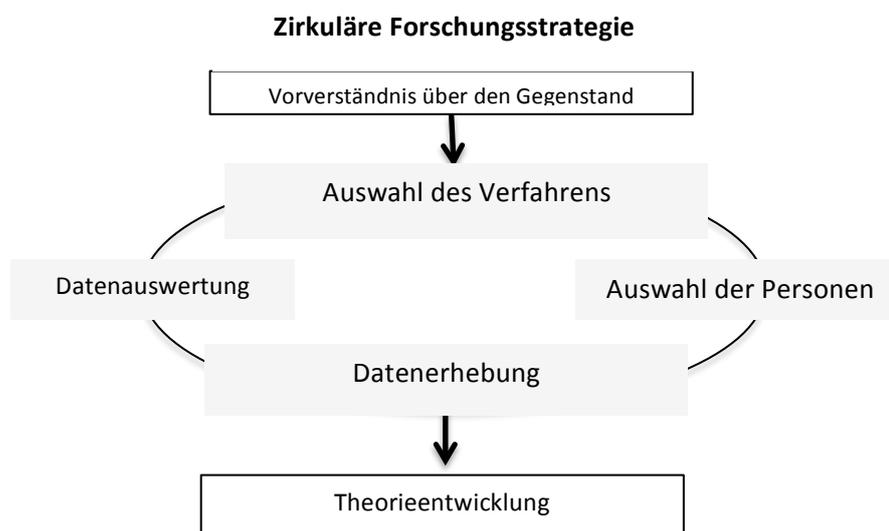


Abbildung 2: Zirkulärer Forschungsablauf (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Witt 2001)

die konkrete Handlungspraxis in situ zu erforschen. Als Forschungsstrategie eignet sich hierzu die Ethnografie. Mit der teilnehmenden Beobachtung als ihrer Kernmethode ermöglicht sie gegenüber anderen Forschungsmethoden, am pädagogischen Alltag und seiner Eigenkomplexität teilzunehmen und diesen in seinem praktischen Vollzug sinn-rekonstruktiv aufzuschließen (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 21 f.). Die Untersuchung ist als ethnografische Fallstudie angelegt, um das professionelle Handeln an einem Standort zunächst exemplarisch in seinen komplexen Zusammenhängen zu beschreiben und diesen dann vor dem Hintergrund theoretischer Bezugnahmen zu diskutieren.⁴⁶ Ergänzend werden in das ethnografische Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie Elemente der Grounded Theory einbezogen, um den offenen Forschungsprozess der Ethnografie mit verschiedenen Verfahren und Prinzipien stärker zu strukturieren (vgl. Charmaz/Mitchell 2001, 161 f.). Dabei werden beide Forschungsstrategien unter den methodologischen Prämissen der in Kapitel vier bereits dargestellten Praxistheorie zusammengeführt. In den folgenden Kapiteln werden die Forschungsstrategien Ethnografie (Kap. 4.2.1) und Grounded Theory (Kap. 4.2.2) dargestellt, um im Anschluss daran die Potenziale und Grenzen einer ergänzenden Verbindung beider aufzuzeigen (Kap. 4.2.3). Daran anschließend wird die forschungspraktische Umsetzung in dieser Studie im Rückgriff auf beide Strategien dargelegt (Kap. 4.3).

4.3.1 Ethnografie als Forschungsstrategie

Ein zentrales Merkmal der Ethnografie ist ihre Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand und das daraus hervorgehende methodische Vorgehen. Denn in kulturanalytischer Tradition zielt ethnografische Feldforschung darauf ab, die Handlungspraxis und die Sinndeutungen einer lokalen Gruppe zu beschreiben, „wie sie sich in alltäglichen Situationen beobachten lässt“ (Cloos 2011, 251 f.). Dazu wird vor allem auf die teilnehmende Beobachtung und den teilnehmenden Mitvollzug der Forschenden gesetzt (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 301).

Die Untersuchung eines interessierenden Phänomens bzw. Gegenstands erfolgt in der ethnografischen Forschung also im Feld der Alltagspraxis. Im Gegensatz zu der klassischen ethnologischen Ethnografie, bei der das Feld ein durch geografische Grenzen isolierter Ort ist, muss in soziologischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Ethnografien festgelegt werden, was das Feld ist: Es kann sich ebenso auf bestimmte Institutionen/Organisationen beziehen, wie auf eine Subkultur, öffentliche Orte oder auch bestimmte Personengruppen. Zur Bestimmung dessen was das Feld ist, wird der Fokus in ethnografischen Studien häufig auf den Einzelfall und die Untersuchung seiner Komplexität und kontextuellen Eingebundenheit gelegt (vgl. Hitzler

⁴⁶ Vgl. zur Einzelfalluntersuchung z. B. Hussy et al. (2013).

2009, 211 f.). Es wird davon ausgegangen, dass jedes Feld bzw. jeder Fall über eine eigene Sozio-Logik, also eine „kulturelle Ordentlichkeit“ (Amann/Hirschauer 1997, 20) verfügt, die es in ihren spezifischen Eigenheiten zu erforschen gilt.

Um der Eigenlogik eines Feldes nicht vorwegzugreifen, ist die Ethnografie auf der Basis der teilnehmenden Beobachtung als „flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie“ (Lüders 2000, 389) angelegt: Das methodische Vorgehen ist nicht standardisiert, sondern bewusst offen und situationsbezogen angelegt, sodass verschiedene Erhebungs- und Auswertungsverfahren unter dem Prinzip der Situations- und Gegenstandsorientierung im Forschungsprozess kombiniert eingesetzt werden (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 301; vgl. auch Breidenstein 2006, 23; Lüders 2006, 139).⁴⁷

Mit dieser Herangehensweise steht der Forscher oder die Forscherin vor der Anforderung, kontinuierlich entscheiden zu müssen, welche Methoden im Kontext der aktuellen Forschungssituation als angemessen erscheint. Methodisch besteht außerdem eine Herausforderung darin, sich durch ein Wechselspiel von Befremdung und Vertrautwerden mit dem untersuchten Feld ein methodisches Vorgehen zu gestalten, das auf das offensive Nicht-Wissen setzt und das als „Heuristik der Entdeckung des Unbekannten“ (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 11) bezeichnet werden kann.

Für die Umsetzung dieser methodischen Prämissen sind drei Elemente im Forschungsprozess zentral: die teilnehmende Beobachtung, das ethnografische Schreiben und die analytische Distanznahme. Sie werden im Folgenden genauer erläutert.

Teilnehmende Beobachtung

Wesentlich für die situations- und gegenstandsbezogene Herangehensweise der Ethnografie ist die teilnehmende Beobachtung. Sie umfasst den „zeitgleichen, aufmerksamen und mit Aufzeichnungen unterstützten Mitvollzug einer [...] lokalen Praxis“ (Amann/Hirschauer 1997, 21). Damit meint die teilnehmende Beobachtung also nicht nur das Wahrnehmen von Ereignissen vor Ort, sondern darüber hinaus das Teilnehmen der Forschenden an der sozialen Ordnung im untersuchten Feld. Über die eigenen Erfahrungen der Forschenden und das Wahrnehmen der Relevanzen im untersuchten Feld eröffnet sich ein „verstehender Zugang“ (Rosenthal 2008, 107), der es ermöglicht, das Feld von innen heraus verstehen und beschreiben zu können (vgl. Hünersdorf 2008, 30; Lüders 2000, 385 ff.; Amann/Hirschauer 1997, 21; Hammersley/Atkinson 1995).

⁴⁷ Zum ethnografischen Methodenrepertoire zählen z. B. verschiedene Interviewformen, Gruppendiskussionen, fotografische Dokumentationen, Dokumente und Alltagsmaterialien, wie auch standardisierte Erhebungsinstrumente (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 309 ff.)

Um an der sozialen Ordnung des untersuchten Feldes so teilnehmend beobachten zu können, dass die alltäglichen Routinen trotz der Anwesenheit der Forschenden weitestgehend aufrechterhalten bleiben, ist an den Forschenden außerdem die Anforderung gestellt, eine geeignete Rolle einzunehmen. „Als günstig erweist sich oft die Beobachterrolle des unbedarften, aber wohlwollenden und interessierten ‚Fremden‘, dem man bereitwillig einiges zeigt und erklärt“ (Breidenstein 2006, 23). Hammersley und Atkinson beschreiben dieses möglichst unauffällige „Einleben“ des Forschers oder der Forscherin am Rande des Feldes als „Managing Marginality“ (vgl. Hammersley/Atkinson 1995, 109). Hierzu ist die längere Kopräsenz im untersuchten Feld erforderlich, um Routinen und verschiedene Sichtweisen mitvollziehen zu können.⁴⁸ Erst die über die Kopräsenz gewonnene Feldkenntnis ermöglicht es, andere Erhebungsmethoden einzubetten, „die dazu beitragen, dass ein vertieftes Verständnis der Situation entsteht“ (Hünersdorf 2008, 30).

Analytische Distanzierung

Mit zunehmender Dauer der Teilnahme am Alltag des erforschten Feldes besteht die Gefahr der zu starken Involviertheit der Forschenden, das als „going native“ (Amann/Hirschauer 1997, 17; vgl. auch Friebertshäuser 2008, 627) bezeichnete Verschmelzen mit dem Feld. Je vertrauter Forschende mit dem Feld sind, desto geringer ist die Distanz, die erforderlich ist, um Neues zu entdecken und eine neue Perspektive auf das Feld zu entwickeln. Deshalb müssen im Forschungsprozess immer wieder Schritte der analytischen Distanznahme vorgenommen werden, die darauf abzielen, die eigenen Felderfahrungen der Forschenden zu reflektieren.

Die analytische Distanznahme kann über verschiedene methodische Schritte erfolgen (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 12). Unerlässlich sind dabei der temporäre Rückzug aus dem Feld und die Reflexion der hier gewonnenen Erfahrungen. Bedeutsam für die Reflexion ist zunächst die Haltung der Fremdheit: Auch diejenigen Felder, die der eigenen Kultur der Forscherin oder des Forschers ähnlich sind, werden als fremd angenommen bzw. methodisch befremdet, indem sich Forschende zunächst als *Unwissende* auf das Feld einlassen oder auch andere Erfahrungshintergründe heranziehen, um eine beobachtete Situation zu interpretieren (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 27; Breuer 1996, 15).

Des Weiteren sollten eigene Beobachtungsschwerpunkte reflektiert werden, um diese begründet vornehmen zu können und den Blick immer wieder für Neues und möglicherweise Relevantes zu öffnen (vgl. Breidenstein 2006, 23; Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 314). Methodisch kann das über die Reflexion in einem Forschungstagebuch, die Konfrontation mit wissenschaftlichen

⁴⁸ Im Gegensatz zu klassischen Formen der Ethnografie, die Alltagsleben von Ethnien oder Gruppen über einen längeren Zeitraum untersucht, kann eine auf einen bestimmten Ausschnitt des Feldes konzentrierte Feldforschung auch kürzere Zeitspannen umfassen (vgl. Rosenthal 2008, 101). Zur Diskussion vgl. ausführlich Knoblauch (2001) und Breidenstein/Hirschauer (2002).

Theorien und kontrastive Vergleiche innerhalb des Datenmaterials hergestellt werden (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 27 ff.).

Ethnografisches Schreiben

Ethnografische Schreibstrategien sind darauf ausgerichtet, die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen im Feld festzuhalten, um diese selbst zu reflektieren und auch für die intersubjektive Analyse mit anderen Forschenden zugänglich zu machen. Die Verschriftlichung kann in Form von Feldnotizen geschehen, die während des Feldaufenthaltes verfasst und möglichst bald danach zu verdichteten Beobachtungsprotokollen⁴⁹ ausgearbeitet werden. So entstehen Protokolle, „die sowohl kontextuelle Bedingungen als auch Handlungen aller an der jeweiligen Situation Beteiligten dokumentieren und somit vollständige, nachvollziehbare und analysierbare Interaktionsabläufe darstellen“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 313; vgl. auch Rosenthal 2008, 110ff.).⁵⁰ Hierbei spielen eigene Interpretationen und Klassifikationen eine Rolle. Demnach werden Protokolle nicht als ein Abbild der sozialen Wirklichkeit verstanden, sondern vielmehr als eine „rekonstruierende Konservierung“ (Bergmann 1985, 308) der Erlebnisse im Feld. Das Schreiben bedeutet auch ein zunehmendes Transformieren des Erlebten in Benennungen und eine zeitliche Reihenfolge. Fehlende Informationen und Schwerpunkte innerhalb der Beobachtungen werden deutlich, neue und interessante Aspekte werden durch das erneute Hervorrufen in einer anderen Repräsentationsform entdeckt.

Gerade im Vergleich zu quantitativen, aber auch einigen qualitativen Forschungsstrategien, ist die Ethnografie forschungsmethodisch offen gehalten. Das bringt zum einen eine große Bandbreite an Einsatzmöglichkeiten zu untersuchenden Feldern, Gegenständen, theoretischen Bezugsrahmen und methodologischen und methodischen Ausrichtungen hervor (vgl. Hünersdorf 2008). Zum anderen kann die Offenheit zu zahlreichen Unsicherheiten innerhalb des Forschungsprozesses führen: Der Forschende wird vor die Herausforderung gestellt, kontinuierlich Entscheidungen zu treffen und sich forschungsmethodisch an die aktuellen Gegebenheiten im Feld anzupassen (vgl. Kuhn 2013, 32; Thole/Cloos/Küster 2004, 69; Amann/Hirschauer 1997, 19; Geertz 1987, 41)⁵¹. Deshalb hat es sich in der forschungspraktischen Umsetzung oft als hilfreich erwiesen, im Forschungsprozess auf

⁴⁹ Die „dichte Beschreibung“, zurückgehend auf Geertz (1987), ist klassisch mit dem Text als Repräsentationsform verbunden. Sie ist jedoch nicht darauf beschränkt. Des Weiteren können Bilder, Skizzen, Dokumentsammlungen, Statistiken, Fotos und Videos einbezogen werden, sodass ein möglichst vollständiges Bild über die untersuchte Kultur entstehen kann.

⁵⁰ Eine Möglichkeit zur Unterstützung der eigenen Wahrnehmungskapazitäten während der teilnehmenden Beobachtung sind Audio- und Videoaufzeichnungen. Sie ermöglichen ein detailreiches Nachvollziehen des Beobachteten, die die eigene Anwesenheit vor Ort jedoch nicht ersetzen. Vgl. ausführlich zur Diskussion um den Einsatz von technischen Aufnahmegaräten Knoblauch (2001) und Hirschauer/Breidenstein (2002).

⁵¹ Dazu schreibt Geertz (1987), dass Ethnografen mit ihren Erklärungen über eine untersuchte Kultur zunächst auf dem „unsichersten Grund“ stehen und „der Versuch, mit dem vorhandenen Material weiter zu gelangen, führt nur dazu, dass der eigene und fremde Verdacht, man habe es nicht recht im Griff, immer stärker wird“ (Geertz 1987, 41).

Instrumente und Verfahren zurückzugreifen, die sich als strukturierende Ergänzung sowohl auf die Auswahl des untersuchten Feldes und die weitere Datenerhebung oder auch -auswertung beziehen, sodass je nach Forschungsinteresse und -gegenstand unterschiedliche Realisierungen ethnografischer Forschung vorzufinden sind.

Ethnografie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Mit steigender Bezugnahme erziehungswissenschaftlicher Forschung auf Methoden der empirischen Sozialforschung werden auch vermehrt ethnografische Forschungsmethoden eingesetzt (vgl. Hünersdorf 2008, 29; Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 301). Ihr enormer Bedeutungszuwachs innerhalb der verschiedenen qualitativen Zugänge, vor allem seit den 2000er Jahren, zeigt sich unter anderem in der wachsenden Anzahl ethnografischer Studien sowie Überblicksbänden und Sammelwerken zur Ethnografie in erziehungswissenschaftlichen Kontexten (vgl. dazu Hünersdorf et al. 2008; Cloos/Königter 2007, 190).⁵² Eine große Herausforderung in Bezug auf eine erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Ethnografie ist, so stellt Hünersdorf fest, „einerseits einen Begriff von pädagogischer Ordnung zu haben, um überhaupt etwas als pädagogisch erkennen zu können, andererseits auch die Offenheit des ethnografischen Blicks zu wahren“ (Hünersdorf 2008, 44).

In diesem Spannungsfeld zwischen theoretischen Vorannahmen zu dem, was das Pädagogische ist, und der Offenheit der Forschungsstrategie haben sich verschiedene Richtungen ethnografischer Forschung entwickelt. Friebertshäuser und Panagiotopoulou ordnen diese v. a. zwei Ausrichtungen zu: Das sind einerseits sozialwissenschaftlich ausgerichtete Studien (1), die keinen spezifischen Begriff des Pädagogischen anlegen, und andererseits pädagogisch ausgerichtete Studien (2), die „Fragen zur pädagogischen Praxis und zum Alltag in pädagogischen Einrichtungen [nachgehen]“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 304) und dazu einen Begriff des Pädagogischen einbringen. Beide Ausrichtungen werden nachfolgend weiter konkretisiert, um die eigene Studie in diesem Spannungsfeld zu verorten.

(1) Studien mit einer sozialwissenschaftlichen bzw. sozialkonstruktivistischen Orientierung „fragen nach den Prozessen und Funktionsmechanismen innerhalb pädagogischer Handlungsfelder oder anderweitig pädagogisch relevanten Untersuchungsgegenständen (wie Kinder-, Familien-, Jugend- oder Schulkulturen)“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 304). Mit dieser Ausrichtung wollen sie zu einem vertiefenden Verstehen der Eigenlogik sozialer Prozesse innerhalb pädagogischer Handlungsfelder beitragen, um Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, institutionelle Muster offenzulegen und handlungspraktische und situative Anforderungen zu rekonstruieren (vgl.

⁵² Im angelsächsischen Raum ist die Ethnografie als Forschungszugang bereits viel weiter verbreitet und wurde in zahlreichen Publikationen ausgearbeitet und dargelegt (vgl. hierzu Lüders 2000 sowie bspw. Atkinson et al. 2001; Denzin/Lincoln 2000; Denzin 1997).

Hünersdorf 2008, 36).⁵³ Hierzu zählen beispielsweise die Studie zum Schülerjob von Breidenstein (2006), zur Praxis des mündlichen Bewertens von Kalthoff (2000) sowie Studien aus der pädagogischen Anthropologie zur Ritualforschung (z. B. Wulf et al. 2001, Tervooren 2007, Audehm 2007), die sich beispielsweise Übergangsritualen in der Schule oder auch Alltagsritualen in der Familie widmen.

(2) Pädagogische Ethnografien nehmen Bezug auf pädagogische Handlungsfelder, also pädagogische Prozesse und Institutionen, um diese kritisch zu hinterfragen. Es geht darum, „Fragen zur pädagogischen Praxis und zum Alltag in pädagogischen Einrichtungen nachzugehen“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 304). Weil es in dieser Ausrichtung explizit um die Rekonstruktion pädagogischer Ordnung (vgl. Hünersdorf 2008, 38) geht, gilt es, einen Begriff des Pädagogischen zu entwickeln. Die Vorstellung dessen, was die pädagogische Ordnung sei, wird aus der Ordnung des Feldes bzw. der Perspektiven der Akteurinnen und Akteure rekonstruktiv erschlossen oder vorweg unter Bezugnahme auf theoretische Vorannahmen bestimmt. Auf diese Weise kann z. B. der Frage nach der Qualität pädagogischen Handelns nachgegangen werden. Beispiele für diese Ausrichtung sind die Studie von Wiesemann (2010) zur Konstitution von Lernsituationen, die grundschulbezogenen Arbeiten von Panagiotopoulou (2002, 2003) und Huf (2006) sowie die Studien zur Herstellung einer pädagogischen Ordnung im Kindergarten (Honig et al. 2004).

Die vorliegende Untersuchung weist mit ihrer praxistheoretischen Ausrichtung eine sozialwissenschaftliche Orientierung auf, da sie zunächst einmal auf die Frage der Vollzugslogik professionell-pädagogischen Handelns fokussiert. Dabei werden die ethnografischen Grundannahmen dieser Studie mittels der praxistheoretischen Perspektive (vgl. Kap. 4) konkretisiert, um die Schulsozialarbeitspraxis in ihrer handlungsfeldspezifischen Hervorbringungsweise zu fokussieren. Erst in einem zweiten Schritt wird durch die Bezugnahme auf die in Kapitel drei bestimmten Strukturmaximen die Frage nach der Qualität professionellen Handelns in dem hier untersuchten Einzelfall zumindest angedeutet (vgl. Kap. 7.1.4).

4.3.2 Grounded Theory

Um den offenen Forschungsprozess im Hinblick auf die Datenerhebung und -auswertung zu strukturieren, werden in das ethnografische Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie ergänzend Verfahren und Prinzipien der Grounded Theory einbezogen. In zahlreichen Publikationen ist die Grounded Theory in ihrer ursprünglichen Ausrichtung und deren Weiterentwicklung bereits ausführlich dargestellt worden (vgl. für den deutschsprachigen Raum z. B. Mey/Mruck 2011; Strübing

⁵³ Mit dieser perspektivischen Ausrichtung zählen auch praxistheoretisch ausgerichtete Ethnografien zu dieser Forschungsrichtung.

2008; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2011). Im Folgenden wird deshalb nur eine Skizzierung der Grundzüge dieser Forschungsstrategie in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) vorgenommen, um dann auf die eigene forschungspraktische Umsetzung einzugehen.

Das Ziel der Arbeit mit der Grounded Theory ist es, auf Grundlage empirisch gewonnener Daten eine in den Daten verankerte (grounded) Theorie bzw. Ordnung der Daten zu erzeugen, die Aufschluss über einen Gegenstand oder Gegenstandsbereich gibt (vgl. Strauss/Corbin 1996, 7). Deutlich wird dieses bereits am Namen der Forschungsstrategie, denn dieser meint einerseits den Prozess der Theoriegenerierung eng entlang am vorliegenden Datenmaterial und andererseits auch die gegenstandsverankerte Theorie als das Ergebnis der Forschungen. Um das zu realisieren, wurde eine systematische Sammlung von Einzelverfahren und Leitlinien zur Datenaufbereitung und -analyse entwickelt. Die Forschungsstrategie wurde in den 1960er Jahren in Zusammenarbeit von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt. Durch die Anwendung auf unterschiedliche Forschungsanliegen, Rahmenbedingungen und Auslegungen der Grounded Theory wurde die Forschungsstrategie durch diese und andere Forscherinnen und Forscher im Laufe der Zeit in verschiedene Richtungen weiterentwickelt, ergänzt und modifiziert – wofür Strauss explizit plädierte (vgl. Strauss 1994, 32 f.; Mey/Mruck 2011; Breuer 2010, 111 ff.). So entstanden verschiedene Varianten, die sich an unterschiedlichen Forschungsinteressen orientieren und damit je andere Prinzipien und Verfahren einbeziehen. Trotz aller Varianten durch verschiedene Autorinnen und Autoren sind nachfolgende auf den Forschungsprozess bezogene Verfahren für die Grounded Theory grundlegend:

- gleichzeitige Datensammlungen und -analyse
- Verfolgen relevanter Themen durch die frühzeitige Datenanalyse
- Entdeckung grundlegender sozialer Prozesse innerhalb der Daten
- induktive Konstruktion abstrakter Kategorien, die diese Prozesse erklären und in Zusammenhang bringen
- Integration von Kategorien in einen theoretischen Rahmen, der Ursachen, Bedingungen und Folgen der sozialen Prozesse erklären (vgl. Charmaz/Mitchell 2001, 160).

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf die pragmatistisch orientierte Variante der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996)⁵⁴. In dieser wird der Sinn des Sozialen im praktischen Handeln und deren Konsequenzen verortet (vgl. Strübing 2006). Sie ist somit für das Interesse am professionellen Handeln anschlussfähig. Darüber hinaus ist diese Variante gegenüber anderen gerade in ihrer methodischen Durchführung differenziert ausgearbeitet und wissenschafts- und methodentheoretisch gehaltvoll, da Strauss und Corbin mit dem Kodierparadigma ein

⁵⁴ Im englischen Original: Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1990): Basics of Qualitative Research. London: Sage Publications.

handlungstheoretisches Modell als zentrales Element zur Theoriebildung einführen (vgl. Strübing 2004, 9 ff.) Das Kodierparadigma ist aufgrund eben dieser handlungstheoretischen Ausrichtung einer der strittigsten Punkte innerhalb der verschiedenen Auslegungen der Grounded Theory und, wie Strauss und Corbin selbst feststellen, nicht auf jeden Forschungsbereich anwendbar.⁵⁵ Es erweist sich für die vorliegende Arbeit jedoch als hilfreich, weil die Anforderungen an das professionelle Handeln in der Schulsozialarbeit in ihrer kontextuellen Einbettung analytisch erfasst werden können. Dennoch wird das Modell in der vorliegenden Arbeit, wie in der Forschungspraxis üblich, modifiziert und an das eigene Erkenntnisinteresse angepasst (vgl. Kap. 4.4.4).⁵⁶ In der folgenden Skizze werden die Darlegungen Strauss und Corbins an entsprechender Stelle durch andere Positionen ergänzt, um für diese Arbeit relevante Weiterentwicklungen der Forschungsstrategie einzubeziehen.⁵⁷ Für die Entwicklung einer Grounded Theory nennen Strauss und Corbin den gegenstandsbezogenen Forschungsprozess sowie die drei Verfahren des Kodierens, der theoretischen Sensibilität und des theoretischen Samplings als bedeutsam. Diese gilt es, nicht rigide zu befolgen, sie sind vielmehr flexibel und am untersuchten Gegenstand auszurichten (vgl. Strauss/Corbin 1996, 41).

Der Forschungsprozess

Zu Beginn der Forschung steht zunächst einmal ein mehr oder weniger konkreter Untersuchungsbereich, der im Verlauf des Forschungsprozesses immer weiter konkretisiert und ausdifferenziert wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, 8). Der Forschungsprozess ist dazu iterativ-zyklisch angelegt: gleichzeitige Phasen der Datenerhebung (Sampling) und -auswertung (Kodieren) wechseln sich ab, wobei das empirische Datenmaterial nicht einfach eine bisher entwickelte Theorie bestätigen soll, sondern diese induktiv über die Herausarbeitung von Kategorien über die Annäherung an das untersuchte Phänomen entwickelt wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, 90). Die Orientierung am untersuchten Gegenstand ist leitendes Prinzip für den gesamten Forschungsprozess und wird über den permanenten Vergleich der gewonnenen Daten realisiert.

Das Kodierverfahren

Die grundlegenden Einheiten einer gegenstandsverankerten Theorie bilden, nach Strauss und Corbin, Konzepte und Kategorien. Sie werden im Forschungsprozess zur Beschreibung eines untersuchten Phänomens entwickelt und bilden die Verknüpfung von Datenerhebung und -auswertung. Konzepte

⁵⁵ In „Emergence vs. Forcing“ betont darüber hinaus Glaser (1992), dass ein striktes Vorgehen nach diesem Kodierparadigma gewisse Zusammenhänge aufzwingt und möglicherweise andere Zusammenhänge verdeckt (vgl. zur Diskussion ebenso Tiefel 2005, 70).

⁵⁶ Der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) wird nicht selten vorgeworfen, methodisch zu eng angelegt zu sein (vgl. Glaser 1992; Tiefel 2005, 65 ff.). Die Autoren verweisen jedoch selbst darauf, dass es sorgfältig zu überprüfen gilt, inwiefern die methodische Vorgehensweise auf den jeweils untersuchten Gegenstand angewendet werden kann (vgl. Strauss/Corbin, 1996, 11, 41, 77 ff.).

⁵⁷ Bei der Ergänzung wird vor allem auf die Weiterentwicklungen der Grundlegung Strauss und Corbins durch Breuer (2010) für das konkrete methodische Vorgehen durch Böhm et al. (1992) und im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der Ethnografie durch Charmaz (2006) und Charmaz/Mitchell (2001) zurückgegriffen.

sind „Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen“ (Strauss/Corbin 1996, 43) im Datenmaterial zugeordnet werden (offenes Kodieren). Sie beziehen sich auf ein im Datenmaterial enthaltenes Phänomen und beschreiben ihre Beziehung zu diesem.⁵⁸ Dabei unterscheiden sich die Konzepte in Bezug auf ihre Relevanz für die theoretische Ordnung der Daten: Einige tauchen wiederholt im Forschungsprozess auf und können, wenn sie miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen, auf einer höheren Ordnung zusammengruppiert werden und bekommen den Status von Kategorien. So entstehen Kategorien aus der geordneten Ausarbeitung und Klassifikation von Konzepten und stellen eine Analyse auf höherer Ebene dar (vgl. Strauss/Corbin 1996, 43). Nach demselben Prinzip werden dann auch die entstandenen Kategorien miteinander verglichen und geordnet (axiales Kodieren).

Auf der Basis dieses ständigen Vergleichens und In-Beziehung-Setzens werden weitere Ordnungen vorgenommen, sodass die Daten auf neuem Wege zusammengebracht werden und ein durchgängiges Beziehungsnetz zwischen Kategorien erstellt wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, 90). Um die entstandenen Kategorien zu einem theoretischen Geflecht zu integrieren, kann es sinnvoll sein, eine Kernkategorie zu bilden, die im Zentrum der entstehenden gegenstands begründeten Theorie steht. Dazu wird geprüft, ob es sinnvoll ist, eine der Achsenkategorien zu einer Kernkategorie auszuarbeiten, die von zentraler Bedeutung ist, einen zentralen Erklärungswert hat und sich mit den anderen Kategorien in Verbindung setzen lässt. Wenn das nicht möglich ist, z. B. wenn jede Kategorie einen Teil, aber nicht die gesamte Hauptidee beschreibt, gilt es, den roten Faden zu bestimmen (selektives Kodieren) (vgl. Strauss/Corbin 1996, 98).⁵⁹

Die Theorie wird gewissermaßen ausgefeilt, bis ein Sättigungspunkt erreicht und die gegenstandsverankerte Theorie formulierbar ist. So kann die entwickelte Theorie den Anspruch erheben, das untersuchte Phänomen angemessen wiederzugeben (vgl. Strauss/Corbin 1996, 170). Theoretische Sättigung kennzeichnet sich dadurch, dass „keine neuen oder bedeutsamen Daten mehr in Bezug auf eine Kategorie aufzutauchen scheinen; die Kategorienentwicklung dicht ist, insoweit als alle paradigmatischen Elemente, einschließlich Variation und Prozess berücksichtigt wurden [und] die Beziehungen zwischen Kategorien gut ausgearbeitet und validiert sind“ (Strauss/Corbin 1996, 159).

⁵⁸ Wichtige Prinzipien zur Generierung dieser sind das Stellen von Fragen und das Verfahren des permanenten Vergleichs: Das zugrundeliegende Datenmaterial wird kontinuierlich hinsichtlich seiner tieferliegenden Strukturen befragt und sowohl hinsichtlich seiner Gemeinsamkeiten (minimal) und Unterschiede (maximal) kontrastiert.

⁵⁹ Die Kodiertypen werden nicht streng voneinander getrennt, vielmehr ist es wahrscheinlich, sich zwischen ihnen hin und her zu bewegen: Das offene und das axiales Kodieren dient dabei eher zu Beginn dazu, die Daten aufzubrechen. Sie können jedoch auch am Ende des Forschungsprozesses auftreten, wenn im Rahmen des selektiven Kodierens neue Konzepte entdeckt werden oder jene in den Blick geraten, die „spärlich entwickelt oder nicht integriert sind“ (Strauss/Corbin 1996, 40). Die Tiefe der Datenanalyse nimmt meist mit fortschreitendem Forschungsprozess zu: Wird zunächst erst global ein Überblick über die Struktur des Datenmaterials erarbeitet (Globalanalyse), geht es im Anschluss darum, diesen mit der vertieften Auseinandersetzung mit einzelnen Sequenzen aus dem Datenmaterial differenziert auszufeilen (Feinanalyse) (vgl. auch Böhm et al. 1992).

Theoretische Sensibilität

In der Grounded Theory geht es nicht darum, sich einem Forschungsfeld strikt induktionistisch, also ohne jegliche Vorannahmen, zu nähern, sondern darum, sich mit brauchbaren heuristischen Konzepten ein neues Gegenstandsfeld zu erschließen, die die Untersuchung strukturieren und helfen, Fragen zu entwickeln (vgl. Strauss/Corbin 1996, 33). Um zu entscheiden, welche Heuristiken relevant sind, bedarf es nach Strauss und Corbin einer theoretischen Sensibilität. Unter diesen Begriff fassen sie die Fähigkeit von Forscherinnen und Forschern, „den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss/Corbin 1996, 25).

Theoretische Konzepte werden jedoch nicht als vorab formulierte Hypothesen dem empirischen Material aufgedrängt. Vielmehr werden sie als zusätzliches Wissen über den untersuchten Gegenstand in den iterativ-zyklischen Forschungsprozess einbezogen. Dieses Wissen umfasst sowohl expliziertes und teilweise gezielt erhobenes Kontextwissen über das Feld als auch geeignete Theoriebezüge aus der Fachdiskussion, die sich hinsichtlich der Relevanzen im Feld als anschlussfähig erweisen, um „Phänomene im Licht eines theoretischen Rahmens [zu] erklären, der erst im Forschungsverlauf selbst entsteht“ (Strauss/Corbin 1996, 32). So ermöglicht die kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Kategorien auf Grundlage der verschiedenen Wissensquellen, Ergebnisse einer Untersuchung so zu entfalten, dass sie nicht nur dem Gegenstand gerecht werden, sondern sich gleichzeitig als anschlussfähig an den Forschungsstand erweisen (vgl. Strauss/Corbin 1996, 27).

Sampling

Um die Datenerhebung zu gestalten und zu entscheiden, welche Datenquellen als Nächstes sinnvoll sind, wird auf das Verfahren des theoretischen Samplings zurückgegriffen. Während das bereits erhobene Datenmaterial kodiert wird, wird parallel dazu entschieden, welche weitere Datenquelle, welcher Fall, welche Stichprobe oder welches Ereignis erhoben oder welcher weitere Analysefokus gewählt wird, um die jeweilige Forschungsfrage beantworten zu können.⁶⁰ Diese Entscheidungen werden sukzessive, auf der Basis der im Forschungsprozess entstehenden Codes und Kategorien geleitet (vgl. Strauss/Corbin 1996, 148). Die Tiefe des Fokus beim Sampling nimmt mit fortschreitendem Forschungsprozess zu: Anfangs geht es noch darum, möglichst viele Konzepte zu generieren, damit der Forschungsfokus nicht zu früh beschränkt wird. Anfängliche Entscheidungen hinsichtlich des Ortes, einer Gruppe oder der Personen, die zur Datenerhebung aufgesucht werden, gilt es flexibel im Forschungsprozess weiterzuentwickeln, um „Untersuchungsbereiche zu verfolgen, die vielleicht ein neues Licht auf den untersuchten Gegenstandsbereich werfen oder ihm eine neue Perspektive hinzufügen können“ (Strauss/Corbin 1996, 150). Später liegt der Schwerpunkt auf

⁶⁰ Das ist nur dann möglich, wenn die Auswahl besteht. Es gilt deshalb stets zunächst abzuwägen, welche Möglichkeiten gegeben sind.

„Dichte und Sättigung“ (Strauss/Corbin 1996, 150) der relevanten Kategorien, um die Konsistenz dieser zu erreichen. Das Sampling ist analog zu der Logik und der Zielsetzung der drei Kodiertypen gegliedert in das offene Sampling, das Sampling von Beziehungen und Variationen und das diskriminierende Sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996, 148).

Gütekriterien und Reichweite

Strauss und Corbin ziehen für die Güte einer Grounded Theory die klassischen Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Repräsentativität heran, die aber „eine Umdefinition erfahren sollten, damit sie der Wirklichkeit der qualitativen Forschung und der Komplexität sozialer Phänomene gerecht werden“ (Strauss/Corbin 1996, 214). Die Kriterien werden in Kapitel 4.4.4, im Kontext der forschungspraktischen Umsetzung in dieser Studie, dargestellt. Zur Beurteilung des Forschungsprozesses und der entwickelten Theorie formulieren Strauss und Corbin darüber hinaus einen Fragenkatalog, der ein Urteil über die gewählte Methodik und die entwickelte Theorie erlauben soll (vgl. Strauss/Corbin 1996, 214 ff.). Auf diese Fragen wird im Rahmen der Gewährleistung der Gütekriterien ebenfalls in Kapitel 4.4.4 eingegangen.

Im Hinblick auf die Reichweite einer nach dem Vorgehen der Grounded Theory entwickelten Theorie unterscheiden Strauss und Corbin materiale bereichsbezogene von übergeordneten formalen Theorien (vgl. Strauss/Corbin 1996, 146). Eine materiale Theorie bezieht sich immer auf einen eingegrenzten Bereich, ein empirisches Feld oder einen situationalen Kontext. Eine formale Theorie hat insofern eine größere Reichweite, als dass sie sich (unter Einbeziehung einer größeren Anzahl untersuchter Felder oder Bereiche hinaus) auf einen weiter abstrahierten konzeptuellen Bereich der Forschung bezieht (vgl. Strauss/Corbin 1996, 146).

Strauss und Corbin konstatieren, dass diese *zunächst* nur eine bereichsbezogene Theorie mittlerer Reichweite sein kann, „ die induktiv aus der Untersuchung eines Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss/Corbin 1996, 7). Die Autoren erheben jedoch den (durchaus hohen) Anspruch, dass die in den Daten begründete Theorie darüber hinaus einen Beitrag zum theoretischen Wissen leiste, wenn sie mit anderen Theorien verknüpft wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, 27). Die Theorieentwicklung verläuft immer von einer bereichsbezogenen zu einer formalen Theorie, der Grad der Abstraktion steigt durch die Einbeziehung unterschiedlicher empirischer Felder an. Darüber hinaus können auch mehrere bereichsbezogene Theorien in Beziehung gesetzt und daraus eine formale Theorie entwickelt werden.⁶¹ Die Autoren warnen jedoch davor, zu schnell eine formale Theoriebildung vorzunehmen (vgl. Strauss/Corbin 1996, 146).

⁶¹ Ein solches Vorgehen wählten beispielsweise Glaser und Strauss in ihren „Statuspassagen“ (vgl. Glaser/Strauss 1971).

4.3.3 Grounded Theory und Ethnografie

Weil die Offenheit des Forschungsprozesses in der Ethnografie immer wieder zu Unsicherheiten führen kann (vgl. Charmaz/Mitchell 2001, 162; Thole et al. 2010, 12), werden nicht selten Elemente aus anderen Forschungsstrategien, häufig Prinzipien und Verfahren der Grounded Theory, in das ethnografische Untersuchungsdesign implementiert. Das sich ergänzende Passungsverhältnis der beiden Forschungsstrategien wird in einigen aktuellen ethnografischen Studien zwar in seiner praktischen Umsetzung deutlich, es wird jedoch nur in Ansätzen expliziert (z. B. Kuhn 2013; Cloos et al. 2007; Huf 2006). An dieser Stelle soll deshalb das Passungsverhältnis beider Strategien in den Blick genommen werden, um damit auch das Vorgehen in der aktuellen Studie darzulegen. Dazu erweist sich zunächst ein Blick auf die gemeinsamen Wurzeln der Strategien als ergiebig.

Die Anfänge der soziologischen Ethnografie liegen, ebenso wie jene der Grounded Theory, im Pragmatismus und im symbolischen Interaktionismus der Chicago School, in der eine handlungstheoretische Vorstellung des Sozialen die Forschung prägte (vgl. Breuer 2010, 114). Hieraus resultiert die gemeinsame Grundidee beider Forschungsstrategien, die Realität sei ein sozialer Prozess, der aus Interaktionen hervorgehe (vgl. Strübing 2008, 38 f.). Die Gemeinsamkeiten grundlegender Prinzipien beider Forschungsstrategien können auf diese Basis zurückgeführt werden. Das sind:

- die Ausrichtung am untersuchten Gegenstand
- die damit verbundene reflexive Forschungshaltung
- die Orientierung am praktischen Vollzug des Sozialen (vgl. Breuer 2010, 115 ff.)

Waren die beiden Forschungsstrategien in den anfänglichen Studien Glasers und Strauss eng miteinander verknüpft (die Forscher stützten sich in Bezug auf die Datenerhebung auf ausführliche Feldforschungen (vgl. Glaser / Strauss 1965; 1968)), hat sich die Anwendung der Grounded Theory in der folgenden Zeit zunehmend von der ethnografischen Feldforschung entfernt. Sie wurde oft auf nicht durch die teilnehmende Beobachtung erhobenes Datenmaterial, sondern vor allem auf Interviews angewendet. Außerdem wurden Varianten entwickelt, die in ihrem Forschungsablauf stark formalisiert waren, was der Offenheit der ethnografischen Feldforschung widerspricht (vgl. Timmermans/Tavory 2007, 494 f.).

Charmaz und Mitchell (2001) stellen im Anschluss an eine vergleichende Betrachtung fest, dass unter bestimmten Bedingungen eine ergänzende Verwendung beider Forschungsstrategien sinnvoll sein kann. Das begründet sich in der jeweiligen Schwerpunktsetzung der Strategien: Die Grounded Theory kann als Forschungsstrategie charakterisiert werden, die zunächst nicht an spezielle Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen gebunden ist (vgl. Strauss 1994, 29), sondern Prinzipien und Verfahren bietet, die auf eine zielgerichtete Theoriebildung hin ausgerichtet sind. Im

Gegensatz dazu ist die Ethnografie, mit der teilnehmenden Beobachtung als zentraler Forschungsmethode, gerade auf die Perspektive auf und Beschaffenheit der Daten spezialisiert. Aus diesem Grund können ethnografische Methoden helfen, die Gegenstandsangemessenheit in Grounded-Theory-Studien zu wahren, um nicht in schnelle und oberflächliche Methodenanwendung zu verfallen (vgl. Charmaz/Mitchell 2001, 160 und ausführlich dazu Breuer 2010). Das Potenzial der Ergänzungen beider Strategien bezieht sich vor allem auf die Gestaltung des Forschungsprozesses, die Formen der Theoriebildung und die Beschaffenheit des Datenmaterials (vgl. Timmermans/Tavory 2007, 494; Charmaz/Mitchell 2001, 161).

Forschungsprozess: Um das Ziel der Theoriegenerierung zu erreichen, wurden im Rahmen der Grounded Theory spezielle Verfahren entwickelt, die relativ offen gehalten sind, aber dennoch deutlich den gesamten Forschungsprozess auf die gegenstandsbezogene Theoriebildung hin forcieren. Die Verfahren strukturieren den Forschungsprozess dazu jedoch nicht durch strikte Vorgaben, sondern stellen jeweils einen Rahmen möglicher Entscheidungshilfen bereit, sodass sie durch flexible Einsatzmöglichkeiten einem situations- und gegenstandsbezogenen Vorgehen nicht im Wege stehen (vgl. Charmaz/Mitchell 2001, 160 f.; Glaser 2011, 61). Das ergänzende Passungsverhältnis beider zeigt sich besonders in Bezug auf die theoretische Sensibilität und das Sampling: Während in der Ethnografie vor allem Aussagen über den Blick auf das Forschungsfeld getroffen werden (das in seiner Eigenlogik beschrieben werden soll), ist das Sampling-Verfahren darauf ausgerichtet, begründete Entscheidungen dahingehend zu treffen, zu welchem Zeitpunkt welche unterschiedlichen Datenquellen des Feldes einbezogen werden können. Dabei werden verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen, die sich nach dem konkreten Forschungsinteresse und auch der Zugänglichkeit der Quellen richten.

Ein ähnliches Verhältnis liegt auch im Hinblick auf den Umgang mit (theoretischem) Vorwissen vor: Wird für die ethnografische Forschung konstatiert, dass das Vorwissen der Forschenden unter dem Prinzip der Befremdung zunächst zurückgestellt werden soll (vgl. Amann/Hirschauer, 11 ff.), zeigen Strauss und Corbin mit dem Verfahren der theoretischen Sensibilität auf, wie und wann welches Wissen herangezogen werden kann, um dieses für eine Theoriebildung zu nutzen (vgl. Strauss/Corbin 1996, 33 ff.).

Im Vergleich wird deutlich, dass die Ethnografie genauere Aussagen darüber zu treffen vermag, was der Gegenstand ist und unter welcher Perspektive er untersucht werden soll; die Verfahren der Grounded Theory beschreiben, wann verschiedene Daten- und Wissensquellen erhoben und in den Forschungsprozess einbezogen werden sollen. Die forschungsmethodische Offenheit der Ethnografie wird damit nicht eingeschränkt, vielmehr ermöglicht der Rückgriff auf das Verfahren der theoretischen Sensibilisierung, das Vorwissen systematisch und begründet einzusetzen. Etwas anders

zeigt sich das Passungsverhältnis im Hinblick auf die Datenanalyse mittels des Kodierverfahrens, das unter dem Aspekt der Theoriebildung besprochen werden soll.

Theoriebildung: Ein zentraler Unterschied zwischen beiden Forschungsstrategien besteht in der Generierung und Abfassung von Ergebnissen. In den meisten ethnografischen Studien geht es in erster Linie darum, die zugrundeliegenden Strukturen eines Einzelfalles deskriptiv, im Sinne einer „dichten Beschreibung“ (Geertz 1987, 39), herauszuarbeiten. Aus einer Vielzahl von Beobachtungen sollen zunächst keine Verallgemeinerungen formuliert werden, sondern nur Generalisierungen im Rahmen des untersuchten Einzelfalles (vgl. Geertz 1987, 37). In diesem Fall besteht das Ergebnis darin, die Daten zu sammeln und in der Logik des untersuchten Feldes sinnvoll zu ordnen und darzustellen.

Das Kodierverfahren der Grounded Theory ist hingegen ein Verfahren, das sich viel stärker vom zugrundeliegenden Datenmaterial und der Deskription dessen löst. Denn das Verfahren ist auf die theoretische Konzeptbildung, das Erkennen von (abstrahierten) Mustern und Beziehungen fokussiert. Zwar geht es ebenso darum, den Einzelfall darzustellen, doch wird durch das Bilden von Kategorien eine stärkere Neuordnung des Datenmaterials vorgenommen und die Bezugnahme auf die Ergebnisse anderer Studien oder auf theoretische Modelle bereits mitgedacht (vgl. Strauss/Corbin 1996, 13).

Eine Verbindung der beiden Strategien schließt sich jedoch nicht aus, wenn eine Abstrahierung vom Einzelfall nicht zu schnell stattfindet (vgl. Timmermans/Tavory 2007, 500) und der ethnografische Anspruch einer ausführlichen und holistischen Analyse eines Feldes nicht aufgegeben wird. Werden diese Bedingungen berücksichtigt, kann die Datenauswertung in ethnografischen Studien durch die kontinuierliche Entwicklung von Codes und Kategorien zusätzlich strukturiert werden (vgl. Charmaz/Mitchell 2001, 169;). Die deskriptive Grundhaltung der ethnografischen Forschungsmethode rückt mit der Einbeziehung des Kodierverfahrens dennoch zugunsten der Entwicklung von explorativen Theorienetzen ein wenig in den Hintergrund.

Datenmaterial: Seit ihrer Entstehung wurden die Verfahren der Grounded Theory nicht nur auf Beobachtungsprotokolle, sondern in zahlreichen Studien auf Transkripte von Interviews und Gruppendiskussionen angewendet und methodisch dahingehend weiterentwickelt. Diese Variation wird, wie Charmaz und Mitchell feststellen, jedoch nur teilweise dem grundlegenden handlungsbezogenen Anspruch der Grounded Theory gerecht, da über das Verbalisieren nur ein kleiner Ausschnitt sozialer Wirklichkeit zugänglich ist. Die teilnehmende Beobachtung der Ethnografie ist hingegen auf die analytische Fassung auch nicht verbalisierbarer Alltagspraktiken ausgerichtet, wodurch routinisierte und selbstverständlich erscheinende Bereiche erfassbar werden. Erst mit der Bezugnahme auf so erhobenes Datenmaterial kann der handlungsbezogene Charakter der Grounded Theory entfaltet werden (vgl. Charmaz/Mitchell 2001, 161; vgl. Timmermans/Tavory 2007, 497).

Außerdem werde im Rahmen von Interviewstudien oftmals nicht ausreichend Hintergrundwissen für die gegenstandsbezogene Gestaltung des Forschungsprozesses erworben. Erst die Teilnahme im untersuchten Feld sowie das damit verbundene Insiderwissen ermöglichen, das Sampling-Verfahren der Grounded Theory angemessen umzusetzen (Charmaz/Mitchell 2001, 161).

In der vorliegenden Arbeit werden unter dem Dach der praxistheoretischen Grundlegung die drei grundlegenden Verfahren der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) in das ethnografische Untersuchungsdesign integriert. Als besonderer Vorteil der Methodenkombination wird angesehen, dass auf diese Weise erleichtert wird, die vorliegende Forschungsarbeit mit anderen Theorien in Beziehung zu setzen und in einem größeren theoretischen Zusammenhang zu diskutieren. Die konkrete forschungspraktische Umsetzung wird im Folgenden ausgeführt.

4.4 Forschungspraktische Umsetzung

Die Untersuchung wurde, dem explorativen Charakter entsprechend, als ethnografische Fallstudie durchgeführt. Den Einzelfall bzw. das Feld bildet ein Schulsozialarbeitsprojekt an einer nordrhein-westfälischen Hauptschule.⁶² Die möglichst umfassende Analyse des Einzelfalls wird dem Vergleich mehrerer Schulsozialarbeitsangebote vorgezogen, um die komplexe Einbettung des professionellen Handelns auf der Ebene der konzeptionellen Grundlage und auch den Interaktionsstrukturen vor Ort zu erfassen. Mit ihrer feld- und situationsbezogenen Ausrichtung und der teilnehmenden Beobachtung als zentraler Methode ist die Ethnografie die geeignete Forschungsstrategie, sich dem professionellen Handeln in der untersuchten Schulsozialarbeitspraxis zu nähern. Dabei wurde im Rahmen der multimethodischen Herangehensweise der Ethnografie auf die drei grundlegenden Verfahren der Grounded Theory zurückgegriffen, um den Forschungsprozess mit auf der Basis zunehmender Feldkenntnis zu strukturieren.

Im Folgenden wird die methodische Umsetzung der Studie in Bezugnahme auf Prinzipien und Verfahren der Ethnografie und der Grounded Theory innerhalb der verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses dargestellt, um damit den Gütekriterien der Transparenz, Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses innerhalb qualitativer Forschungsstrategien zu entsprechen (vgl. Mey/Mruck 2011; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2011; Breuer 2010; Strübing 2008; Strauss/Corbin 1996).

⁶² Zur Begründung für die Auswahl des untersuchten Projekts vergleiche Kapitel 5.5.

4.4.1 Sampling und Datenerhebung

Innerhalb mehrwöchiger Feldaufenthalte über einen Zeitraum von zwei Jahren wurden in der Hauptschule stattfindende Treffen der Schulsozialarbeit mittels unterschiedlicher Methoden in den Blick genommen. Die Feldaufenthalte fanden in den Zeiträumen Dezember 2009, Januar, Februar 2010, Juni 2010, Januar bis März 2011, Juli 2011 und Februar 2012 statt.

Zur Strukturierung der Datenerhebung wurde auf das Sampling-Verfahren der Grounded Theory zurückgegriffen. Mit der zeitgleichen Sichtung und ersten Analyse der erhobenen Daten konnten Konzepte und Kategorien entwickelt werden, die als relevante Aspekte im Hinblick auf das Forschungsinteresse am professionellen Handeln die Datenerhebung und -auswertung leiteten.

Im Hinblick auf die verfügbaren Datenquellen ist festzuhalten, dass das empirische Feld, durch die Anlage der Untersuchung als Fallstudie, mit dem Schulsozialarbeitsprojekt bereits gesetzt ist und sich die Auswahl der weiter einzubeziehenden Datenquellen auf die verschiedenen beteiligten Personen, unterschiedliche Situationen und Zeitpunkte im Kontext des Projekts bezieht.

Zunächst lag der Fokus der Datenerhebung vor allem auf den teilnehmenden Beobachtungen der Interaktionen der projektdurchführenden Schulsozialarbeiterin und den Schülerinnen und Schülern in den Schulsozialarbeitstreffen. Daraufhin wurden vermehrt Situationen vor und nach den Schulsozialarbeitstreffen mit einbezogen, um das professionelle Handeln in einer weiteren Rahmung zu erfassen und situative Interviews mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren durchzuführen. Das methodische Vorgehen wird im Folgenden konkretisiert.

Beobachtungen: Über die gesamten Feldaufenthalte hinweg fanden teilnehmende Beobachtungen statt, die sich schwerpunktmäßig auf die Schulsozialarbeitstreffen, also die Treffen der Schulsozialarbeiterin mit den Schülerinnen und Schülern, bezogen. Um die weitere Einbettung der Schulsozialarbeit zu erfassen, wurden unter Bezugnahme auf das axiale Sampling nicht nur die Schulsozialarbeitstreffen selbst, sondern auch weitere Situationen teilnehmend beobachtet: Als interessant erwies sich diesbezüglich zum einen die Zeit vor den Treffen, um mit den Teilnehmenden zusammen auf die Schulsozialarbeiterin zu warten und so die Stimmung vor den Treffen bzw. die Meinung der Teilnehmenden über die Schulsozialarbeiterin zu erfassen. Zum anderen zeigten sich die Phasen im direkten Anschluss an die Treffen für die Datenerhebung als interessant, weil in dieser Zeit Gespräche der Schulsozialarbeiterin und dem Schulleiter teilnehmend beobachtet und ethnografische Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin geführt werden konnten. Als weiterer Aspekt des Samplings ist festzuhalten, dass die Beobachtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr stattfanden, um Besonderheiten einbeziehen zu können, die durch verschiedene Phasen im Laufe eines Jahres, z. B. die Zeit der Zeugnisse oder Klassenarbeiten, erklärt werden können.

Die Aufbereitung der Beobachtungen erfolgte im Sinne des ethnografischen Schreibens in Form von Beobachtungsprotokollen, die auf der Basis von Feldnotizen und Audiodateien angefertigt wurden.⁶³ Das Anfertigen von Audiodateien erwies sich als sinnvoll, weil die beobachtete Schulsozialarbeitspraxis zu einem großen Teil auf sprachlicher Kommunikation beruht. So konnten die Aufmerksamkeitsressourcen der Forscherin entlastet und die Feldnotizen schwerpunktmäßig auf die nicht sprachlichen Praktiken gerichtet werden. Das Festhalten der sprachlichen Kommunikation in Audioaufnahmen ermöglichten, jene Situationen, die während der Beobachtung oder auch bei der Datenanalyse als besonders relevant erschienen, im Hinblick auf den Wortlaut differenzierter auszuarbeiten.⁶⁴ Auf diese Weise entstanden im Anschluss an die Vorbeobachtungen ausführliche Protokolle zu insgesamt zehn teilnehmenden Beobachtungen.

Um Kenntnisse über die Entstehung des untersuchten Projekts und seine Eingebundenheit in die Trägerstrukturen erwerben zu können, nahm die Forscherin außerdem über den gesamten Projektzeitraum hinweg an Treffen mit den Mitarbeitenden der projekttragenden Stiftung und projektbezogenen Veranstaltungen der Stiftung teil, die sich z. B. der Öffentlichkeitsarbeit oder dem Fundraising widmeten.

Ethnografische Interviews: Neben den Beobachtungen wurden ethnografische Interviews in offen gestalteten und an die Feldforschungssituation angepassten Interviewsituationen geführt (vgl. Spradley 1979). In den situativen Settings und entlang der praktischen Erfordernisse konnten im Sinne einer „talking ethnography“ (Zinnecker 2000, 394), Erläuterungen, Begründungen und Reflexionen thematisiert und als Hintergrundwissen in den Datenkorpus einbezogen werden, die „ohne ethnografische Fragen nicht thematisch geworden wären“ (Thole et al. 2011, 116). Diese ethnografischen Interviews fanden insbesondere mit der Schulsozialarbeiterin statt, die selbst spontan und wiederholt ihren pädagogischen Blick auf die Schülerinnen und Schüler und die Absichten ihres professionellen Handelns im Anschluss an die beobachteten Schulsozialarbeitstreffen kommentierte. Diese Interviews weisen einen hohen Praxisbezug auf und wurden dann als Nachträgliches-lautes-Denken (vgl. Weidle/Wagner 1994, 91) in das Datenmaterial einbezogen, wenn sie über die Beobachtungsprotokolle hinaus zum Erkenntnisinteresse an der Praxis schulsozialarbeiterischen Handelns beitragen konnten. Die ethnografischen Gespräche zeigten sich vor allem im Hinblick auf das Hintergrundwissen über Ereignisse als ergiebig, an welchen die

⁶³ Die Feldnotizen wurden während der teilnehmenden Beobachtung der Schulsozialarbeitstreffen festgehalten und umfassten eine grobe Strukturierung des Ablaufs der Treffen und ebenso Hintergrundinformationen zu besonders interessant erscheinenden Situationen (Gestik, Mimik, Proxemik, Intonation, eigene Eindrücke der Forscherin).

⁶⁴ Aus forschungspraktischen Gründen wurden jedoch nicht die gesamten Aufnahmen transkribiert, sondern nur jene, die als besonders gehaltvoll im Hinblick auf das Forschungsinteresse angesehen werden können. Im Gegensatz zu einer Videokamera, die relativ präsent im Raum aufgestellt wird, konnten die Audioaufnahmen mit einem kleinen Diktiergerät angefertigt werden, das die Forscherin anfänglich einführte, und das dann unauffällig im Raum positioniert werden konnte. So konnte gewährleistet werden, nicht zu sehr in die vertrauensvolle Atmosphäre der Schulsozialarbeit einzugreifen.

Forscherin nicht teilgenommen hat (z. B. Elterngespräche oder Gespräche mit der Schulleitung).⁶⁵ Darüber hinaus explizierte die Schulsozialarbeiterin in diesem Rahmen ihr Methodenverständnis und ihre zugrundeliegende Vorstellung zur Förderung von Hauptschülerinnen und -schülern. Da ein handlungsleitender Einfluss dieser Aspekte auf die Schulsozialarbeitspraxis nicht angenommen werden kann, spielen die transkribierten Gespräche eine deutlich untergeordnete Rolle im Datenkorpus.⁶⁶

Dokumentenanalyse: Die konzeptionelle Ebene des Angebots wurde über eine zusammenfassende Analyse schriftlicher Dokumente, die während der Projektplanung entstanden sind, offengelegt (vgl. hierzu ausführlich Kap. 5 zur Felddescription).

Den Kern des so entstandenen Datenkorpus bilden Beobachtungsprotokolle, die dann mit Informationen aus den Transkripten der ethnografischen Interviews und der Dokumentenanalyse ergänzt wurden, sofern das eine tiefergehende Erkenntnis ermöglichte.

4.4.2 Theoretische Sensibilisierung

Die theoretische Sensibilisierung in dieser Studie erhält eine zweifache Funktion: Zum einen werden theoretische Konzepte, Modelle und Befunde anderer empirischer Untersuchungen hinzugezogen, um das Datenmaterial im Hinblick auf das Forschungsinteresse zu erheben und auszuwerten. Zum anderen sind diese dazu hilfreich, einen untersuchten Einzelfall kontrastieren zu können, also im Sinne einer formalen Theoriebildung Anknüpfungspunkten zu Erkenntnissen anderer Studien herzustellen.

Im Rahmen der theoretischen Sensibilisierung wurden auf Konzepte, Modelle und Ansätze aus der aktuellen Fachdiskussion zur Schulsozialarbeit zurückgegriffen (vgl. Kap. 2, Kap. 3), die einerseits als Heuristiken in den Forschungsprozess einbezogen wurden, um sowohl interessierende Aspekte im Feld zu entdecken als auch induktiv aus dem Feld gewonnene Ergebnisse weiter auszudifferenzieren. Andererseits ermöglichen sie, die erarbeiteten Ergebnisse dieser Untersuchung in einen größeren Rahmen einordnen (vgl. Kap. 7). Die Bezugnahmen standen keineswegs von vornherein fest, sondern haben sich innerhalb des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses in einem doppelten Sinne als relevant erwiesen: Sie zeigten sich sowohl innerhalb der Relevanzen des untersuchten Feldes als auch in der aktuellen Diskussion über das Handlungsfeld Schulsozialarbeit als bedeutsam (vgl. Abb. 3).

⁶⁵ Es wurden jene ethnografischen Interviews transkribiert, die im Hinblick auf das Forschungsinteresse einen besonders hohen Stellenwert haben.

⁶⁶ Auf die Erklärung von Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln im Sinne einer „reflexiven Triangulation“, wie Hammersley und Atkinson vorschlagen (vgl. Hammersley/Atkinson 1995, 200), wurde hier verzichtet, da diese für das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung nicht unmittelbar von Belang ist.

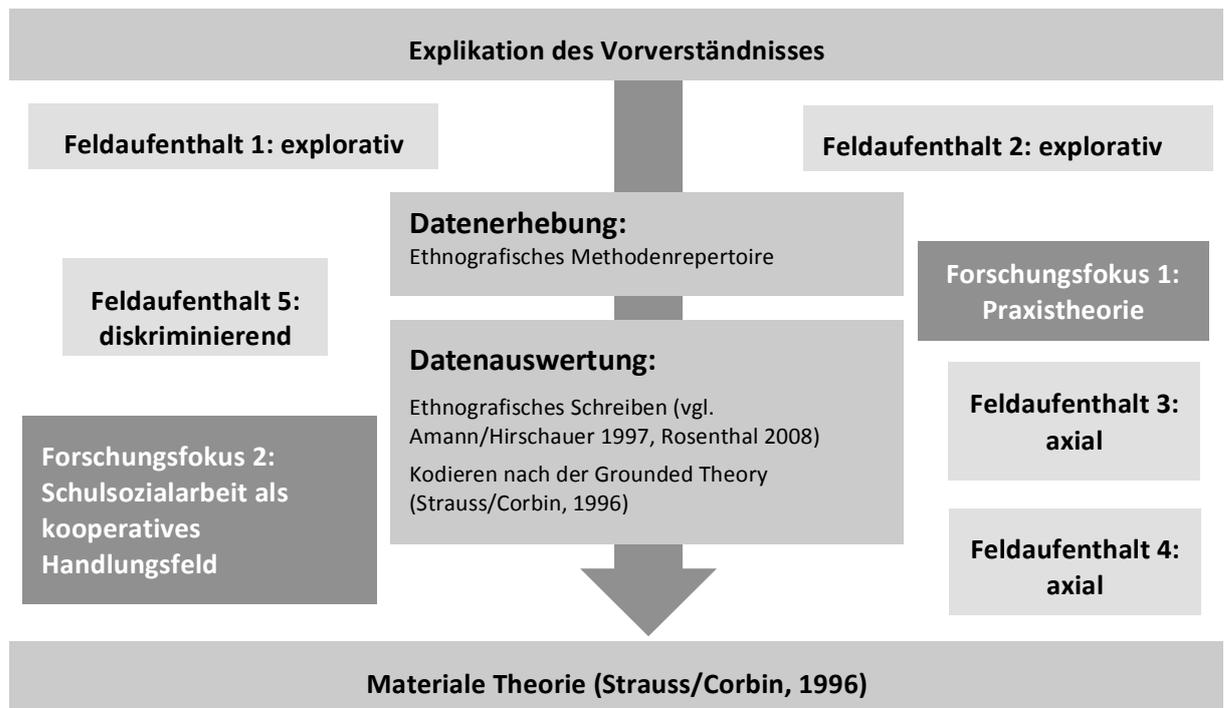


Abbildung 3: Forschungsprozess und Integration sensibilisierender Konzepte (Quelle: Eigene Darstellung)

Eine theoretische Bezugnahme findet sich in der praxistheoretischen Grundlegung, im Anschluss an Reckwitz (2003; 2008) und die ethnomethodologische Schwerpunktsetzung Breidensteins (2006; 2008). Im Sinne einer methodologischen Rahmung dient sie dazu, die Perspektive auf den Gegenstand dieser Untersuchung, also die situativ-handlungspraktischen Anforderungen professionellen Handelns, zu schärfen.

Einen weiteren theoretischen Bezugsrahmen bildet die theoretische Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 2). Sie wurde sowohl auf der konzeptionellen als auch der umsetzungsbezogenen Ebene vorgenommen, um die Rahmung für das Handeln der Schulsozialarbeitenden offenzulegen. Des Weiteren können erste Forschungsergebnisse zum professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden in der pädagogischen Praxis herangezogen werden, wobei erste Forschungsergebnisse dazu zu Grundmustern und Handlungsprinzipien zusammengefasst wurden (vgl. Kap. 3). Der untersuchte Einzelfall konnte in der Diskussion mit diesen theoretischen und empirischen Ergebnissen kontrastiert und mögliche Anknüpfungspunkte für eine formale Theoriebildung aufgezeigt werden (vgl. Kap. 7).

4.4.3 Das Kodierparadigma als grundlegende Systematik der Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung stehen Grundmuster des professionellen Handelns von Schulsozialarbeitenden und insbesondere die damit verbundenen situativ-handlungspraktischen Anforderungen im Fokus. Mit diesem Schwerpunkt zeigte sich das kategorienbildende Kodierverfahren der Grounded Theory als hilfreich, um die erhobenen Daten als systematische Ordnung im Sinne eines Grundmusters in Beziehung zu setzen. Außerdem erwies sich das

handlungstheoretisch ausgerichtete Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) als anschlussfähig, um die Anforderungen an das professionelle Handeln in der Schulsozialarbeit in ihrer kontextuellen Einbettung analytisch zu erfassen. Dazu wurden zunächst abwechselnd Global- und Feinanalysen der Beobachtungsprotokolle vorgenommen (vgl. Böhm et al. 1992, 22 ff.) und die daraus resultierenden Codes und Kategorien im Sinne des Kodierverfahrens (vgl. Kap. 4.3.2) herausgearbeitet.

Um dem vorliegenden Forschungsinteresse der Arbeit zu entsprechen, werden die zentralen Achsenkategorien deshalb als Anforderungsbereiche der Schulsozialarbeitspraxis beschrieben. Das Ziel ist es, die Anforderungsbereiche der Schulsozialarbeitspraxis und das darauf bezogene professionelle Handeln in seiner Bandbreite darzustellen.⁶⁷ Obwohl die Anforderungsbereiche in praxistheoretischer Perspektive in ihrer gemeinsamen Hervorbringung durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure rekonstruiert werden, wird doch ein Fokus auf das professionelle Handeln und die (mehr oder weniger bewusste) Bearbeitung der Anforderungen durch das schulsozialarbeiterische Handeln in den Blick genommen (vgl. von Arx 2008, 23). Auf dieser Basis werden die fünf Dimensionen des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) adaptiert und wie folgt angelegt:

Strauss und Corbin konstatieren, dass im Zentrum des Paradigmas das untersuchte **Phänomen** steht (vgl. Strauss und Corbin 1996, 79). Das bildet in der vorliegenden Arbeit das professionelle Handeln der projektdurchführenden Schulsozialarbeiterin. Da im Rahmen des axialen Kodierens drei Anforderungsbereiche dessen als zentral herausgearbeitet werden konnten (vgl. Kap. 6), steht jeweils ein Anforderungsbereich, der durch die Strategien des professionellen Handelns bearbeitet wird, im Zentrum des Kodierparadigmas.

Der **Kontext** beschreibt die dimensionale Ausprägung eines Phänomens, also den „spezifischen Satz von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören“ (Strauss/Corbin 1996, 80). Das umfasst z. B. die Intensität oder Anordnung von Ereignissen oder Vorfällen in diesem Bereich. In der vorliegenden Arbeit werden diese durch die jeweiligen Ausdifferenzierungen der Anforderungsbereiche abgebildet.

Ursächliche Bedingungen meinen jene Bedingungen, die dazu führen, dass das Phänomen überhaupt auftritt oder entsteht (vgl. Strauss/Corbin 1996, 75). Im Kontext des Forschungsvorhabens beziehen diese sich auf die Erforderlichkeit professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit, darüber hinaus resultieren sie aus dem grundsätzlichen (gesetzlichen und konzeptionellen) Auftrag.

⁶⁷ Um die analysierte Bandbreite darzulegen, hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Strategien professionellen Handelns durch eine größere Anzahl eher kürzerer Beobachtungssequenzen zu veranschaulichen, als einzelne Strategien anhand umfassenderer Ausschnitte des Datenmaterials zu erläutern.

Als **intervenierende Bedingungen** werden jene Bedingungen aufgefasst, die einen Einfluss auf Handlungs- und Interaktionsstrategien, also das Handeln der Schulsozialarbeiterin, haben, diese also ermöglichen oder behindern (vgl. Strauss/Corbin 1996, 75). Diese zeigen sich in der vorliegenden Arbeit vor allem in den standortspezifischen Besonderheiten des Schulsozialarbeitsprojekts und der Hauptschule, an der dieses angesiedelt ist.

Als **Handlungs- und Interaktionsstrategien** bezeichnen Strauss und Corbin jene Handlungen und Interaktionen mit denen ein Phänomen – unter den spezifischen wahrgenommenen Bedingungen – bewältigt wird. Sie sind also zweckgerichtet bzw. zielorientiert in dem Sinne, dass durch sie ein Phänomen bearbeitet oder bewältigt wird. Strategien können sowohl beabsichtigt als auch unbeabsichtigt, also unbewusst sein (vgl. Strauss/Corbin 1996, 83).⁶⁸ Im Forschungsinteresse dieser Arbeit liegen vor allem die professionellen Handlungs- und Interaktionsstrategien der projektdurchführenden Schulsozialarbeiterin.

Unter **Konsequenzen** verstehen Strauss und Corbin die spezifischen Resultate oder Ergebnisse, die sich aufgrund der verwandten Handlungs- und Interaktionsstrategien einstellen (vgl. Strauss/Corbin 1996, 85). Die Konsequenzen des Handelns können nicht direkt beobachtet werden, sondern nur indirekt über die vorliegende soziale Ordnung der Schulsozialarbeitspraxis im Sinne der Konsequenz des Handelns aller beteiligten Akteurinnen und Akteure rekonstruiert werden.

Mit dem Forschungsinteresse am professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden bildete die Analyse der Handlungs- und Interaktionsstrategien den Ausgangspunkt der vorliegenden Datenauswertung. Die Strategien wurden im Rahmen der Beobachtungsprotokolle identifiziert und über das axiale Kodieren zu Strategiekomplexen ausgearbeitet, indem sie dahingehend miteinander verglichen wurden, welche handlungspraktische Anforderung durch sie bearbeitet wird (vgl. zu diesem Vorgehen auch von Arx 2008, 23). Infolgedessen konnten drei Anforderungsbereiche professionellen Handelns gebildet und in ihren Dimensionen ausgearbeitet werden.

⁶⁸ Der Begriff, wie er von Strauss und Corbin verstanden wird, weist damit Ähnlichkeiten zu dem Praktikenbegriff auf (vgl. Kap. 4.1.1). Reckwitz bringt diesen Begriff ein, um das Handeln losgelöst von subjektiven Handlungsmotiven zu beschreiben und stärker die *gemeinsame* praktische Hervorbringung sozialer Praxis zu fokussieren. Im Folgenden wird trotz der praxistheoretischen Ausrichtung dieser Studie der Strategien-Begriff verwendet, um dem Fokus auf die Untersuchung des professionellen Handelns und der mehr oder weniger expliziten Intentionalität dessen Rechnung zu tragen (vgl. dazu z. B. Thiersch 2006, 33 ff.).

Betont werden soll jedoch, dass hier in Anlehnung an Strauss und Corbin und im Gegensatz zum Alltagsverständnis des Begriffs unter Strategien sowohl die bewussten als auch unbewussten professionellen Tätigkeiten der Schulsozialarbeitenden gefasst werden. Bedeutsam ist außerdem, dass trotz der Fokussierung auf professionelles Handeln dieses nicht als einseitiges Konstrukt aufgefasst wird, sondern in seiner interaktiven Aushandlung zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen und Schülern verstanden wird.

In der Übersicht ergibt sich ein dreifach gegliedertes Schema (vgl. Abb. 4).



Abbildung 4: Das Kodierparadigma als systematische Grundlage der empirischen Ergebnisse zu praktischen Anforderungen in der Schulsozialarbeit (Quelle: Eigene Darstellung)

Die theoretische Sättigung konnte erreicht werden, als die Kategorien durch die Einteilung in drei zentrale Anforderungsbereiche professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit ein Muster ergab, das einen hohen Erklärungswert hatte, sowohl im Hinblick auf die Forschungsfrage als auch in Bezug auf das vorliegende Datenmaterial.⁶⁹

Aufgrund des praxistheoretischen Charakters der Studie werden die Ergebnisse der Datenanalyse zuerst in ihrer Eigenlogik dargestellt und erst in einem zweiten Schritt die Diskussion dieser vorgenommen. So kann die Offenheit für den untersuchten Einzelfall gewahrt und die Ergebnisse dennoch anschlussfähig diskutiert werden.

4.4.4 Gütekriterien und Reichweite

Mit den angewendeten Prinzipien und Verfahren orientiert sich die vorliegende Untersuchung an den Gütekriterien, die Strauss und Corbin für die Erstellung einer Theorie im Rahmen der Grounded Theory bestimmen (vgl. Strauss/Corbin 1996, 214 ff.). Eine Ergänzung wird im Hinblick auf das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in Anlehnung an Strübing (2008) vorgenommen.

Das Kriterium der **Repräsentativität** beziehen Strauss und Corbin im Sinne der Anpassung an die qualitative Forschung nicht primär auf Stichproben von Personen, sondern darauf, die untersuchten

⁶⁹ In dieser Arbeit wird die Integration der Achsenkategorien durch die Erarbeitung eines „roten Fadens“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, 96 ff.) herausgestellt.

Phänomene in möglichst unterschiedlichen Situationen zu untersuchen, was einer konzeptionellen Repräsentativität entspricht (vgl. dazu auch Strübing 2008, 78). In der vorliegenden Untersuchung wurde das durch die gezielte Einbeziehung mehrerer Datenquellen (Interviews, Beobachtungen, Dokumente) Erhebungsverfahren sowie verschiedener Erhebungszeitpunkte erreicht. So wurde das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiterin (als zentraler Untersuchungsgegenstand) in verschiedenen Settings, zu verschiedenen Zeitpunkten und unter der Beteiligung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure untersucht.

Reliabilität: Reliabilität bedeutet in der quantitativen Forschung eine mögliche Wiederholbarkeit der Ergebnisse unter selben Bedingungen. Weil sich die untersuchte Praxis nicht ein zweites Mal in gleicher Weise reproduzieren lassen kann, übertragen Strauss und Corbin dieses Kriterium für die qualitative Sozialforschung als Überprüfbarkeit der entwickelten Theorie als wiederholte Prüfung des Datenmaterials durch die sich immer wieder abwechselnden Phasen von Datenerhebung und -auswertung während des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Strauss/Corbin 1996, 424). Die abwechselnden Forschungsphasen erlauben eine Reflexion der gewählten Beobachtungsschwerpunkte, sodass ggf. der Blick durch andere Datenquellen oder Erhebungsmethoden (hier: Erweiterung der Beobachtungszeitpunkte und ethnografische Interviews) erweitert oder auf andere Aspekte des interessierenden Phänomens gesetzt werden konnte.

Validität: Nach Strauss und Corbin bezieht sich das Kriterium der Validität für die Grounded Theory auf die innere Kohärenz der ausgearbeiteten Konzepte und Beziehungen, die ebenso wie das Kriterium der Reliabilität durch den iterativ-zyklisch angelegten Forschungsprozess gesichert wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, 424). Um dieses Gütekriterium zu gewährleisten, wurden die kontinuierlich entstandenen Ergebnisse immer wieder in weiteren Feldaufenthalten überprüft und ausdifferenziert. Dazu wurden die Feldaufenthalte zugunsten einer systematischen und methodisch kontrollierten Auseinandersetzung mit dem bereits erhobenen Datenmaterial immer wieder unterbrochen. Die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Forschungsvorgehen während aller Phasen des Forschungsprozesses erfolgte mittels eines Forschungstagebuchs. Ebenso bedeutsam im Hinblick auf die Validität erwies sich das Anreichern des kontinuierlich entwickelten Kategoriensystems durch das ständige Kontrastieren und Vergleichen des Datenmaterials, sowohl im Rahmen des Kodierverfahrens innerhalb der Daten (vgl. Kap. 6) als auch in den Bezugnahmen auf theoretische Konzepte und Modelle (vgl. Kap. 7), da durch das ständige Kontrastieren nach innen und nach außen die Kohärenz der eigenen Analyseergebnisse gefestigt und ausgearbeitet werden konnte.

Intersubjektivität: In der quantitativen Forschung wird mit dem Begriff der Objektivität die Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Untersuchungsdurchführenden bezeichnet. Von Strauss und Corbin (1996) wird dieses Gütekriterium nicht thematisiert. Jedoch führt Strübing dazu aus, dass es in

der qualitativen Forschung gerade nicht um Objektivität, sondern um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse gehe (vgl. Strübing 2008, 83 f.). Diese werde in der Datenauswertung im Rahmen der Grounded Theory dadurch erreicht, dass zunächst eine Vielzahl möglicher Lesarten zur Interpretation der Daten gebildet und diese dann am Datenmaterial selbst überprüft werden. Im Hinblick auf die Entstehung der Forschungsergebnisse dieser Studie ist deshalb bedeutsam, dass die bereits erhobenen Daten kontinuierlich in der intersubjektiven Auseinandersetzung in verschiedenen Forschergruppen gesichtet wurden.⁷⁰ Durch die differenzierte Analyse der Daten aus unterschiedlichen Perspektiven konnte die vorschnelle Interpretation sowie die ausschließliche Dateninterpretation im Relevanzsystem der Forscherin vermieden werden. Die Intersubjektivität im Sinne der Nachvollziehbarkeit wird für die vorliegende Studie außerdem über das Offenlegen des forschungsmethodischen Vorgehens im gesamten Forschungsprozess erreicht.

Wie bereits beschrieben wurde, werden von Strauss und Corbin (1996) zwei Formen von Theorien unterschieden (vgl. Kap. 4.3.2). Die Reichweite der in dieser Studie entwickelten Theorie kann nur als materiale Theorie beschrieben werden, weil sie als systematisierende Ordnung nur auf einen bestimmten Bereich, nämlich das professionelle Handeln im untersuchten Einzelfall, begrenzt ist. Unter Bezugnahme auf Forschungsergebnisse weiterer Studien werden jedoch im Rahmen der Diskussion der Analyseergebnisse (vgl. Kap. 6) Anschlüsse für die Weiterentwicklung zu einer formalen bzw. bereichsübergreifenden Theoriebildung dargelegt (vgl. Kap. 7).

5. Feldbeschreibung

Die Untersuchung der in Kapitel 4.2 aufgeführten Forschungsfragen erfolgt als Einzelfallstudie anhand eines Schulsozialarbeitsprojekts, das mit Beginn des Schuljahrs 2007/08 an einer städtischen Hauptschule in einer nordrhein-westfälischen Großstadt durchgeführt wird. Die Planungsphase begann im April 2007: Das Konzept zum Projekt wurde in gemeinsamen Treffen von Mitarbeitenden einer in der Stadt ansässigen Stiftung⁷¹ und dem Schulleiter der Hauptschule entwickelt. Schriftlich festgehalten wurde die Planung des Schulsozialarbeitsprojekts in zwei Dokumenten: dem Projektplan (PP) aus dem April 2007 und einem Besprechungsprotokoll (BP) aus dem April 2009. Diese Dokumente beinhalten die konzeptionellen Vorstellungen der Projektplanenden zu den Zielen, der Zielgruppe und den Angebotsformen des Projekts sowie den Bedingungen der praktischen Umsetzung.

⁷⁰ Zu diesen Forschergruppen zählen das Forschungskolloquium von Frau Prof. Dr. Herzmann und Herrn Prof. Dr. Proske, das Kolloquium von Frau Prof. Dr. Panagiotopoulou und Frau Prof. Dr. Lisa Rosen, das Kolloquium „Ethnographische Unterrichtsforschung“ von Herrn Prof. Dr. Breidenstein und Frau Prof. Dr. Rademacher und die kontinuierliche Diskussion der Datenanalyse im Rahmen eines Kolloquiums mit anderen Promovierenden.

⁷¹ Die Stiftungsvertreter waren: der Geschäftsführer, eine Mitarbeiterin und der Stifter des Projekts.

Die Projektdurchführende – das wurde bereits in der Planungsphase festgehalten – ist Nuran Celik⁷². Nach ihrem Studium der Diplompädagogik arbeitete sie zunächst im außerschulischen Bereich der Jugendhilfe, vor allem in den Bereichen Integration und Bildung. Ihre Arbeit im außerschulischen Bereich war im benachbarten Stadtteil angesiedelt, sodass die Pädagogin über einige Kenntnisse über die Angebote vor Ort verfügt. Im Jahr 1971 ist Nuran Celik als Fünfjährige mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen. Der Kontakt zum geplanten Schulsozialarbeitsprojekt entstand durch ihre Arbeit in der Hausaufgabenbetreuung der Hauptschule, an der das Projekt zuerst stattgefunden hat.

Förderstufe	Problembewältigung	Fördermaßnahme Art und Umfang
Förderstufe 1: 5.-6. Schuljahr	Ausgleich sprachlicher Defizite	Sprachunterricht; 1 zusätzliche Sprachförderstunde pro Woche für max. 14 Schüler
	Ausgleich lernmethodischer Defizite	Lernanleitung, 1 Lernförderstunde pro Woche für max. 14 Schüler
Förderstufe 2: 7.-10. Schuljahr	Auffangen von Ursachen für schlechte schulische Leistungen	Coaching für Schüler mit Schulschwierigkeiten; persönliche Betreuung von max. 4 Schülern pro Jahrgang
Förderstufe 3: Verlassen der Hauptschule ohne Abschluss	Ermöglichung einer Ausbildung	Vermittlung in das bewährte Förderprojekt ‚Kooperation Betrieb Schule‘

Abbildung 5: Stufenplan aus der Phase der Projektplanung (Quelle: Projektplan 2007)

Um das Konzept des Schulsozialarbeitsprojekts zu rekonstruieren, werden im Folgenden die schriftlichen Dokumente zur Projektplanung zusammenfassend analysiert (Kap. 5.1). Im Anschluss daran wird die vorliegende Trägerschaft und Fachaufsicht (Kap. 5.2) sowie die praktische Umsetzung des Projekts (Kap. 5.3) in den Blick genommen.

5.1 Konzept

Den inhaltlichen Ausgangspunkt des Konzepts bildet zunächst einmal das allgemein formulierte Anliegen, „Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen zu fördern“ (vgl. Projektplan 2007). Als Zielgruppe des Angebots sind Schülerinnen und Schüler der Klassen 7-10 der Hauptschule vorgesehen. Besonders angesprochen werden sollen leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (vgl. Besprechungsprotokoll 2009). Erweitert wird diese Beschränkung jedoch durch den Vermerk, dass das Projekt generell für Schülerinnen und Schüler jeglicher Herkunft und „aller Leistungsniveaus“ offenstehe, da man davon ausgehen, „dass Verbesserungen von jedem Standpunkt aus angestrebt und erreicht werden können“ (Besprechungsprotokoll 2009). Mit dem Vermerk, dass unter Zustimmung der Schülerinnen und Schüler die Erziehungsberechtigten in das Projekt einbezogen werden können (Besprechungsprotokoll 2009), sind diese als sekundäre

⁷² Alle Orts- und Eigennamen sind anonymisiert. Hinweise zur Formatierung der unterschiedlichen Materialausschnitte und zu Zitations- und Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

Zielgruppe einzuordnen. Eine Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Schule ist im Konzept nicht vorgesehen.

Ziel des Schulsozialarbeitsprojekts ist das „Auffangen von Ursachen für schlechte schulische Leistungen“ (Projektplan 2007). Dieses wird in vier Teilziele weiter ausdifferenziert: (1) die „zu beobachtende Verbesserung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens“, (2) „Leistungsverbesserung in der Schule“, (3) „Gesellschaftlicher Erfolg“ und (4) die „Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler“ (Besprechungsprotokoll 2009). Es ist also ein deutlicher Schulbezug gegeben, der jedoch nicht weiter konkretisiert wird.

Inhaltlich sollen sich die Gruppentreffen auf die Lebenslagen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beziehen, beispielhaft wird genannt:

das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Schule, auf dem Schulhof, den Lehrerinnen und Lehrern gegenüber, zuhause, den Rahmenbedingungen des Lernens gegenüber, insbesondere auch Besprechung familiärer Konflikte, die das Lernverhalten möglicherweise beeinträchtigen (Besprechungsprotokoll 2009).

Methodisch umgesetzt werden soll das (1) in Form der „Individuelle[n] Einschätzung des Sozial- und Arbeitsverhaltens durch die Schülerinnen selbst“, und zwar in Gesprächen mit der Pädagogin. Eine Hilfestellung soll dabei die Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens mittels einer „Checkliste“ bieten (vgl. Abb. 6). Darüber hinaus (2) geht es um die „gemeinsame problemorientierte Besprechung und Erarbeitung von Lösungsansätzen“ (Projektplan 2007).

Das Angebot soll als „persönliche Betreuung“ in der Schule umgesetzt werden, es wird von den Projektplanenden als „Coaching-Angebot“ bezeichnet (Projektplan 2007). Konkret soll dieses über zwei Förderangebote realisiert werden: (1) die Strukturierung und das Erleben von Erfolgen „im Lebensalltag“ sowie durch (2) den „Erwerb und [die] Entwicklung von Lernstrategien über die Fächergrenzen hinweg“ (Besprechungsprotokoll 2009). Als Kern des Angebots sind kontinuierlich wöchentliche Treffen von Kleingruppen mit drei bis vier Schülerinnen und Schülern vorgesehen (Projektplan 2007). Die Gruppen sollen „klassenbezogen, nach den Wünschen der Teilnehmenden oder der Einschätzung“ (Besprechungsprotokoll 2009) Frau Celiks zusammengesetzt werden. Zunächst wird die Teilnehmeranzahl zugunsten einer intensiveren Betreuung begrenzt: Es sollen maximal vier Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang begleitet werden (vgl. Projektplan 2007). Die regelmäßige Teilnahme der Schülerinnen und Schüler – sie dürfen ein bis zwei Treffen unentschuldigt fehlen (Besprechungsprotokoll 2009) – ist genauso Bedingung für die Teilnahme wie „Freiwilligkeit“ bzw. „Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler“ bei der Anmeldung (Besprechungsprotokoll 2009). Die Einbindung der Erziehungsberechtigten in das Projekt kann auf Wunsch der Teilnehmenden oder, unter Zustimmung dieser, auf Nachfrage Frau Celiks erfolgen. Ein zusätzliches Angebot ist die „generelle Erreichbarkeit von Frau Celik und die Möglichkeit der Inanspruchnahme

ausführlichere Besprechungen. Etwa ebenso häufig sucht Frau Celik nach den Treffen mit den Schülerinnen und Schülern den Schulleiter in seinem Büro auf, sodass einmal in der Woche unterschiedlich umfangreiche Gespräche zwischen den beiden stattfinden. Die Inhalte der Gespräche bilden besondere Einzelfälle: Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Sozialverhalten oder ihren schulischen Leistungen aufgefallen sind oder von belastenden Problemlagen berichtet haben. Darüber hinaus besprechen sie Ideen zur Veränderung und Weiterentwicklung des Projekts. In diesen Gesprächen werden aber auch gemeinsam Inhalte und Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Anzahl der Teilnehmenden, die Gruppengröße oder auch die Arbeitszeit der Schulsozialarbeiterin, angepasst bzw. weiterentwickelt.

Im Hinblick auf die Fachaufsicht kann der Schulsozialarbeiterin deshalb eine große Handlungsfreiheit zugesprochen werden, die sie auch als erforderlich bezeichnet: „Ich muss diesen Freiraum haben“ (Ethnografisches Interview 4). Die Handlungsfreiheit zeigt sich in der Schulsozialarbeitspraxis z. B. auch darin, dass die Schulsozialarbeiterin die Checklisten eher selten einsetzt, obwohl sich der Schulleiter einen häufigeren Gebrauch wünscht, wie im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

Und in der zehnten Klasse will ich die Liste auch nicht mehr so abhaken, weil, das ist dann für die langsam zu blöd. Das wollen die nicht mehr. Und der Herr Wagner mag die Listen (Ethnografisches Interview 4).

5.3 Rahmenbedingungen der praktischen Umsetzung

Das Schulsozialarbeitsprojekt wurde bis zum Ende der wissenschaftlichen Begleitung (August 2012) an drei verschiedenen Hauptschulen durchgeführt. Die Standortwechsel wurden durch die Schließungen der Schulen erforderlich. Die drei bisherigen Standorte liegen in benachbarten Stadtteilen in einer nordrhein-westfälischen Großstadt⁷⁴: Mit dem Schuljahr 2007/2008 begann das Projekt an der städtischen Hauptschule Hittorfstraße, nahe dem Stadtzentrum, die zwei Jahre später, Ende des Schuljahres 2009/2010, geschlossen wurde. In Absprache mit den Stiftungsmitarbeitenden wechselte das Projekt mit dem Großteil der Schülerschaft und dem Schulleiter gemeinsam an die Hauptschule Georg-Hermes-Straße. Wiederum zwei Jahre später mit Ende des Schuljahres 2011/2012 wurde auch diese Hauptschule geschlossen und das Projekt erneut an eine andere Hauptschule, die Maria-Claudius-Schule, weiter stadtauswärts verlegt.

Schule und Schülerschaft

Im Erhebungszeitraum (Januar 2010 bis Juli 2012) fand die Projektdurchführung an der städtischen Gemeinschaftshauptschule Georg-Hermes-Straße statt. Gelegen ist die Schule in einer Wohnsiedlung

⁷⁴ Sofern nicht anders vermerkt, basieren die folgenden Darstellungen auf der Analyse der Beobachtungsprotokolle.

im Stadtteil Leinfeld. Er grenzt an das soziale Brennpunktviertel Bergweil⁷⁵ an und kann selbst als eher sozial schwach bezeichnet werden: Die Situation im Einzugsgebiet Bergweil ist geprägt durch eine erhebliche Arbeitslosigkeit und eine hohe Quote von Sozialhilfeempfängern. 21 Lehrerinnen und Lehrer unterrichteten während des Untersuchungszeitraums an der Schule, etwa 440 Schülerinnen und Schüler waren in fünf Jahrgänge aufgeteilt. Über das Projekt hinaus stellte die Schule weitere Förderangebote für ihre Schülerschaft bereit: Förderklassen zur Intensivierung bestimmter Schwerpunkte, wie beispielsweise die Deutschförderung, ein berufsvorbereitendes Projekt und die Berufsberatung durch eine Sozialpädagogin, die über etwa 20 Stunden in der Woche an der Schule beschäftigt war. Diese Angebote waren den Schülerinnen und Schülern jedoch auch auf Nachfrage weitgehend unbekannt⁷⁶.

Mit 28 von 34 Schülerinnen und Schüler, die während des Untersuchungszeitraums in die Beobachtungen einbezogen wurden, stammt der größte Anteil aus türkischstämmigen Familien. Da viele der Schülerinnen und Schüler von familiären Problemen, schlechten schulischen Leistungen und Sorgen im Hinblick auf ihre beruflichen Aussichten berichteten, kann die Schule durchaus als Problemschule beschrieben werden (vgl. Kap. 2.1.4). Vorrangig nahmen Schülerinnen und Schüler teil, die ihre Lage im Hinblick auf ihre schulischen Leistungen oder ihr Sozialverhalten als schwierig beschrieben bzw. diese verbessern wollten⁷⁷. Die Beschränkung auf die Klassen 7-10 wurde beibehalten.

Projektteilnahme

Die projektdurchführende Pädagogin, Frau Celik, war den Schülerinnen und Schülern an der Hauptschule Hittorfstraße bereits vor Projektbeginn durch ein Angebot der Hausaufgabenbetreuung bekannt. An der ersten Projektschule betreute sie zunächst etwa 20 Schülerinnen und Schüler. Die Zahl stieg bis zum Wechsel des Projekts an die Hauptschule Georg-Hermes-Straße auf 45 Teilnehmende, mehr als zunächst im Konzept vorgesehen war. Eine kleine Gruppe der Teilnehmenden (sechs Schülerinnen und Schüler) wechselten zeitgleich mit dem Projekt an den zweiten Standort, die städtische Gemeinschaftshauptschule in Leinfeld.

Um an dieser Schule auf das Projekt aufmerksam zu machen, stellte es der Schulleiter in den Klassen 7-10 vor. Der Neustart erfolgte dann mit 13 Teilnehmenden. Die Teilnehmenden waren vor allem

⁷⁵ Die Statistiken des Amtes für Stadtentwicklung und Statistik verweisen auf eine hohe Arbeitslosenquote und einen großen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in diesem Stadtteil. Aufgrund der Anonymisierung wird auf die Darstellung konkreter Zahlen verzichtet.

⁷⁶ Darauf verweist auch folgender Protokollausschnitt: Frau Celik fragt in die Runde, ob die Schülerinnen Frau Meier (die Sozialpädagogin an der Schule) kennen würden. Nadira antwortet, dass sie sie nicht besonders gut kenne. Frau Celik betont daraufhin, dass die Mädchen die Möglichkeit hätten auch immer zu ihr (Frau Meier) zu gehen, dass sie auch auf Probleme eingehe. Die Schülerinnen gehen nicht darauf ein (Beobachtung 3a).

⁷⁷ Die Teilnehmenden geben als Gründe beispielsweise an, sie wollen einen „Realschulabschluss machen“, „sich verbessern wollen“, über Probleme sprechen: „häusliche, schulische, wenn jemand dich geärgert hat“ (Aussagen der Schülerinnen und Schüler vgl. Protokoll 2a).

Schülerinnen und Schüler, die das Projekt bereits aus der Vorgängerschule kannten. Diese brachten Mitschülerinnen und Mitschüler zu den Treffen mit Frau Celik mit. Darüber hinaus kamen andere Schülerinnen und Schüler innerhalb der ersten Wochen des Schuljahrs, vor und während der Gruppentreffen, einzeln, zu zweit oder in kleinen Gruppen auf Frau Celik zu und fragten sie nach der Möglichkeit zur Teilnahme. Bereits nach einigen Wochen kamen so insgesamt 40 Schülerinnen und Schüler regelmäßig zu den Gruppentreffen oder zu Einzelgesprächen. Der Zugang zur Teilnahme erfolgte also über persönliche Kontaktaufnahme und damit, wie im Konzept vorgesehen, nicht auf Empfehlung von Lehrern und/oder Eltern, sondern durch die Initiative der Schülerinnen und Schüler selbst. Weil sich die Schülerinnen und Schüler freiwillig zur Projektteilnahme entschließen sollen, fand keine Zuweisung zum Projekt statt.

Die Gruppentreffen fanden (und finden zum Zeitpunkt der Abschluss dieser Arbeit) dienstags und donnerstags, als Ausweichtermin auch freitags, im Anschluss an die Unterrichtszeit statt. Hier trafen sich die Teilnehmenden etwa einmal in der Woche mit der Pädagogin Frau Celik in verschiedenen Kleingruppen von drei bis fünf Personen. In der Regel fanden drei Gruppentreffen und/oder Einzelgespräche an einem Nachmittag nacheinander statt. Die Schülerinnen und Schüler kamen im direkten Anschluss an ihre Unterrichtszeit oder ihre Hausaufgabenbetreuung in den Raum oder verbrachten die Zeit bis sie dran waren auf dem Schulhof oder in der Nähe des benachbarten Supermarkts. Frau Celik war also nicht durchgängig an der Schule erreichbar, sondern kam an den jeweiligen Nachmittagen in das Schulgebäude.

In Bezug auf die Gruppenzusammensetzung ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler zum Erstgespräch meist bereits in kleinen Gruppen kamen und häufig auch in dieser Konstellation zusammenbleiben wollten, was die Schulsozialarbeiterin auch ermöglichte. Die Zusammensetzung wurde jedoch z. B. im Fall von Konflikten in der Gruppe mehr oder weniger flexibel geändert (vgl. dazu auch Kap. B. 2.1). Wenn Schülerinnen und Schüler fehlten oder Unterrichtsstunden entfiel, veränderten sich ebenso die Gruppenzusammensetzungen: Dann wurden Gruppen z. B. zusammengefasst oder neu kombiniert. Einen besonderen Fall stellte es dar, wenn Frau Celik an einem Termin in der Woche verhindert war, dann wurden häufig Gruppen zu Großgruppen zusammengelegt, wobei sich auch der inhaltliche Fokus verschob. Mit der gelegentlichen Zusammenlegung der Kleingruppen hatte sich eine zusätzliche Angebotsform entwickelt (vgl. dazu auch Kap. B. 2.1.2).

Die Inhalte der Treffen waren vorher nicht festgelegt, sodass sowohl Frau Celik als auch die Schülerinnen und Schüler Inhalte und Themen der Treffen einbrachten, die während der Gruppentreffen thematisiert wurden. Die inhaltliche Themenbandbreite war groß, wobei nicht

immer der konzeptionell gewünschte unmittelbare Bezug zum Lernen bzw. zur Schule erkennbar war (vgl. dazu ausführlich Kap. B. 2.2). Die Checkliste wurde dabei eher unregelmäßig eingesetzt.

In Abstimmung mit den Schülerinnen und Schülern verabredete die Pädagogin über die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern hinaus Gesprächstermine mit Eltern, Freunden oder anderen Personen aus dem Umfeld der Teilnehmenden, wenn diese als hilfreich zur Problembearbeitung erachtet wurden. Solche Fälle betrafen z. B. Konflikte mit Eltern oder Geschwistern, unzureichende Unterstützung zuhause und anderes mehr. Frau Celik war darüber hinaus telefonisch nahezu durchgängig für die Schülerinnen und Schüler erreichbar, sodass kurze Gespräche und Absprachen von Gesprächsterminen fast rund um die Uhr stattfinden konnten. Außerschulische Unterstützungssysteme wie Ärzte, Therapeuten, Nachhilfe- und Hausaufgabeneinrichtungen bezog die Schulsozialarbeiterin als Ressourcen in die Gespräche mit Teilnehmenden ein, stellte diese beratend vor und vermittelte gegebenenfalls den Kontakt.

Zunächst fanden die Gruppentreffen und Einzelgespräche in den jeweiligen Klassenräumen der Teilnehmenden statt. Auf Anfrage Frau Celiks nach einem eigenen Raum für die Schulsozialarbeitstreffen stellte der Schulleiter den Vorbereitungsraum der Schulküche für die Gruppentreffen zur Verfügung – ein Raum mit großer Fensterfront im Erdgeschoss der Schule mit einem direkten Zugang zum Eingangsbereich sowie zum Schulhof (vgl. Abb. 7).

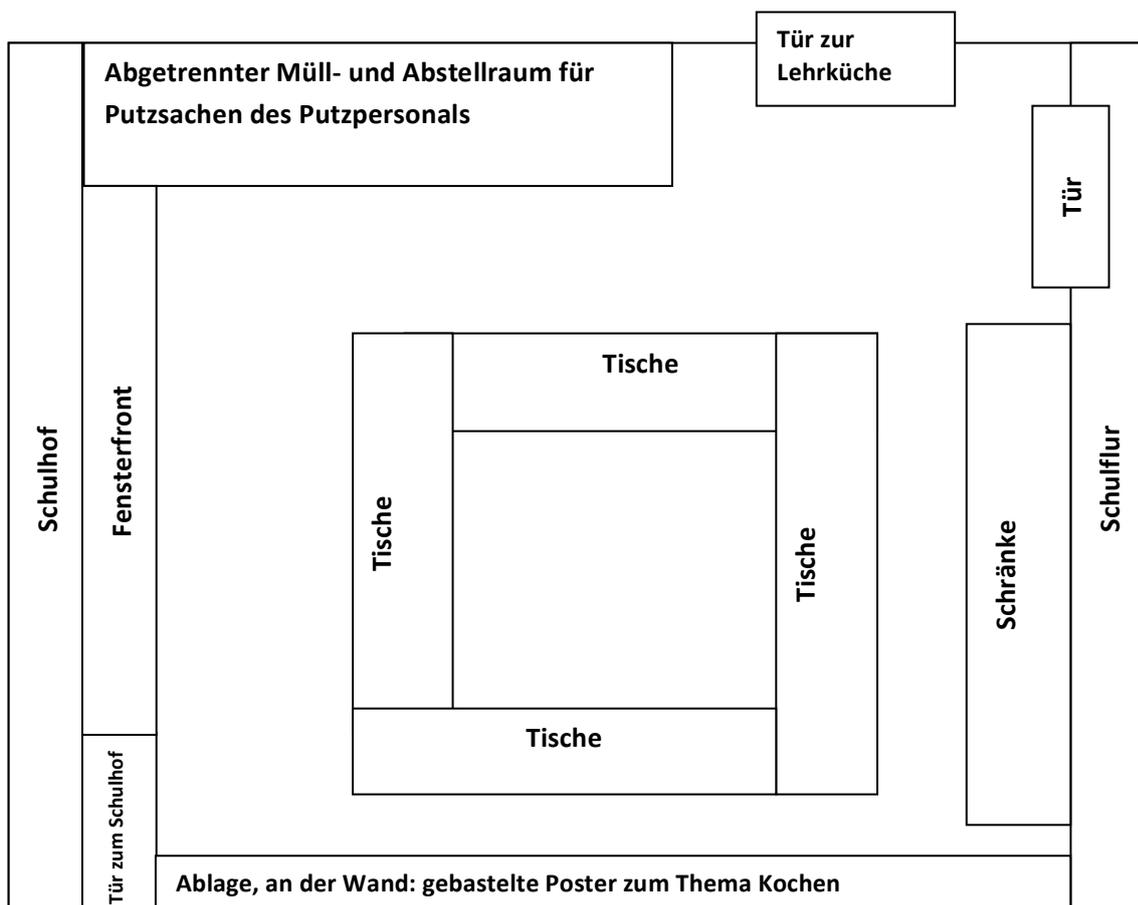


Abbildung 7: Grundriss des Schulsozialarbeitsraums (Quelle: Eigene Darstellung)

5.4 Feldimmanente Qualitätsvorstellungen

In den konzeptionellen Vorstellungen zum Schulsozialarbeitsprojekt Qualitätsvorstellungen der Projektverantwortlichen im Hinblick auf das Schulsozialarbeitsprojekt bzw. das Handeln der projektdurchführenden Schulsozialarbeiterin deutlich. Diese werden im Folgenden rekonstruiert, um offenzulegen, welche Grundsätze für im untersuchten Projekt leitend sein sollen. Diese Vorstellungen werden mit den eigens formulierten Qualitätsansprüchen der Schulsozialarbeiterin ergänzt.⁷⁸

In der Betrachtung der konzeptionellen Vorstellungen der Projektverantwortlichen wird deutlich, dass die Qualität des Schulsozialarbeitsprojekts nur stufenweise erreicht werden kann. Auf der ersten Stufe wird zunächst einmal die Beziehung der Schulsozialarbeiterin zu den Schülerinnen und Schülern fokussiert. Die Schulsozialarbeiterin muss zunächst einmal das (die Familiensituation, das freundschaftliche Umfeld, das schulische Verhalten) kennen lernen, um Ursachen für schlechte schulische Leistungen und auffälliges Verhalten finden und unter den gegebenen Ressourcen bearbeiten zu können. Auf dieser Basis sollen gemeinsam (soziale) Probleme bearbeitet werden, sodass die Schülerinnen und Schüler sich besser auf schulische Fragen konzentrieren und ihre Noten verbessern können.

In den Kommentierungen ihrer eigenen pädagogischen Praxis werden darüber hinaus weitere explizite und implizite Qualitätsvorstellungen der Schulsozialarbeiterin deutlich, die den Fokus weniger auf die Verbesserung der Schulnoten, als vielmehr auf die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind: Bedeutsam ist für die Schulsozialarbeiterin die Akzeptanz unter den Schülerinnen und Schülern. Das macht sie daran fest, dass diese zu ihr kommen, obwohl das Angebot an der Schule freiwillig ist. Sie differenziert hier weiter verschiedene Formen der Teilnahme. Ein erster Erfolg ist bereits gegeben, wenn die Schülerinnen und Schüler bei den Schulsozialarbeitertreffen anwesend sind. Als wünschenswerter bezeichnet die Schulsozialarbeiterin allerdings, wenn sich die Schülerinnen und Schüler aktiv an gemeinsamen Gesprächen beteiligen, sich mit ihren Problemen und Anliegen einbringen und die Schulsozialarbeiterin hieran anknüpfend Hilfeangebote machen kann. Im Hinblick auf dieses selbst benannte Qualitätskriterium stellt die Schulsozialarbeiterin positiv fest, dass die Schülerinnen und Schüler sogar unter widrigen Umständen (v. a. lange Wartezeiten) zu den Schulsozialarbeitertreffen kommen,

„Und jetzt sehen sie, die Schule, wo sie ja wirklich Pflicht ist, schwänzen sie. Also das Fach, wo es Pflicht ist. Und meinen Part, wo sie eigentlich, sie könnten sich ja abmelden. Das ist ja nicht Pflicht, jetzt in der Schule. Da sind sie aber regelmäßig da. Und insofern“ (Ethnografisches Interview 4).

⁷⁸ Die impliziten und expliziten Qualitätsvorstellungen fungieren als Hintergrundfolie, vor der die Ergebnisse der Datenanalyse (Kap. 6) eingeordnet werden können und das Handeln der Schulsozialarbeiterin zusätzlich beschreiben.

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler konstatiert sie, dass vor nicht die Verbesserung der Schulleistungen, sondern vor allem der Inhalt der Schulsozialarbeitstreffen selbst, also die Beratung wichtig für ihre Zielgruppe ist:

„Ja und das ist wirklich. So ist das, haben die das dann verstanden. Ach ja, wenn das so sich rumspricht: Die Frau Celik berät uns und steht uns zur Seite, DANN kommen Einige aber ansonsten nicht.“ (Ethnografisches Interview 4).

Als Bedingung für die Beratungsangebote nennt auch sie das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler als bedeutsam, wobei sie konstatiert, dass das vertraut werden durchaus zeitintensiv sei (vgl. Ethnografisches Interview 4). Dazu bedarf es eines eigens entwickelten Methodenspektrums, bestehend aus Casemanagement, tiefenpsychologisch orientierte Gesprächsführung, ebenso der Elternarbeit (vgl. Ethnografisches Interview 5). Wobei in ihrer Perspektive die Methoden in der Schulsozialarbeit noch nicht ausreichend entwickelt wurden und die Schulsozialarbeiterin vielmehr ihre Methodenkompetenz selbst im Blick haben muss:

„Und dann möchte ich mich jetzt auch weiterbilden. Und insofern denke ich mir, immer weiter. Und damit ich hier auch besser bestehen kann“ (Ethnografisches Interview 5).

Auch im Hinblick auf die Qualitätsvorstellungen wird erneut die Spezifik der kooperativen Struktur von Schulsozialarbeit deutlich: Während die Projektträger Qualität deutlich an der Verbesserung der Schulleistungen ausmachen, sieht die Schulsozialarbeiterin vor allem die tragfähige Arbeitsbeziehung, ausgehend von den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, als vorrangiges Kriterium für professionelles schulsozialarbeiterisches Handeln.

5.5 Systematische Einordnung und Begründung für die Auswahl des untersuchten Projekts

Folgend wird das Schulsozialarbeitsprojekt in seiner konzeptionellen Ausrichtung und praktischen Umsetzung mit der in Kapitel zwei dargelegten systematischen Betrachtung des Feldes Schulsozialarbeit in Beziehung gesetzt, um darzulegen, was die spezifischen Merkmale und Parameter des untersuchten Falles sind und beschreiben zu können wofür das Projekt exemplarisch steht (vgl. Breidenstein et al. 2013).

Im Hinblick auf die systematische Einordnung des untersuchten Projekts zeigt sich, dass sowohl das konzeptionelle Ziel („Auffangen von Ursachen für schlechte schulische Leistungen“ (Projektplan 2007)) als auch die stärker an der Praxis ausgerichteten Vorstellungen der Schulsozialarbeiterin fokussiert auf die Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. In der praktischen Umsetzung steht die Leistungsverbesserung der Schülerinnen und Schüler deutlich im Fokus, sodass das Projekt deutlich

als schülerzentriert⁷⁹ und an den Lebenswelten dieser ausgerichtet beschrieben werden kann. Darauf verweisen ebenso die formulierten Teilziele, die die schülerbezogenen Anliegen des Projekts weiter ausformuliert. Mit dem Bezug auf „schlechte schulische Leistungen“ ist die Zielformulierung zunächst problembezogen, wird mit den Aspekten der Zufriedenheit und des gesellschaftlichen Erfolgs jedoch erweitert und hat deshalb sowohl einen intervenierenden als auch präventiven Charakter (vgl. Kap. 2.1.3). Durch die Ausrichtung auf generell alle Schülerinnen und Schüler sowie der auf Gruppenarbeit und auf Einzelgespräche ausgerichtete Angebotsformen ist das Schulsozialarbeitsprojekt sowohl dem § 11 KJHG (Jugendarbeit) als auch dem § 13 (Jugendsozialarbeit) zuzuordnen. Lehrerinnen und Lehrer der Schule werden weder konzeptionell angesprochen noch in der Praxis des Projekts als Zielgruppe berücksichtigt. Durch den Vermerk im Konzept, dass Erziehungsberechtigte unter Zustimmung der Schülerinnen und Schüler und Frau Celiks kontaktiert werden können, stellen diese lediglich eine sekundäre Zielgruppe dar.

Mit den Kleingruppentreffen und Einzelgesprächen als Kern des Angebots wird die lebensweltlich orientierte Ausrichtung des Projekts fortgeführt. Dabei orientieren sich die Treffen an den Anliegen der Schülerinnen und Schüler: Aktuelle Problemlagen werden genauso thematisiert wie übergreifende Fragen im Zusammenhang mit der Schule sowie der Berufs- und Lebensplanung. Die Gespräche weisen eine große Bandbreite auf und tragen damit ebenso sowohl zum präventiven als auch zum intervenierenden Charakter des Projekts bei. Methodisch dominieren Beratungsformen⁸⁰, die mit Frau Celik von einer Person durchgeführt werden, die nicht direkt der Schule angehört und potenziell eine unabhängige Position dazu einnehmen kann.

Das dem Projekt zugrundeliegende Kooperationsmodell ist als Mischform zu bezeichnen: In Bezug auf die Schulleitung kann die Zusammenarbeit durchaus als partnerschaftlich bezeichnet werden, im Hinblick auf die Kooperation mit den Lehrpersonen bleibt diese additiv: Es gibt keine gemeinsamen Berührungspunkte, Aktivitäten oder häufige Kontakte, die Arbeitsteilung ist getrennt, sodass das Projekt nicht auf allen Wirkungsebenen innerhalb der Schule agiert. Die Trägerschaft des Projekts setzt sich aus der Stiftung und dem Förderverein der Schule zusammen und ist somit weder eindeutig der Schule noch der Jugendhilfe zugehörig. Die Fachaufsicht teilt sich auf Vertreter der verschiedenen beteiligten Institutionen auf, sodass das Modell einer gemeinsamen Trägerschaft entspricht (vgl. Kap. 2.2.2). Bedeutsam scheint diesbezüglich, dass die Schulsozialarbeiterin von den

⁷⁹ Die Begriffe „schülerzentriert“ und „schülerorientiert“ werden meist synonym gebraucht. In diesem Fall soll mit ersterem Begriff noch einmal eine Verstärkung deutlich gemacht werden (vgl. Steindorf 2000, 22).

⁸⁰ In Anlehnung an Schulz-Wollenwein und Maus wird die Beratung in dieser Arbeit verstanden als eine methodische Form der Hilfeleistung oder Unterstützung, die meist in Form von Gesprächen umgesetzt wird. „Beraten ist als ein Handeln definiert, das auf die Änderung eines – wie auch immer verursachten – Zustands der Hilfsbedürftigkeit, auf die Bewältigung einer Krise gerichtet ist“ (Schulz-Wollenwein/Maus 2002, o. S.) Dabei umfasst Hilfsbedürftigkeit potenziell alle Formen von Problemlagen und muss von Klientinnen und Klienten selbst nicht in jedem Fall als problematisch erlebt werden (vgl. Schulz-Wollenwein/Maus 2002, o. S.).

Projektverantwortlichen einen großen Handlungsspielraum für die eigene Gestaltung des Schulsozialarbeitsangebotes erhält.

Im Hinblick auf das Forschungsinteresse am professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden zeigte sich das untersuchte Projekt deshalb als interessant, weil sowohl die konzeptionelle Grundlage als auch die Trägerstrukturen einen großen Handlungsspielraum für die projektdurchführende Schulsozialarbeiterin Frau Celik eröffnete. Die Herausforderungen der Praxis wurden im Projekt also nicht konzeptionell im Vorfeld gelöst, sondern in der Praxis von den projektverantwortlichen Akteurinnen und Akteuren, also der Schulsozialarbeiterin, den Schülerinnen und Schülern sowie dem Schulleiter, selbst bearbeitet. So haben sich seit der Projektgründung Handlungsformen und Strukturen entwickelt, die den Erwartungen und Ressourcen der Schule und der Schülerschaft vor Ort entsprechen. Im untersuchten Projekt stehen die Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe des professionellen Handelns im Vordergrund. Das untersuchte Projekt erweist sich aufgrund der Fokussierung auf diese Zielgruppe als relevant, um das beschriebene Forschungsdesiderat, also die Frage nach der Gestaltung der Schulsozialarbeitspraxis in den Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern, zu schließen.

Die Auswahl des untersuchten Schulsozialarbeitsprojekts erfolgte auf Initiative der projekttragenden Stiftung mit dem Ziel, das von ihnen verantwortete Projekt und das Handeln der Schulsozialarbeiterin wissenschaftlich untersuchen zu lassen. Der Grundidee der Grounded Theory folgend stand damit zu Beginn des Forschungsprozesses ein zu untersuchendes Feld und mit dem Fokus auf das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiterin ein Untersuchungsgegenstand fest. Dieser wurde im Laufe des Forschungsprozesses zunehmend präzisiert und ausgearbeitet. Im Sinne der ethnografischen Forschungsstrategie wurde das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiterin auf unterschiedlichen Ebenen möglichst umfassend und doch mit dem Fokus auf die alltägliche Praxis hin untersucht.

Im Hinblick auf das untersuchte Schulsozialarbeitsprojekt erweist sich der Untersuchungszeitraum als ein besonderer Zeitpunkt, denn der erste Feldaufenthalt erfolgte mit Beginn des Projekts an der zweiten Projektschule, nachdem die erste geschlossen und das Projekt an eine andere Hauptschule verlegt wurde. Zwar blieb mit der Schulsozialarbeiterin und dem Schulleiter das Kernteam bestehen, jedoch musste das Projekt an dieser Schule in die bestehenden Schulstrukturen implementiert werden. Nicht zuletzt deshalb konnte ein Großteil der beobachteten Praktiken im Anforderungsbereich der Herstellung von Teilnahme beobachtet werden.

5.6 Feldzugang

Um das „Managing Marginality“, das unauffällige Einleben am Rande des Feldes umzusetzen (vgl. Hammersley/Atkinson 1995, 109), setzte die Forscherin vor allem darauf, eine vertrauensvolle Beziehung zu den beteiligten Akteurinnen und Akteuren aufzubauen und darüber hinaus ihre Rolle an die vorliegende Forschungssituation im Feld anzupassen. Um beide Aspekte zu reflektieren, wurde eine ständige Reflexion der Beobachterposition durch das Festhalten der Felderfahrungen als Notizen im Forschungstagebuch realisiert.

Der Feldzugang der Forscherin bezog sich vorwiegend auf das Einleben in die pädagogische Praxis im Schulsozialarbeitsprojekt bzw. an der Hauptschule. Darüber hinaus war jedoch auch der Kontakt zu den Projektverantwortlichen bzw. der Stiftung als Trägerin des Projekts von Bedeutung.

Der Erstkontakt zur Trägerin des Projekts erfolgte auf Initiative der Stiftungsmitarbeitenden, die Interesse an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem von ihnen bereitgestellten Schulsozialarbeitsprojekt zeigten. Die Initiative der Projektverantwortlichen wurde als Offenheit des Feldes aufgefasst, die nicht zuletzt darauf zurückgeführt wurde, dass diese das Projekt selbst als erfolgreich beschrieben. Es fanden zunächst zwei Treffen mit dem Geschäftsführer der Stiftung und der Leiterin der Förderprogramme, dem Schulleiter der Hauptschule und der projektdurchführenden Pädagogin statt, um Hintergrundwissen über die Entstehung und Zielsetzung des Projekts sowie die Trägerstrukturen zu erlangen. Die Treffen erwiesen sich als hilfreich, um eine vertrauensvolle Basis mit den Projektverantwortlichen und den professionell-pädagogisch Handelnden, also dem Schulleiter und vor allem der Schulsozialarbeiterin, aufzubauen.

Die Positionierung der Forscherin an der Hauptschule erwies sich als Herausforderung, da das Feld mit den sehr unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulsozialarbeiterin, Schulleiter und andere an der Schule tätige Personen) sehr vielschichtig war.

Die anfängliche Strategie der Forscherin zielte darauf ab, sich nicht nur mit den Teilnehmenden des Schulsozialarbeitsprojekts zu beschäftigen, sondern sich in der gesamten Schule zu bewegen, um nicht durch eine zu frühe Fokussierung mögliche Interviewpartner und Datenquellen auszuschließen und zudem einen breiten Einblick in das untersuchte Projekt und die Hauptschule zu gewinnen. Deshalb stellte sich die Forscherin im Oktober 2009 in allen Schulklassen der Jahrgänge 7-10 als Mitarbeiterin der Universität vor und begründete ihre Anwesenheit zunächst mit ihrem Interesse an der Frage, was im Schulalltag zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beitrage. Diese Strategie erwies sich als sinnvoll, um das Forschungsinteresse offenzulegen und zu zeigen, dass dieses auch zur Verbesserung der Unterstützungssituation der Schülerinnen und Schülern an der Schule beitragen kann.

Um ein erstes Verständnis für die Schulsozialarbeitspraxis vor Ort zu entwickeln, wurde im Dezember 2009 eine erste (Vor-)Beobachtung durchgeführt. Auf deren Grundlage konnten erste Konzepte und Beobachtungsschwerpunkte entwickelt werden. Zunächst wurden die Schulsozialarbeitstreffen mit den Schülerinnen und Schülern und der Schulsozialarbeiterin fokussiert. Um darüber hinaus die Einbettung des Projekts in die Schule in den Blick nehmen zu können, wurde in den weiteren Beobachtungen jeweils ein gewisser Zeitraum vor und nach den Treffen einbezogen.

Über diese nur marginale Erweiterung der Beobachtungszeiträume konnten weitere Erkenntnisse über das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit gewonnen werden, weil Interaktionen der Schulsozialarbeiterin und der Teilnehmenden mit anderen Akteurinnen und Akteuren der Schule analytisch einbezogen werden konnten: In der Zeit vor den Treffen konnte beobachtet werden, wie die Schülerinnen und Schüler auf die Schulsozialarbeiterin warten und diese an der Schule empfangen bzw. begrüßen. Diese Situationen erweitern den Datenkorpus, weil die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Projekt – ohne die Anwesenheit der Pädagogin – beobachtet und erfragt werden konnten. Für den Feldkontakt waren diese außerdem hilfreich, um eine vertrauensvolle Beziehung der Forscherin zu den Teilnehmenden aufzubauen.

Die zweite teilnehmende Beobachtung erfolgte, im Abstand von etwa einem Monat zur Vorbeobachtung, im Januar 2010. Die Projektteilnehmenden erinnerten sich an die Forscherin, wodurch die Kontaktaufnahme zu diesen erleichtert wurde. Deren Position in der Gruppe der Teilnehmenden wird im folgenden Protokollauschnitt deutlich:

Als ich an der Schule ankomme, stehen die Schülerinnen Miriam, Selvi, Tahira und Ebru auf dem Flur vor dem Klassenzimmer der Klasse 7b, die sie gemeinsam besuchen. Die Tür ist geschlossen und die vier Mädchen stehen nicht alle zusammen. Ich kenne die Mädchen noch von meinem ersten Besuch an der Schule. Sie hocken oft zusammen. Selvi sitzt vor der Heizung, Ebru und Miriam stehen an die Fensterbank gelehnt, unterhalten sich und Tahira schlendert mit ihrem Rucksack über den Boden schleifend umher. Ich begrüße die Mädchen und frage, wie es ihnen geht. Worauf eine (ich weiß nicht mehr genau, wer) mit einem auf mich unmotiviert wirkenden „gut“ antwortet. Ich lehne mich in ihrer Nähe gegen die Wand und beobachte die Mädchen möglichst unauffällig. Frau Celik kommt kurz darauf, wie meist schnellen Schrittes, den Flur entlang, begrüßt uns zusammen mit einem energischen, lachenden: „Hallo! Wie geht’s euch?“ (Beobachtung 1).

Die Schülerinnen interagierten in der beschriebenen Situation zwar kaum mit der Forscherin, jedoch kann ihre Anwesenheit als akzeptiert oder zumindest toleriert beschrieben werden. Als hilfreich für das Einleben der Forscherin erwies sich hier, dass sie dasselbe tut wie die Schülerinnen: warten. In dem anschließenden Gruppentreffen konnte keine Störung der Gespräche durch die Anwesenheit der Forscherin festgestellt werden. Vielmehr sprachen die Teilnehmenden während des Treffens intensiv über den Konflikt mit einer Lehrerin, ohne dass die Forscherin beachtet wurde. Es kann

gefolgt werden, dass ihre Anwesenheit ohne eine weitere Thematisierung von den Schülerinnen akzeptiert wurde. Auf eine erneute Vorstellung ihrer Person wurde deshalb verzichtet.

Diese anfängliche Zurückhaltung war jedoch nicht in allen Gruppentreffen sinnvoll. Vielmehr war es in anderen Gruppen erforderlich, die Anwesenheit der Forscherin erneut zu erläutern. Das konnte zusammen mit der Schulsozialarbeiterin umgesetzt werden. Diese inszenierte zu Beginn der zweiten teilnehmenden Beobachtung eine gemeinsame Vorstellungsrunde der gesamten Gruppe mit dem Verweis darauf, dass eine große Gruppe da sei, in der sich noch nicht alle Schülerinnen und Schüler kennen würden. Nachdem sich die letzte Schülerin aus der Runde vorgestellt hatte, überließ sie auch der Forscherin, sich selbst vorzustellen: „So, die Frau Franke, die stellt sich am besten selbst vor“ (Beobachtung 2a). Daraufhin reagierte die Forscherin zunächst einmal mit einer in die Runde gerichteten Frage und der Anknüpfung an die zurückliegende Vorstellung der Forscherin in den Klassen:

„Genau. Wahrscheinlich haben mich alle von euch schon mal gesehen, als ich in eurer Klasse war. Seid ihr alle aus einer Klasse eigentlich? Tabea nickt und sagt leise: ‚Ja.‘ Alle Schülerinnen schauen mich an. Also damals habe ich ja schon ein bisschen erzählt, worum es geht und ich bin jetzt bei Frau Celik und – ähm – bei euch ein bisschen mit dabei, die meisten Schüler kennen mich wahrscheinlich daher, dass ich in den Klassen war. Aber ihr müsst mich gar nicht weiter beachten (.) ich werde hier einfach sitzen und in mein Büchlein schreiben (ich halte es hoch) (.) und was ich aufschreibe ist, wie Frau Celik – ähm – arbeitet, also es geht nicht darum, eure Probleme irgendwie aufzuschreiben, redet einfach ganz normal, wie ihr wollt. Ich schreibe mir eure Namen nicht auf, ich schreibe mir auch eure Probleme nicht auf. Das Einzige, was ich mir notiere, ist so, wie Frau Celik das eigentlich – äh – hinbekommt – ähm –, dass sie gut mit euch zusammenarbeiten kann (...). Ich bin jetzt ab und zu dabei, aber auch immer nur hier in meiner Ecke und – ähm – mache einfach Notizen.“ (Frau Celik und die Schülerinnen haben mir aufmerksam zugehört.) (Beobachtung 2a).

Auch hier wird die Strategie der Forscherin deutlich, Vertrauen zu den Akteurinnen und Akteuren des Feldes aufzubauen. Dazu marginalisiert sie in der beschriebenen Situation die Bedeutung ihrer Anwesenheit bzw. ihrer Teilnahme an den Treffen zum einen sprachlich, indem sie darauf verweist, dass sie „ein bisschen mit dabei“ sei, und zum anderen dadurch, dass sie ihr Forschungsinteresse nicht als auf die Teilnehmenden gerichtet beschreibt, sondern explizit die Arbeit der Schulsozialarbeiterin als ihr Interesse benennt. Sie konnotiert diese positiv, um ihr Wohlwollen gegenüber der Arbeit der Schulsozialarbeiterin auszuweisen. Die Forscherin macht ihr Forschungsanliegen bis zu einem gewissen Grad transparent, indem sie dazu den Inhalt ihrer Mitschriften erläutert. Sie betont ihr Anliegen, dass die Teilnehmenden ihre alltäglichen Prozesse wie bisher gewohnt weiterführen sollten und verweist darüber hinaus auf die Gewährleistung der Anonymität der Schülerinnen und Schüler. So macht sie ihre Position als interessierte, aber verschwiegene Forscherin deutlich.

Diese Position wird wiederholt durch die Schulsozialarbeiterin unterstützt, indem sie die Schweigepflicht der Forscherin unterstreicht. Sie sagt:

„Ok (.) und Frau Franke hat auch SCHWEIGEPFLICHT, das heißt, wenn wir Probleme besprechen, dann bleibt das auch bei ihr“ (Beobachtung 2a).

Die Ausführungen der Forscherin zu ihrer Rolle, verweisen erneut auf die anfängliche Zurückhaltung („Ich werde hier einfach sitzen und in mein Büchlein schreiben“). Diese Passivität ging mit zunehmendem Feldaufenthalt in aktivere Formen der teilnehmenden Beobachtung über. Die zurückgenommene Enthaltensamkeit erwies sich als notwendig, um nicht durch zu große Enthaltensamkeit im Feld aufzufallen. Umgesetzt wurde die aktivere Form der teilnehmenden Beobachtung durch feldtypische Aktivitäten der Forscherin, wie das Mitbringen von Keksen und Getränken und Unterhaltungen mit den Teilnehmenden in den Schulsozialarbeitstreffen. Die nachfolgenden Eindrücke der Forscherin lassen darauf schließen, dass dieser Strategiewechsel als gelungen bezeichnet werden kann:

Tahira und ich plaudern ein wenig darüber, wie es uns geht. Ich erzähle davon, dass an der Uni auch bald Ferien seien und es jetzt nicht mehr anstrengend sei, es aber kurz vor den Ferien dort auch oft anstrengend sei. (Ich habe den Eindruck, als würden Tahira und ich uns schon sehr lange und gut kennen. Es ist nicht unangenehm, mit ihr alleine zu sein, auch mal zu schweigen oder sie etwas zu fragen.). Ich schaue auf mein Handy, um nach der Uhrzeit zu sehen. Tahira sagt, dass Frau Celik fünf Minuten später komme (Beobachtung 9).

Bei ihren Forschungsaufenthalten wurden der Forscherin immer wieder unterschiedliche Rollen aus dem Feld heraus angeboten: Während der Großgruppentreffen inszenierte die Schulsozialarbeiterin Unterhaltungen der Forscherin mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, während sie sich mit einer anderen Gruppe der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auseinandersetzte. Es ist zu vermuten, dass sie dadurch der Forscherin ermöglichen wollte, mehr über die Teilnehmenden zu erfahren, sie jedoch auch als Assistentin oder Helferin zu ihrer Entlastung bei der Arbeit mit den vielen Teilnehmenden beitragen sollte. Diese Rolle wurde von der Forscherin jedoch nur teilweise angenommen, indem die Situation für tiefergehende Gespräche im Sinne ethnografischer (Kurz-)Interviews genutzt wurde. Darüber hinaus wurde die Forscherin von den Teilnehmenden als eine von ihnen adressiert, z. B. dann, wenn sie nach ihrer Meinung zu ihrer Kleidung, Haarfarbe und anderen Themen gefragt wurde. Die Positionierung im Feld changierte zwischen diesen Rollen und ermöglichte so die Datenerhebung innerhalb der verschiedenen Akteursgruppen. Unabhängig davon, in welche Richtung die Rolle der Forscherin tendierte, sie orientierte sich in jedem Fall an den grundsätzlichen Regeln innerhalb der Schulsozialarbeitstreffen, wie z. B. sich wie alle anderen Teilnehmenden auch, an die Schweigepflicht zu halten.

Die teilnehmende Beobachtung als unauffälliges Einleben in die soziale Ordnung des Schulsozialarbeitsprojekts gelang weitestgehend. Dennoch wurde die Anwesenheit der Forscherin in

einigen Momenten auch als störendes Moment wahrgenommen, was eine ständige Reflexion des Forschungsverhaltens erforderte. Hindernisse zeigten sich vor allem im Hinblick auf das erste Einleben in das Feld sowie Situationen, in welchen sehr sensible Themen besprochen wurden. Im Sinne der sozialen Erwünschtheit kann vermutet werden, dass Themen anders besprochen wurden und durch die Anwesenheit einer nur Deutsch sprechenden Person, seltener Türkisch gesprochen wurde. Die Schwierigkeiten des Einlebens können exemplarisch anhand des Anfertigen der Feldnotizen aufgezeigt werden:

Einige Schülerinnen drehen sich zu mir um und tuscheln, fragen, ob ich ein Tagebuch schreiben würde. Ich lächle erstmal nur zurück, weil Frau Celik gerade spricht, und ich sie nicht stören möchte. Die Schülerinnen sehen sich weiterhin häufig zu mir um, lachen und reden. Sie fragen mich, was ich mitschreiben würde. Ich lese daraufhin meine Notizen vor (Beobachtung 3a).

Das Anfertigen der Feldnotizen wurde in dieser Situation von den Schülerinnen als felduntypische Aktivität bemerkt, die deren Aufmerksamkeit auf sich zog. Die Forscherin versuchte, ihre Forschungsarbeit transparent zu machen, indem sie die Schülerinnen an ihren Mitschriften teilhaben ließ und somit Verständnis für die Forschung zu erwirken. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler reagierten mit verhaltenem Interesse und Lachen:

Kadir fragt in die Runde gerichtet, was das zu bedeuten haben solle. Die Schülerinnen und Schüler lachen über Kadirs Bemerkung. Ich erkläre, dass ich diese Notizen abtippe und mir mit Hilfe verschiedener Methoden ansehe. Damit möchte ich beispielsweise herausfinden, über welche Themen Frau Celik mit den Schülerinnen und Schülern spricht und, dass das für mich interessant ist, da Frau Celik mit ihnen z. B. über Karneval spreche, was in der Schule zunächst einmal ungewöhnlich sei. Die Schülerinnen und Schüler stimmen dem zu (Beobachtung 3a).

Neben solchen kurzen Unterbrechungen der Schulsozialarbeitspraxis stieß die Forscherin in einigen Situationen außerdem auf Widerstand gegenüber ihrer Anwesenheit. Dieser erwies sich als abhängig vom jeweiligen Setting: Während sich die Teilnahme an Treffen in großen Gruppen als unproblematisch erwies – die Forscherin konnte sich innerhalb der großen Gruppe zurückziehen oder auch in Gespräche über eher globale Themen einbringen –, zeigte sich die Teilnahme an Einzeltreffen mit einigen Schülerinnen und Schülern als schwieriger. Darauf lassen sowohl einige Äußerungen der Schulsozialarbeiterin als auch eher zögerliche Zustimmungen der Schülerinnen und Schüler zur Anwesenheit der Forscherin bei Einzeltreffen schließen. Durch die Ablehnung deutet sich an, dass es auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Problemstellungen gab, die in Anwesenheit der Forscherin nicht ausreichend bearbeitet werden konnten. Um nicht zu sehr störend in die Arbeit der Schulsozialarbeiterin einzugreifen, wurden deshalb vorwiegend Einzeltreffen mit zwei Schülerinnen begleitet, die sich der Forschungssituation gegenüber offen zeigten. Erforderlich zur Positionierung der Forscherin im Feld war deshalb nicht nur ein Wechseln zwischen verschiedenen Rollen, sondern auch zwischen Nähe und Distanz zu den Akteurinnen und Akteuren des Feldes.

Eine deutliche Reaktion auf die Forscherin spiegelte sich auch im Verhalten der Schulsozialarbeiterin wider. Im Anschluss an die beobachteten Treffen explizierte sie gegenüber der Forscherin ihre pädagogische Arbeitsweise, und zwar eng an den Situationen der vorangegangenen Schulsozialarbeitstreffen angelehnt. Diese Kommentare der eigenen Praxis wurden jedoch genutzt, um wesentliche Informationen über die subjektiven Relevanzen der Schulsozialarbeiterin zu gewinnen (vgl. Kap. 4.5).

6. Anforderungen an das professionelle Handeln in der Schulsozialarbeitspraxis

Die vorliegenden Analyseergebnisse fokussieren auf die situativ-handlungspraktischen Anforderungen in der Schulsozialarbeitspraxis und die Frage, welche Strategien professionell Handelnde zur Bearbeitung dieser heranziehen (vgl. dazu auch Kap. 4.6.2.). Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage, wie Schulsozialarbeit als kooperatives Handlungsfeld umgesetzt wird. Damit wird im Gegensatz zu den bisher vorwiegend auf die quantitative Arbeitszeitverteilung und allgemeine Handlungsprinzipien ausgerichteten Studien die alltägliche Praxis der Interaktionen von Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen und Schülern untersucht. Das Ziel der Analyse ist es, anhand des untersuchten Projekts zugrundeliegende Muster schulsozialarbeiterischen Handelns exemplarisch am untersuchten Fall offenzulegen, indem zentrale Anforderungsbereiche identifiziert werden und gefragt wird, mit welchen Handlungs- und

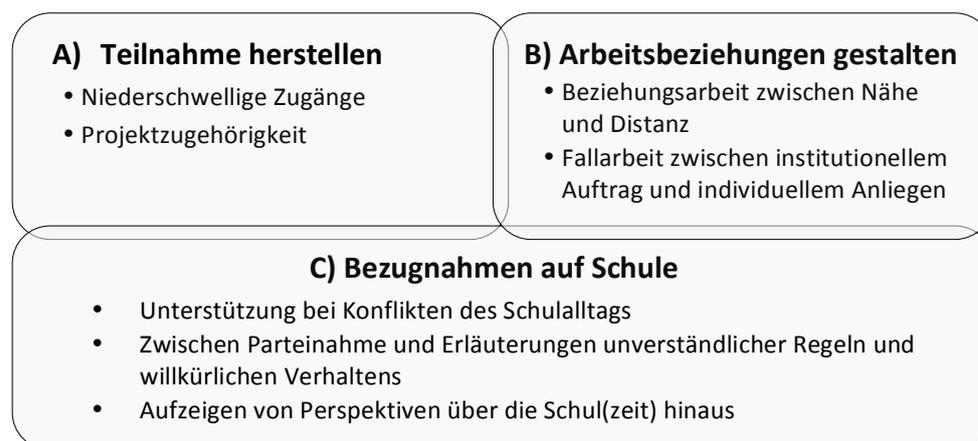


Abbildung 8: Zentrale Anforderungsbereiche professionellen Handelns in der Schulsozialarbeitspraxis (Quelle: Eigene Darstellung)

Interaktionsstrategien die Schulsozialarbeiterin diese bearbeitet (vgl. Kap. 4.4.3 zur methodischen Herangehensweise). Auf der Grundlage des vorliegenden Datenmaterials und in Bezug auf das vorliegende Erkenntnisinteresse erweisen sich drei – nur analytisch voneinander trennbare – Anforderungsbereiche als zentral.

In ihrem Ineinandergreifen beschreiben sie die grundlegenden Strukturen des professionellen Handelns der Schulsozialarbeiterin in den situativ-handlungspraktischen Gegebenheiten: Nicht zuletzt weil das Schulsozialarbeitsangebot freiwillig ist, besteht eine Anforderung darin, Schülerinnen und Schüler für das Angebot zu gewinnen und die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Projekt herzustellen (Anforderungsbereich A). Auf dieser Basis können Arbeitsbeziehungen aufgebaut werden, in deren Rahmen den Schülerinnen und Schülern von der Schulsozialarbeiterin Hilfe und Unterstützung angeboten werden (Anforderungsbereich B). Um den Kooperationsauftrag umzusetzen, bedarf es der Bezugnahmen auf Schule (Anforderungsbereich C). Obwohl sie deutlich ineinandergreifen bzw. aufeinander aufbauen, liegen die herausgearbeiteten Anforderungsbereiche auf zwei unterschiedlichen Ebenen: Da sich Bezugnahmen auf Schule in beiden erstgenannten Anforderungsbereichen wiederfinden, stellen sie eine Querschnittsaufgabe dar. Im Folgenden werden die Anforderungsbereiche mit Bezugnahme auf das Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) dargestellt, indem die ursächlichen und intervenierenden Bedingungen skizziert und die Strategien des schulsozialarbeiterischen Handelns ausführlich beschrieben und kontextualisiert werden.

A. Teilnahme herstellen

Eine grundlegende Anforderung an das Handeln der Schulsozialarbeiterin Frau Celik besteht darin, das Schulsozialarbeitsangebot in der Schule so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler an diesem teilnehmen. Dieses Erfordernis begründet sich darin, dass es ihnen freigestellt ist mitzumachen, die Schülerinnen und Schüler also nicht zur Teilnahme verpflichtet werden, sondern sich aus eigenem Interesse dafür entscheiden sollen (ursächliche Bedingung).

Die Schulsozialarbeiterin nimmt sich dieser Anforderung an, indem sie den Interessen der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einräumt und

- ihnen niederschwellige Zugänge ermöglicht sowie
- deren Zugehörigkeitsgefühl zum Projekt und seinen Inhalten steigert.

Diese schülerorientierte Herangehensweise ist möglich, weil die Schulsozialarbeiterin in ihrer pädagogischen Praxis ausreichend Handlungsfreiheit hat, um situationsbedingt auf die Anliegen der Teilnehmenden eingehen zu können. Darüber hinaus ist bedeutsam, dass das Projekt bereits seit einiger Zeit stattfindet – wenn auch an einer anderen Schule (intervenierende Bedingungen).

1. Niederschwellige Zugänge: Teilnehmer ist, wer dabei ist

Als zentrales Kriterium für die Teilnahme am Schulsozialarbeitsprojekt wird sowohl von der Schulsozialarbeiterin als auch den Schülerinnen und Schülern die regelmäßige Anwesenheit bei den Treffen herangezogen. Die Anwesenheit bei den Schulsozialarbeitertreffen wird zwar nicht mittels einer Anwesenheitsliste festgehalten, das Fehlen von Schülerinnen und Schülern aber durchaus bemerkt:

Als nur zwei Schülerinnen beim Gruppentreffen da sind, fragt Frau Celik (Tahira und danach Nazan anblickend) nach den anderen noch fehlenden Schülerinnen: „Wo ist denn die Gudrun und die anderen?“ Nazan antwortet: „Die sind da, die kommen“ (Beobachtung 5).

Frau Celik fragt sie, wo Selvi sei. Tahira sagt, dass diese eine Schulbescheinigung abgeben müsse und danach in einem gereizteren, lästernden Ton: „Die hat immer Ausreden.“ Frau Celik sagt in beschwichtigendem Ton: „Ja guck mal, die haben oft eher aus und so.“ Tahira wiederholt dieses Mal gereizter: „Die haben immer Ausreden (.) und ich warte (.) ich warte“ (Beobachtung 3a).

1.1 Gewährleistung regelmäßiger Teilnahme bei Ermöglichung verschiedener Teilnehmerrollen

Auf der konzeptionellen Ebene wurde als Regel festgelegt, dass Schülerinnen und Schüler nicht mehr teilnehmen dürfen, wenn sie häufiger als zweimal unentschuldigt fehlen (vgl. BP 2009). Diese Regel wird von der Schulsozialarbeiterin jedoch in keinem der beobachteten Fälle durchgesetzt, sondern stellt eher einen Richtwert dar, an den die Schulsozialarbeiterin ab und zu erinnert:

Frau Celik wendet sich aber weiterhin Selvi zu und erzählt, dass Shirin gestern zu ihr gekommen sei und sich entschuldigt habe und Frau Celik dann mit ihr geredet habe und gesagt habe, dass sie Shirin abmelden müsse, wenn sie so weitermache (Beobachtung 1).

Dass sie dennoch eine Rolle spielt, wird in der folgend aufgeführten Szene deutlich, in der Tahira das Fehlen einer Schülerin moniert und die Pädagogin dazu auffordert, diese abzumelden:

Tahira stürzt in den Raum, auf uns zu, und sagt laut und entrüstet zu Frau Celik, neben der sie stehen bleibt: „Frau Celik! Warum meldest du die nicht ab? Guck mal, die kommt nicht, die kommt nur, wenn die Lust hat.“ Frau Celik sagt in beruhigendem/ruhigen Ton: „Nein, die Gudrun ist immer gekommen.“ Tahira ist zwar körperlich Frau Celik zugewendet, scheint ihr aber gar nicht richtig zuzuhören, denn sie sagt: „Joo, dann melde ICH die jetzt ab.“ Frau Celik blickt Tahira an und sagt einen Moment nichts, während sie die Schülerin anblickt. Dann sagt sie: „Die hat heute, glaube ich, einen Termin (..) oder die hat jetzt Bange bekommen“, bei dem letzten Teil des Satzes schaut sie zu mir, ich lächle sie an. Frau Celik flüstert mir etwas zu, das ich nicht verstehe, weil andere Schülerinnen in schnellem Schritt und laut an Frau Celik gerichtet erzählen „Frau Celik, die Gudrun muss zu den interreligiösen Wochen.“ Frau Celik wendet sich sofort den Mädchen zu, als sie hereinkommen und sagt zu ihnen, dass Gudrun trotzdem kurz hätte vorbeikommen und „hallo“ sagen können (Beobachtung 5).

Die Schulsozialarbeiterin entschuldigt das Fehlen der Schülerin, obwohl sie zunächst nicht zu wissen scheint, warum diese nicht mehr kommt. Nachdem die anderen Teilnehmenden den Grund des Wegbleibens nennen, macht die Pädagogin deutlich, dass deren Kommen dennoch erwünscht sei, und ermöglicht so den niederschwelligen Wiedereinstieg der Schülerin in das Projekt.

Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Schulsozialarbeiterin unterscheiden zwischen denjenigen Teilnehmenden, die regelmäßig zu den Treffen kommen und besonders engagiert sind, sowie jenen, die unregelmäßig an der Schulsozialarbeit teilnehmen. Denn obwohl bereits die einmalige Anwesenheit einer Schülerin von der Schulsozialarbeiterin positiv bewertet wird, wird die häufige Teilnahme erwünscht und positiv verstärkt, indem Frau Celik diese in den Gruppentreffen lobt:

Die Pädagogin erzählt Tahira zugewendet (die Schülerin steht mittlerweile in der Nähe der Tür): „Tahira, ich habe auch dem Herrn Wagner gesagt, dass du immer regelmäßig da bist, da habe ich dich auch (...) schon gelobt.“ Tahira fragt nach: „Heute?“ Frau Celik erläutert: „Nein, letzte Woche.“ Tahira erkundigt sich wissbegierig, sie spricht schneller und wendet sich Frau Celik körperlich mehr zu: „Was hat der gesagt?“ Frau Celik schildert die Reaktion des Schulleiters. „Der meinte, der sieht dich, der sieht dich ja sowieso immer hier (bei den Treffen mit Frau Celik), der sieht schon, dass du immer regelmäßig da bist.“ In dem Moment kommt Nazan herein (Beobachtung 7).

Das Lob für die regelmäßige Teilnahme ist für die Schülerin Tahira von großer Bedeutung. Sie fragt interessiert, ja sogar „wissbegierig“ nach der Reaktion des Schulleiters auf Frau Celiks Bericht. Die Bedeutsamkeit der kontinuierlichen Anwesenheit soll letztlich sogar über eine Teilnahmebescheinigung durch die projekttragende Stiftung zertifiziert werden:

Frau Celik führt weiter aus: „Und du bist ja auch groß und auch kräftig (.) und (.) sie sollte auf jeden Fall auch eine schöne Urkunde bekommen nächstes Jahr. Weil Tahira und Selvi, das waren die, die am regelmäßigsten da waren.“ Tahira fällt ihr ins Wort: „Ja, Selvi kommt doch auch nicht mehr.“ Frau Celik: „Nee, Selvi war immer da“ (Beobachtung 9).

Insgesamt kann festgestellt werden: Nicht alle Teilnehmenden müssen gleich häufig zu den Schulsozialarbeitertreffen kommen und nicht gleich engagiert sein. Längere Fehlzeiten werden situationsbedingt und individuell geduldet. Eine Zeit lang nicht zu den Treffen zu kommen, ist so durchaus möglich.

Durch die regelmäßige Teilnahme können die Teilnehmenden bestimmte Privilegien erwerben, wie im nachfolgenden Beispiel im Hinblick auf die (engagierte) Schülerin Elma gezeigt werden kann:

Derya fragt: „Aber warum darf sie...?“ Frau Celik erklärt, dass Elma ein bisschen kleiner sei, und dann sehe Elma die anderen Schüler nicht so gut, Derya sei ein bisschen größer. Sie würden bei Elma nun einmal eine Ausnahme machen (kurze Pause), außerdem sei Elma immer regelmäßig da. Frau Celik lächelt, während sie Derya anspricht. Elma richtet ihren Rücken gerade auf und lacht. Die anderen Mädchen lachen auch. Sie sagt Derya, sie sei heute nach langer Zeit „als Gast wieder da“ (Beobachtung 2a).

Während die Schülerin Derya nach langer Zeit der Abwesenheit einen Gast-Status erhält, darf die regelmäßig teilnehmende Elma neben der Schulsozialarbeiterin sitzen, was unter den Teilnehmerinnen als besonderes Privileg gilt. Ein weiterer Vorteil der regelmäßigen Teilnahme liegt in der Möglichkeit der intensiveren Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Schulsozialarbeiterin. Die damit verbundenen Chancen werden besonders im Fall der Schülerin

Tahira deutlich. Sie zieht die Pädagogin in einer Vielzahl von Fragen beratend heran. Zusammen diskutieren sie intensiv ihre berufliche Perspektive und die Möglichkeiten, ihre Schulnoten zu verbessern. In den Beobachtungen konnte jedoch festgestellt werden, dass nur einige Schülerinnen und Schüler diese Form der intensiven Hilfe einfordern, andere diesen Wunsch nicht äußern.

Die Teilnahme an den Schulsozialarbeitstreffen bedeutet für die Akteurinnen und Akteure im Feld also nicht nur, dass sie das Schulsozialarbeitsprojekt aufsuchen, sondern auch die (mehr oder weniger) regelmäßige und intensive Auseinandersetzung mit den Projektinhalten. Auch wenn eine engagierte Teilnehmerschaft von der Pädagogin positiv bewertet wird, ist auch die weniger regelmäßige und intensive Teilnahme möglich, was auf geringe Teilnahmevoraussetzungen verweist. Auf diese wird im Folgenden genauer eingegangen.

Die Grundvoraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler das Schulsozialarbeitsangebot nutzen, ist, dass sie einen Zugang zu diesem finden. Das Angebot kann im Hinblick auf diese Zielgruppe als niederschwellig⁸¹ bezeichnet werden, da es sowohl in seiner zeitlich-räumlichen Platzierung als auch dem Zugang über persönliche Kontakte für die Schülerinnen und Schüler gut erreichbar ist. Die Strategien der Schulsozialarbeiterin zur Gestaltung der Angebote werden im Folgenden in den Blick genommen.

1.2 Adressatenorientierte zeitlich-räumliche Platzierung

Die Positionierung der Schulsozialarbeitstreffen in den räumlichen und zeitlichen Dimensionen des Schulalltags erlaubt nicht nur eine Aussage über deren Einordnung in die schulische Ordnung, es werden auch spezifische Möglichkeiten im Hinblick auf das Erreichen der Schülerinnen und Schüler deutlich. Im untersuchten Projekt erweist sich die zeitlich-räumliche Positionierung insgesamt stärker in Abgrenzung zu der eher strukturierten und formalisierten Ordnung der Schule angelegt, wobei mit der zeitlichen und räumlichen Verankerung gleichzeitig ein Anschluss an das Schulgebäude bzw. die Unterrichtszeit stattfindet. Diese Positionierung wird im Folgenden erläutert.

Flexible zeitliche Platzierung

Der Zeitraum der zwei- bis dreimal in der Woche stattfindenden Schulsozialarbeitstreffen liegt jeweils im direkten Anschluss an den Unterricht, der bereits mittags (um 12.30 Uhr oder 13.15 Uhr) endet. Die Zeiten der Treffen wurden zu Beginn des Projekts von der Schulsozialarbeiterin in Absprache mit dem Schulleiter festgelegt. Sie begründeten diese damit, dass die Schülerinnen und Schüler noch vor Ort sind und die Treffen unmittelbar erreichen können. Die Teilnehmenden kommen einmal in der Woche einzeln in Klein- oder Großgruppen zu der Schulsozialarbeiterin. Sie

⁸¹ Um ein Angebot als niederschwellig bezeichnen zu können, muss dieses sowohl zeitlich und räumlich gut erreichbar sein als auch darüber hinaus geringe Teilnahmeanforderungen aufweisen (vgl. Mayrhofer 2012). Diese Aspekte treffen für das untersuchte Projekt zu.

vergibt individuelle Termine für die Teilnehmenden, wobei sie deren Verpflichtungen und Wünsche wie z. B. Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfestunden, Besuch im Hort, Sportangebote etc. berücksichtigt. Diese verabredeten Termine folgen in der praktischen Umsetzung zwar einer gewissen Regelmäßigkeit, werden von den Teilnehmenden und der Schulsozialarbeiterin aber auch kurzfristig verschoben oder abgesagt, wodurch Terminverschiebungen stattfinden. Über die Gruppentreffen hinaus ist die Schulsozialarbeiterin für die Teilnehmenden telefonisch erreichbar, sodass die sich prinzipiell zu jeder Zeit an sie wenden können. Das wird von einigen Teilnehmenden auch genutzt, z. B. wenn sie akute Anliegen, wie Streit innerhalb der Familie haben.⁸² Die Schulsozialarbeiterin deutet in den Gruppentreffen an, dass die Schülerinnen und Schüler ihr so wichtig seien, dass sie „auch am Sonntagmorgen“ (Beobachtung 3a) für die Schülerinnen und Schülern da sei.

Bereits in der Absprache der Termine wird deutlich, dass die Anliegen der Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Orientierungspunkt für das Handeln der Schulsozialarbeiterin darstellen. Im Vergleich zu Schulsozialarbeitsprojekten, die während der Unterrichtszeit stattfinden, ist durch die zeitliche Positionierung des untersuchten Projekts die Möglichkeit zur Grenzziehung zur schulischen Ordnung gegeben: Das Schulgebäude wird erst im Anschluss an den Unterricht aufgesucht, sodass die ungünstige Situation vermieden wird, dass Schülerinnen und Schülern während der Unterrichtszeit zur Teilnahme an der Schulsozialarbeit angewiesen sind, wie es in additiven Modellen von Schule und Jugendhilfe häufig praktiziert wird (vgl. Kap. 2.2.2). Eine weitere Abgrenzung zur Schule stellt die an den Schülerinnen und Schülern orientierte Terminvergabe dar. Denn dieses flexible Vorgehen steht dem stark strukturierten Unterrichtsalltag entgegen, der mit Stunden- und Pausenzeiten wenig Raum für die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bietet. Durch den zeitlich direkten Anschluss an den Unterricht sind Themen des Schulalltags jedoch präsent und können in die Gespräche der Schulsozialarbeitstreffen mit einbezogen werden.

Räumliche Platzierung als *besondere* Position

Während die Treffen zunächst in den Klassenräumen der Schülerinnen und Schüler stattfanden, setzte sich die Schulsozialarbeiterin gegenüber dem Schulleiter erfolgreich dafür ein, dass ein eigener Raum für die Treffen bereitgestellt wird. Da kein Zimmer zur exklusiven Nutzung zur Verfügung stand, fiel die Entscheidung der Schulsozialarbeiterin auf den Vorbereitungsraum der Schulküche. In ihrer Wahl wird deutlich, dass sie für die Treffen einen Ort auswählt, der sich vom schulischen Alltag unterscheidet: Im Klassenraum verbringen die Schülerinnen und Schüler einen großen Teil ihrer Unterrichtszeit. Sie werden hier in den Hauptfächern wie Mathematik, Deutsch und Englisch unterrichtet, die von den Teilnehmenden mit erhöhtem Noten- und Leistungsdruck verbunden

⁸² Die Schulsozialarbeiterin gibt zur Häufigkeit des Telefonkontaktes an: „Manchmal dann in der Woche zwei-, dreimal abends müssen wir telefonieren. Das heißt, meistens sind es immer mehr Stunden.“ (Ethnografisches Interview 9).

wird.⁸³ Der im Vorbereitungsraum unterrichtete Hauswirtschaftsunterricht wird aufgrund seiner Stellung als Nebenfach ohne Klassenarbeiten vermutlich weniger mit schulischem Leistungsdruck verbunden. Obwohl dieser Raum auch im Schulhaus integriert ist, unterscheidet er sich dadurch, dass er abseits der Klassenräume und zudem nahe am Eingang liegt. Darüber hinaus besitzt er als einziger Raum einen Zugang zum Schulhof und ist damit von verschiedenen Seiten gut erreichbar (vgl. Kap. 5.3).

1.3 Persönliche Kontakte

Neben der zeitlich-räumlichen Positionierung besteht eine weitere Zugangsbedingung zum Projekt darin, dass die Schülerinnen und Schüler das Schulsozialarbeitsprojekt kennenlernen können. Eine Anforderung an das Handeln der Schulsozialarbeiterin besteht deshalb darin, das Projekt bekannt zu machen und so zu präsentieren, dass die Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen *wollen*. Die Schulsozialarbeiterin setzt dazu auf direkte und persönliche Kontakte mit den Schülerinnen und Schülern, sowohl in Bezug auf die einführende Vorstellung des Projekts als auch die Anmeldung neuer Teilnehmender. Die Bedeutung der persönlichen Ansprache wird im nachfolgenden Protokollausschnitt deutlich:

Frau Celik: „Ach ja, wenn das so sich rumspricht. Die Frau Celik berät uns und steht uns zur Seite, DANN kommen einige, aber ansonsten nicht“ (Ethnografisches Interview 4).

Gegenüber einem formalisierten Vorgehen ermöglicht die persönliche Kontaktaufnahme ein flexibles Eingehen auf die Anliegen der Schülerinnen und Schüler – wie sie bereits in Bezug auf die zeitliche Positionierung des Schulsozialarbeitsprojekts festgestellt werden konnte. Die Strategien der Schulsozialarbeiterin dazu werden nachfolgend erläutert.

Persönliche Projektvorstellung

Das Schulsozialarbeitsprojekt wurde gemeinsam von der (bis dahin nur wenigen Schülerinnen und Schülern bekannten) Schulsozialarbeiterin und dem (in der Schülerschaft beliebten Schulleiter⁸⁴) in der Hauptschule präsentiert. Beide suchten zusammen den Unterricht der Klassen sieben bis zehn auf. Der Schulleiter Herr Wagner stellte zunächst die Schulsozialarbeiterin Frau Celik und ihre bisherige Arbeit an der Vorgängerschule vor; Frau Celik berichtete von den geplanten Projekthaltungen, also den Zielen des Projekts („Ihr könnt euch verbessern“ (vgl. BP 2009)), dem formalen Rahmen (wöchentliche Treffen allein oder in einer Gruppe) und der Offenheit des Projekts für alle Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Die kurze Vorstellung des Projekts endete mit der

⁸³ Die Einstellung der Teilnehmenden gegenüber diesen Fächern wird z. B. in ihrer großen Aufregung vor Klassenarbeiten deutlich.

⁸⁴ Die Beliebtheit des Schulleiters zeigt sich bei seinem Besuch eines der Schulsozialarbeitertreffen: Die Mädchen begrüßen den Schulleiter und Ebru sagt ihm, dass er ein toller Lehrer sei, er sei „voll korrekt“, nicht wie die Klassenlehrerin. Dieser lächelt und erwidert, dass die Klasse der Mädchen gerade auch sehr gut sei (Beobachtung 1, vgl. dazu auch Kap. C.2.1.2).

Aufforderung, über eine Teilnahme nachzudenken, und dem Angebot, sich im Fall einer positiven Entscheidung beim Schulleiter oder der Schulsozialarbeiterin zu melden oder auch ohne vorherige Anmeldung an einem Treffen teilzunehmen.

Die gemeinsame Präsentation durch den Schulleiter und die Schulsozialarbeiterin verweist erneut – wie auch die zeitlich-räumliche Platzierung – auf einen Bezug des Projekts zur Schule. Dieser wird in der Vorstellung jedoch weder explizit ausgeführt noch relativiert, sondern gegenüber den Schülerinnen und Schülern offengehalten.

Da die Projektinhalte von der Schulsozialarbeiterin lediglich angedeutet werden, erhalten die potenziellen Teilnehmenden zunächst nur einen ersten Eindruck über das Projekt. Das eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre eigenen Überlegungen zum Projekt anzustellen. Die Schulsozialarbeiterin bringt dabei eine positive Konnotation des Projekts mit ein, indem sie formuliert, dass das Angebot allen bereitstehe, die sich „verbessern wollen“. So werden die potenziell Teilnehmenden nicht als problembehaftet angesprochen, sondern als selbstständig und engagiert⁸⁵ (vgl. dazu auch die emotionale Zuwendung als Hilfeangebot in Kapitel B.2.3.1).

Persönliche Erstkontakte und Weiterempfehlungen

Der persönliche Austausch zwischen der Schulsozialarbeiterin und der am Projekt interessierten Schülerinnen und Schülern erweist sich auch im Hinblick auf die Erstkontakte von Bedeutung. Interessierte Schülerinnen und Schüler nehmen Kontakt zu bereits teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, dem Schulleiter oder der Schulsozialarbeiterin auf, um einen Termin abzusprechen, oder sie suchen direkt eines der regelmäßig stattfindenden Treffen auf. Die Bedeutsamkeit des persönlichen Kontakts für die weitere Gestaltung der Teilnahme verdeutlicht folgender Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll zum Gespräch mit zwei Schülerinnen, die zum ersten Mal zu einem Schulsozialarbeitertreffen kommen:

In dem Moment klopft es, zwei Schülerinnen (Betül und Aysun) kommen herein. Eine von ihnen sagt, dass Aysun sich neu für das Projekt anmelden wolle. Frau Celik bittet sie hinein und sagt ihnen, sie sollen sich Stühle nehmen und zu ihr nach vorne setzen. Frau Celik beginnt ein Gespräch mit ihnen, womit sie die Diskussion über die Klassenlehrerin, die sie gerade mit den Teilnehmenden hatte, beendet. Sie fragt die beiden Mädchen nach ihrem Wohnort, diese antworten beide in einem Satz, wo sie wohnen.

Dann fragt sie Betül, wie sie sich in der Klasse und bei den verschiedenen Lehrern selbst hinsichtlich der Noten einschätze, ob sie bei diesen gleich gut sei oder nicht. Betül antwortet daraufhin, dass sie bei allen Lehrern gleich gut sei, die Klassengemeinschaft sei ok, nur wenn man selbstbewusst zu seinem Interesse an zusätzlicher Förderung stehen würde, würde man geärgert werden. „Ok“, sagt Frau Celik (Beobachtung 1).

⁸⁵ Die Sorge durch die Projektteilnahme als *problembehaftet* zu gelten, wird in den Gesprächen der Teilnehmenden immer wieder thematisiert. So spricht die Schulsozialarbeiterin darüber, wie sie gemeinsam mit dem Schulleiter das Projekt in der Klasse vorgestellt habe und sich die Mädchen dort zunächst nicht gemeldet haben. Sie vermutet, weil „es wohl schwierig sei vor den Mitschülern zu sagen, dass man Probleme habe“ (Beobachtung 3a).

Die Schulsozialarbeiterin beendet mit dem Eintreffen der beiden Schülerinnen abrupt die laufende Diskussion mit den Gruppenteilnehmerinnen, um sich den an dem Projekt Interessierten zuzuwenden. Ihre Eingangsfrage nach dem Wohnort ermöglicht einen herantastenden Gesprächsbeginn, da hiermit ein vermutlich weniger sensibles Thema angesprochen wird als z. B. mit der Frage nach persönlichen Problemen⁸⁶. Erst im Anschluss an diesen Einstieg erfolgt ein Gespräch über die für die Schulsozialarbeit relevanten Themen. Es wird von der Schulsozialarbeiterin initiiert, indem sie zunächst die Schülerin Betül nach den schulischen Leistungen fragt. Diese beantwortet die Frage und gibt darüber hinaus, ohne darauf angesprochen worden zu sein, ihre Einschätzung sowohl zu ihrer Klassengemeinschaft als auch zum Projekt ab. Ihre Äußerungen beziehen sich auf zwei in den Gruppentreffen häufig besprochene Themen, sodass darauf geschlossen werden kann, dass sie von dem Projekt und seinen Inhalten bereits gehört hat. Die Schulsozialarbeiterin erfragt als Nächstes die Verbindung zwischen den beiden Schülerinnen und legt ihre eigene Bekanntschaft mit Aysun aus einem anderen Kontext offen:

Frau Celik fragt, wie lange sich die Mädchen bereits kennen. Betül entgegnet, dass sie sich seit dem Kindergarten kennen. Frau Celik erzählt (an Betül, die anderen beiden Mädchen und auch an mich gewandt), dass sie Aysun schon seit längerem, nämlich von ihrem anderen Job (im Jugendzentrum) kenne und sie immer als sehr ruhig empfunden hätte. Dabei wendet sie sich auch an Aysun und berichtet, dass Aysun ihr in einem vorherigen Gespräch bereits erzählt habe, dass sie sich in ihren schulischen Leistungen verschlechtert habe (Beobachtung 1).

Die Schulsozialarbeiterin stellt ihr Bekanntsein mit Aysun heraus und berichtet auf dieser Basis, stellvertretend für sie von der Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen. Sie zeigt damit an, dass sie bereits im Vorfeld Kenntnisse über die Schülerin gewonnen hat und betont ihre Vertrautheit mit der Schülerin. An diese können die Schülerinnen nun anschließen. Betül greift das Angebot der Vertrautheit auf, versichert sich jedoch noch einmal explizit, bevor sie von Problemen berichtet:

Hier setzt deren Freundin Betül ein und fragt Frau Celik, ob sie hier offen reden könnten. Frau Celik bejaht das und betont, dass sie eine Schweigepflicht habe und ergänzt, dass sie das gerne in Ruhe unter vier Augen machen wolle. Daraufhin erfolgt ein Gespräch über die Terminabsprache für ein zukünftiges Treffen Aysuns in der darauf folgenden Woche (Beobachtung 1).

Auf Frau Celiks Feststellung der gemeinsamen Vorerfahrungen miteinander erfragt Betül die Möglichkeit, innerhalb des Schulsozialarbeitstreffen offen kommunizieren zu können. Frau Celik beantwortet diese Frage mit ihrer Schweigepflicht und verweist darauf, dass für das offene Besprechen ihrer Anliegen ein Treffen „unter vier Augen“ erforderlich wäre. Neben ihrer Verschwiegenheit deutet sie damit als weitere Bedingung dafür, offen miteinander sprechen zu können, die Verschwiegenheit der anderen Teilnehmenden an. Da sie den Neankömmlingen diese

⁸⁶ Probleme werden allgemein verstanden als „Hindernisse bei der Verwirklichung eines Zieles“ (Wieland 2010, 151), dabei werden in der Schulsozialarbeit Probleme von Schülerinnen und Schülern auf ganz unterschiedlichen Ebenen verhandelt werden: soziale Probleme als Konflikte mit Personen, Probleme, die als gesellschaftliche Zuschreibungen bezeichnet werden können etc.

nicht gewährleisten kann, verweist auf einen anderen Termin, an dem sie mit den Schülerinnen alleine ist.

Im Anschluss an die Terminabsprache bleiben Aysun und Betül eine Weile im Vorbereitungsraum sitzen und nehmen als passive Teilnehmerinnen am Treffen teil.⁸⁷ Auf diese Weise ermöglicht die Schulsozialarbeiterin ihnen, einen Eindruck von der Schulsozialarbeitspraxis zu gewinnen.

Mittels der persönlichen Kontaktaufnahme realisiert die Schulsozialarbeiterin ein wenig formalisiertes Vorgehen, das es ermöglicht, die inhaltlichen und formalen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler direkt zu sondieren. Dieses Vorgehen ist insofern als niederschwellig zu beschreiben, als dass zur Teilnahme keine formalen Prozesse vorgegeben sind, sondern das Angebot allen Interessierten zur Verfügung gestellt wird, die Kontakt zum Projekt aufnehmen möchten. Es zeigt sich jedoch, dass auch diese Form der Kontaktaufnahme für einige Schülerinnen und Schüler ein Hemmnis darstellt, wie die Schulsozialarbeiterin in einem Treffen den anwesenden Schülerinnen und der Forscherin berichtet:

„Das ist das Schwierige. Wenn die erst mal da sind, dann finden die das cool. Der Weg insofern. Aber weil das auch noch freiwillig ist, da wollte erst keiner kommen“ (Beobachtung 3a).

Dieser Eindruck spiegelt sich auch in den Überlegungen der Schülerin Betül wider, die zunächst nur ihre Freundin zum Erstgespräch begleiten wollte und im Anschluss an das Gespräch doch Interesse an der Teilnahme zeigt:

Betül erklärt, dass sie heute eigentlich nur ihre Freundin begleiten und nicht regelmäßig kommen wolle. Sie äußert, dass sie jetzt aber doch Interesse hätte und dass sie sich das regelmäßige Kommen überlegen wolle (Beobachtung 1).

Dass die Schulsozialarbeiterin selbst von der persönlichen Kontaktaufnahme überzeugt ist, zeigt sich auch in der Entscheidung, dieses nicht über Poster oder Flyer zu bewerben, sondern über die Weiterempfehlungen der Schülerinnen und Schüler tragen zu lassen.⁸⁸ Die Betrachtung der Anzahl der Teilnehmenden und die Dauer der Teilnahmen deuten an, dass die persönliche Kontaktaufnahme – wenn sie auch für einige Teilnehmende eine Hürde zu sein scheint – eine gewisse Verbindlichkeit herstellt: Die Anzahl an Teilnehmenden stieg in den ersten Monaten des Projekts zunächst langsam, wobei die Anzahl der Abbrechenden jedoch gering blieb.⁸⁹

⁸⁷ Die Schülerinnengruppe protestiert nicht, sondern setzt ihr vorangegangenes Gespräch weiter fort, was auf eine mögliche Akzeptanz der beiden neuen Schülerinnen mit ihren Anliegen in der Gruppe der Teilnehmenden hindeutet.

⁸⁸ Eine Anregung der Forscherin, ein Projektplakat zu entwerfen, wurde vom Schulleiter und der Schulsozialarbeiterin nicht weitergeführt.

⁸⁹ Am Ende des ersten Projekthalbjahrs nahmen erst ca. 20, nach eineinhalb Jahren ca. 45 Schülerinnen und Schüler teil. Innerhalb des Untersuchungszeitraums hat nur eine Schülerin ihre Teilnahme am Projekt abgebrochen.

Personenbezogenheit in der Kommunikation über das Projekt

Der hohe Grad der Personenbezogenheit des Projekts wird auch in der Benennung dessen durch teilnehmende Schülerinnen und Schüler und andere Akteurinnen und Akteure an der Schule deutlich.⁹⁰ Meist bezieht sich die Bezeichnung des Projekts auf die Person der Schulsozialarbeiterin: Sowohl der Schulleiter als auch die Schülerinnen und Schüler benennen das Projekt unter Zuhilfenahme ihres Namens (z. B. „zu Frau Celik gehen“). Diese Benennungsstrategie verweist darauf, dass das Projekt maßgeblich mit der Person der Schulsozialarbeiterin assoziiert wird. Damit verbundene Schwierigkeiten der begrifflichen und inhaltlichen Bestimmung des Projekts zeigen sich bei einer Lehrerin und einer Schülerin, und zwar im Gespräch mit der Forscherin:

Eine Lehrerin kommt vor dem Treffen zu mir und den beiden Schülerinnen, die mit mir auf Frau Celik warten. Ich stelle mich der Lehrerin vor und sage, dass ich meine Doktorarbeit über die Arbeit von Frau Celik schreibe. Die nickt und fragt nach, was Frau Celik eigentlich tue. Tahira antwortet, sie sei die „Schulpädagogin“. Die Lehrerin murmelt: „Schulpädagogin. Schulpsychologin?“, und blickt mich an. Ich nicke nachlässig und sage: „Joa, so Schulsozialarbeit.“. Die Lehrerin nickt und blickt zu den Schülerinnen und verabschiedet sich (Beobachtung 9).

Die Diffusität bezieht sich auf die Frage, welche Profession die Schulsozialarbeiterin hat bzw. welche Inhalte sich darauf für das Projekt ergeben. Vereinfachend kann festgestellt werden, dass in der Kommunikation über die Schulsozialarbeit deutlich wird: Das Projekt umfasst das, was die Schulsozialarbeiterin tut und was sie leisten kann. Das ist von denjenigen, die nicht am Projekt teilnehmen, jedoch nur schwer bestimmbar. Wie gezeigt werden konnte, erschwert diese Unbestimmbarkeit einerseits die Kommunikation über die Inhalte des Projekts mit anderen Akteurinnen und Akteuren der Schule (z. B. Lehrpersonen und potenziell Teilnehmenden). Andererseits ermöglicht sie, bedingt durch einen geringeren Erwartungsdruck von außen, der Schulsozialarbeiterin eine gewisse Handlungsfreiheit und damit auch die Option, flexibel auf die verschiedenen Anliegen der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

Insgesamt zeigt sich die Herstellung niederschwelliger Zugänge zeigt sich deutlich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, wobei gleichzeitig auf eine Begrenzung durch den konzeptionell festgelegten Rahmen deutlich wird.

⁹⁰Das ist umso verwunderlicher, als dass durch die Mitarbeitenden der projekttragenden Stiftung ein Name für das Projekt im Vorfeld entwickelt wurde.

2. Projektzugehörigkeit

Eine weitere Anforderung im Hinblick auf das professionelle Handeln besteht darin, die Teilnehmenden, die einen Zugang zum Projekt gefunden haben, von ihrer weiteren Teilnahme zu überzeugen. Dazu setzt die Schulsozialarbeiterin im untersuchten Projekt auf die Herstellung von Zugehörigkeit, also die Auseinandersetzung und Identifikation mit den Projektinhalten, und der Zusammengehörigkeit der Teilnehmenden untereinander.

2.1 Teilnehmende mit Projektinhalten vertraut machen

Um ein Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler zum Schulsozialarbeitsprojekt herzustellen, zielt die Pädagogin darauf ab,

- die mit dem Projekt verbundenen Möglichkeiten darzustellen und eine *Erfolgsgeschichte* dessen zu erzählen und
- die Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit den Projektzielen, sodass sie diese kennen und eigene Ziele in deren Rahmen entwickeln,

sodass sie sich selbst als Teil des Projekts wahrnehmen. Um die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler zu den Projektinhalten zu erhalten, setzt die Schulsozialarbeiterin also auf die intensive und lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit diesen und auf die gemeinsame Arbeit an der Verbesserung der Lebenslagen⁹¹ der Schülerinnen und Schüler.

2.1.1 Eine gemeinsame Erfolgsgeschichte erzählen

Die Schulsozialarbeiterin berichtet den Teilnehmenden in den Schulsozialarbeitstreffen von ihren bisherigen Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit und den Erfolgen ehemaliger und derzeitiger Teilnehmender, die sie auf deren Projektteilnahme zurückführt.⁹² Dabei stellt die Pädagogin das Projekt bzw. die gemeinsame Arbeit hier als durchweg positiv und erfolgreich dar, was sie mit Erzählungen über den schulischen, beruflichen und persönlichen Erfolg ehemaliger Teilnehmender belegt.

[Frau Celik sagt:, d. V.] „Je nachdem, was ihr erlernen wollt, welchen Beruf. Ich will auf jeden Fall, dass ihr einen Realschulabschluss habt. Also wichtig ist, einen guten Hauptschulabschluss erst mal und dann einen Realschulabschluss oder vielleicht schafft ihr auch direkt einen guten Realschulabschluss.“ Sie berichtet von einer ehemaligen Teilnehmenden, die nun sogar das Fachabitur mache (Beobachtung 3a).

⁹¹ Mit dem Begriff der Lebenslagen wird die Gesamtheit der Lebensbedingungen und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung bezeichnet. Vgl. ausführlicher zur Begriffsbestimmung Kapitel 2.1.4.

⁹² Bevor das Schulsozialarbeitsprojekt an der Hauptschule Georg-Hermes-Straße begonnen wurde, war Frau Celik in den vergangenen Schuljahren bereits an einer anderen Schule tätig. Die Schulsozialarbeiterin trifft sich in unregelmäßigen Abständen mit ehemaligen Teilnehmenden der Vorgängerschule und hat deshalb einen Überblick über deren Lebenslagen nach dem Projekt.

Die ehemalige Teilnehmerin hat nicht nur einen Realschulabschluss erworben, sondern ist so erfolgreich, dass sie nun zusätzlich einen höheren Bildungsabschluss anstrebt. Die Schulsozialarbeiterin deutet den Teilnehmenden durch diese Berichte eine mögliche *Langzeitwirkung* der Projektteilnahme an, zeigt also auf, inwiefern sie selbst ihre Lebenslagen durch die Projektteilnahme verbessern können – und damit auch, dass die Projektteilnahme für sie lohnenswert ist.

Auch die gemeinsam erreichten Erfolge der derzeit teilnehmenden Schülerinnen und Schüler werden immer wieder thematisiert und auf die Teilnahme im Schulsozialarbeitsprojekt zurückgeführt.

Frau Celik sagt: „Tahira, du hast dich auch sehr viel positiv entwickelt. Weißt du, warum? Früher bist du, hast du immer – früher, wenn ich mit dir so ein Gespräch geführt hätte, dann hättest du geschrien (.) aufgestanden, du bist rausgegangen, du hast geweint, du hast, du bist nochmal zurückgegangen. Guck mal, das ist doch schön, das habe ich deiner Tante auch erzählt (.) und Tahira ist die Zuverlässigste. Guck mal heute zum Beispiel (.) und die andere Gruppe nicht (.) und die ruft jedes Mal an (.) bevor ich komme (.) die ruft jedes Mal an“ (Beobachtung 9).

Wie im oben aufgeführten Beispiel betont die Pädagogin die positiven Entwicklungen der Teilnehmenden und lobt sie nicht nur selbst dafür, sondern berichtet z. B. auch dem Schulleiter und den Eltern von diesen Erfolgen. Auch die Schülerinnen und Schüler berichten von ihren Erfolgen und übernehmen dabei die positive Konnotation des Projekts:

Meliha sagt zum Schulleiter: „Ich freu mich (.) das macht immer Spaß mit Frau Celik und ich bin jetzt schon viel besser geworden.“ Die anderen Mädchen hören zu. Der Schulleiter sagt betont und langsam: „Ja, so soll das sein. Da muss man schon mal was für machen. Und Frau Celik hilft euch?“ Kadin sagt lächelnd: „Ja, die hilft gut. Wir gehen immer gerne (.) jede Woche“ (Beobachtung 3a).

Das Feststellen positiver Entwicklungen verweist darauf, dass das Schulsozialarbeitsprojekt von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich als eine Möglichkeit zur Verbesserung ihrer Lebenslagen wahrgenommen wird. Das zeigt sich auch in einer Äußerung der Schülerin Tahira auf die Frage der Forscherin, warum immer mehr Jungs zu den Gruppentreffen kämen. Sie antwortet: „Die Jungen wollten auch clever sein“ (Beobachtung 5).

2.1.2 Eigene Ziele im Rahmen der Projektziele entwickeln

Die Ziele der Schülerinnen und Schüler bilden ein zentrales Element der Schulsozialarbeitstreffen, weil sie bestimmen, worauf das Handeln der beteiligten Akteurinnen und Akteure hin ausgerichtet sein soll. Auf konzeptioneller Ebene wurden zu Beginn des Projekts allgemeine Projektziele festgelegt, die einen Rahmen für die individuellen Weiterentwicklungsabsichten der Teilnehmenden darstellen sollen.

In der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass eine Anforderung an das Handeln der Pädagogin darin besteht, die konzeptionell festgelegten Ziele in den Schulsozialarbeitstreffen zu vertreten und mit den Schülerinnen und Schülern so auszuhandeln, dass diese eigene

Zielformulierungen im Rahmen der Projektziele entwickeln. Dabei gibt die Pädagogin die Ziele nicht unvermittelt vor, sondern handelt diese gemeinsam mit den Teilnehmenden aus. Diese Aushandlung ist jedoch nicht vollkommen offen gestaltet, sondern wird durch die Schulsozialarbeiterin im Sinne der Projektziele vorstrukturiert. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, die Ziele sowohl an den konzeptionellen Projektvorgaben als auch an den lebensweltlichen Anliegen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Bevor auf diese Aushandlungsstrategien eingegangen wird, werden zunächst einmal die im Datenmaterial identifizierten Ziele der Schülerinnen und Schüler vorgestellt.

Die allgemeinen Zielsetzungen des Projekts wurden auf der konzeptionellen Ebene gemeinsam von den Projektverantwortlichen, also der Schulsozialarbeiterin, dem Schulleiter und den Mitarbeitenden der projekttragenden Stiftung definiert. Sie beziehen sich darauf, Ursachen für schlechte schulische Leistungen aufzufangen, das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten sowie die schulischen Leistungen zu verbessern, den Teilnehmenden zu gesellschaftlichem Erfolg und mehr Zufriedenheit zu verhelfen.⁹³ Die Projektziele sind so definiert, dass mit ihnen Aufträge an das Handeln der Schulsozialarbeiterin verbunden sind, sie also vor allem im Hinblick auf ihre Tätigkeiten ausgerichtet sind, aber die zu erreichenden Ziele der Teilnehmenden nur indirekt benannt werden.

Die Ziele der Teilnehmenden werden in den Schulsozialarbeitertreffen häufig thematisiert, indem sie gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin entwickelt und fortlaufend besprochen werden. Dabei werden folgende mit der Projektteilnahme verbundenen Ziele der Schülerinnen und Schüler deutlich:

Tabelle 9: Übersicht über die Ziele der Schülerinnen und Schüler im Schulsozialarbeitsprojekt (Quelle: Eigene Darstellung)

Ziele zur Verbesserung der allg. Lebenslage	Schulbezogene Ziele	Ziele zur Verbesserung des Sozialverhaltens	Ziele zur Verbesserung des sozialen Umfelds
Selbstbestimmte Lebensführung	Einhalten schulischer Regeln (z. B. Teilnahme am Unterricht, Fehlzeiten im Unterricht entschuldigen, respektvolles Benehmen gegenüber dem Schulleiter)		Familiäre Konflikte lösen (z. B. Unterhaltszahlungen, Umgehen mit fehlender familiärer Unterstützung)
Berufliche Perspektiven entwickeln und umsetzen	Verbesserung schulischer Leistungen, v. a. in den Hauptfächern	Über Probleme reden können	Konflikte mit Freunden lösen (z. B. Streitpunkte klären, Freunde finden, Unterstützung von Freunden bekommen)
Einen guten Hauptschulabschluss machen		Verantwortung für sich und andere übernehmen/sich kümmern	
Einen höheren Schulabschluss machen			

Insgesamt entsprechen die hier benannten und in der Schulsozialarbeit bearbeiteten Projektziele den konzeptionellen Überlegungen. Sie werden von der Schulsozialarbeiterin und den Schülerinnen und Schülern gemeinsam individuenbezogen ausdifferenziert und im Hinblick auf ihre Lebenslagen

⁹³ Vgl. dazu auch die Beschreibung der konzeptionellen Grundlage in Kapitel 2.2.1.

konkretisiert bzw. angepasst. Die Pädagogin realisiert diese gemeinsame Auseinandersetzung, indem sie diese immer wieder zum Inhalt der Gespräche macht und

- sowohl allgemein die Bedeutsamkeit, Ziele zu haben als auch
- die Bedeutsamkeit der Ziele des Schulsozialarbeitsprojekts für die Teilnehmenden begründet.

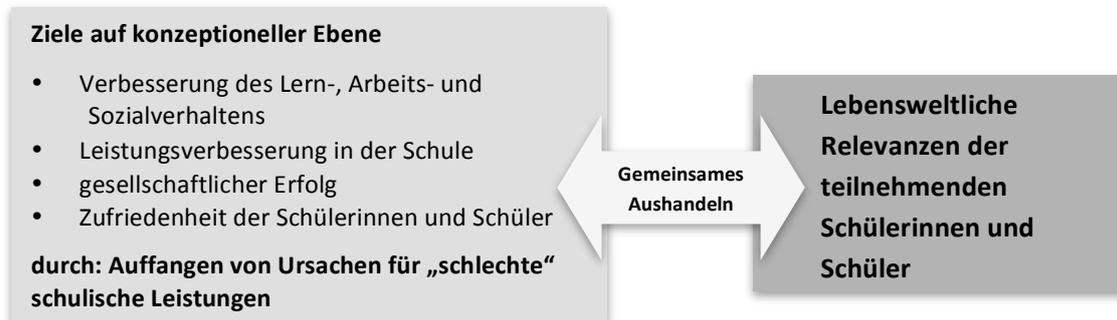


Abbildung 9: Aushandeln zwischen konzeptionellen und individuellen Zielen der Teilnehmenden (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Bedeutsamkeit, eigene Ziele zu entwickeln, begründet die Schulsozialarbeiterin den Teilnehmenden damit, dass damit bereits der erste Schritt zur Zielerreichung absolviert sei:

„Wichtig ist es, dass man ein Ziel hat. Wenn ich ein Ziel habe und bei diesem Ziel unterstützt werde, dann hat man schon einiges gewonnen“ (Beobachtung 3a).

Die mit der Projektteilnahme verbundenen Ziele der Schülerinnen und Schüler werden in gemeinsamen Gesprächen immer wieder thematisiert und zunächst offen erfragt. Dazu initiiert die Schulsozialarbeiterin wiederholt Gesprächsrunden, die darauf abzielen, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ziele bzw. Nutzungsabsichten immer wieder bewusst machen. Die Pädagogin fragt die Teilnehmenden beispielsweise nach ihrer Motivation zur Projektteilnahme:

„Gudrun, warum kommst du hierhin?“ (Beobachtung 2a).

Im Datenmaterial zeigt sich, dass die offenen Fragen von den Schülerinnen und Schülern eher global beantwortet werden und sich auf unterschiedliche Inhalte beziehen, zu denen sowohl schulbezogene als auch nicht schulbezogene Ziele zählen. Im fortlaufenden Gespräch zeigt die Schulsozialarbeiterin den Teilnehmenden an, dass einige – nämlich vor allem schulbezogene – Ziele für das Projekt von besonderer Bedeutung sind. Diese thematisiert die Pädagogin in den Schulsozialarbeitertreffen intensiv, indem sie diese positiv hervorhebt, explizit anspricht oder deren Relevanz erläutert. Das Vorgehen der Schulsozialarbeiterin dabei wird im Folgenden erläutert.

Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre Zielvorstellungen auf die offenen Fragen der Schulsozialarbeiterin in die gemeinsamen Gespräche ein. Wie das Erreichen eines Realschulabschlusses, das die Schülerin Gudrun im folgenden Protokollausschnitt als Ziel ihrer Projektteilnahme nennt, werden einige von den Schülerinnen und Schülern genannten Ziele durch die positive Verstärkung Frau Celiks besonders hervorgehoben:

Gudrun antwortet, sie wolle einen Realschulabschluss machen. Frau Celik schaut sie an und sagt staunend bis lobend „Oh“. Sie fragt die Schülerin: „Man kann alles schaffen, ne?“ Gudrun sagt dazu: „Alles Mögliche“ (Beobachtung 2a).

Schulbezogene Ziele werden außerdem thematisiert, indem schulische Leistungen in explizit erfragt und von der Schulsozialarbeiterin als grundlegend für eine möglichst selbstbestimmte Lebensgestaltung betont werden. Es kann also festgestellt werden, dass die Pädagogin schulbezogene Ziele nicht als Selbstzweck, sondern deren Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler herausstellt, indem sie deren Relevanz für deren Lebensgestaltung betont:

Frau Celik fragt, zuerst an Selvi, dann an Ebru gerichtet, wie die Mädchen es schaffen könnten, auf eigenen Beinen zu stehen und sich „selbst zu retten“. Selvi erzählt direkt auf die Frage weinend von ihrer Schwester. Miriam sagt, Wegrennen sei die Lösung. Frau Celik sagt, dass das nicht möglich sei und sie erst die Schule beenden müssten, betont die Wichtigkeit des Schulabschlusses als Voraussetzung für eine Ausbildung, und dass diese dann, wenn sie einen Beruf erlernt hätten, ihren eigenen Lebensweg gehen könnten (Beobachtung 1).

Der Schulabschluss wird von der Schulsozialarbeiterin als wichtige Voraussetzung der eigenen Lebensplanung eingeordnet. Diese Argumentationsfigur wird von einigen Teilnehmenden auch übernommen, wie im folgenden Protokollausschnitt deutlich wird:

Miriam sagt, sie wolle neu anfangen und erst mal die Schule machen, dann ihre Ausbildung und dann erst einen Freund haben. Frau Celik sagt, dass sei gut, Liebe könne man jedoch nicht planen (Beobachtung 7).

In den Erläuterungen der Schülerin Miriam spiegelt sich deutlich die Argumentationsfigur der Pädagogin wider. Sowohl in diesem Protokollausschnitt, als auch in der nachfolgenden Sequenz wird deutlich, dass durch die lebensweltliche Konnotation schulbezogene Ziele auch für jene Teilnehmende an Bedeutsamkeit gewinnen, die zunächst nicht primär schulbezogene Ziele mit ihrer Projektteilnahme verbunden haben:

Julia und Gudrun haben das Erreichen eines guten Schulabschlusses bereits als ihr Ziel der Projektteilnahme benannt. Semira geht auf die Frage Frau Celiks danach, was sie bisher gelernt habe, zunächst gar nicht ein, sondern blickt zu Boden. Dann nennt sie das gemeinsame Sitzen und Reden als das, was sie bisher gelernt habe. Nachdem die beiden darüber sprechen, worüber sie zusammen reden, will Semira noch etwas sagen, Frau Celik nimmt das wahr und entschuldigt sich bei Semira, sagt ihr, sie dürfe gerne noch etwas sagen und lässt sie reden. Semira sagt leise und zurückhaltend, dass sie über Probleme reden möchte und sie ihre Noten verbessern möchte (vgl. Beobachtung 2a).

Während die Schülerin zunächst den Wunsch, Probleme zu bearbeiten, als Anliegen ihrer Projektteilnahme nennt, wird dieses von ihr in einem zweiten Schritt um ein schulbezogenes Ziel erweitert. Die Schulsozialarbeiterin schließt nicht schul- bzw. leistungsbezogene Anliegen zwar nicht aus, jedoch wird durch die positive Verstärkung schulbezogener Ziele deutlich, dass diese von der Pädagogin besonders erwünscht sind. In den wiederholt stattfindenden Gesprächen zu den Projektzielen kann festgestellt werden, dass letztlich die meisten der Teilnehmenden eine Zielformulierung nennen, die einen deutlichen Schulbezug aufweisen. Die Teilnehmenden können

innerhalb der konzeptionell festgelegten Projektziele einen Teilbereich fokussieren, sich also z. B. auf die Verbesserung der Noten oder das Erreichen eines (guten) Schulabschlusses beziehen, und so ihre eigenen Vorstellungen umsetzen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Entwicklung von Zielen, wie mit den oben aufgeführten Szenen dargelegt werden konnte, zwar auf Basis der eigenen Interessen der Schülerinnen und Schüler erfolgt, sie jedoch im Rahmen der konzeptionell festgelegten Projektziele angesiedelt sein müssen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler ihre Ziele selbst formulieren, ist die Schulsozialarbeiterin diejenige, die diese durch ihre Rückmeldung verstärkt und bewertet: Sie unterscheidet gute von weniger guten bzw. legitime von nicht legitimen Zielen. Damit bleibt es bei einer nur oberflächlichen Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Pädagogin vertritt die konzeptionell festgelegten Ziele des Projekts, jedoch nicht normativ, sondern in gemeinsamer Aushandlung mit den Schülerinnen und Schülern. In der gemeinsamen Aushandlung mit der Schulsozialarbeiterin können sie schulbezogene Ziele hinterfragen und mit der Pädagogin gemeinsam an ihre individuellen Lebenslagen anpassen. Schulbezogene Ziele werden so mit eigenen Vorstellungen über die Lebensgestaltung in Verbindung gebracht.

2.1.3 Unterstützung anbieten

Zu den Inhalten des Projekts zählen nicht nur die Projektziele, sondern auch die Frage, wie diese umgesetzt werden können. Dabei stellt die Unterstützung der Schulsozialarbeiterin ein zentrales Element dar. Die Pädagogin beschreibt ihre Begleitung den Teilnehmenden gegenüber wiederholt als intensiv, langfristig und offen für generell all ihre Anliegen. Sie zeigt in den Gesprächen an, dass sie daran interessiert ist, dass die Teilnehmenden ihre Ziele erreichen, indem sie die Teilnehmenden regelmäßig an diese erinnert:

Kurz vor Ende des Treffens geht Frau Celik die Runde durch, und sagt den Jugendlichen in schneller Abfolge hintereinander, Shirin, sie solle nicht immer so viel Schwänzen, Selvi, dass sie es gut finde, dass ihre Mutter sich um sie kümmere, Tahira, dass sie keine Angst haben sollte auf die Sonderschule gehen zu müssen (Beobachtung 3a).

Über das Interesse hinaus wird hier deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin die Ziele und den Stand der Zielerreichung gut kennt.

Ihre Unterstützung zeigt die Pädagogin außerdem dadurch an, dass sie den Teilnehmenden ihre Begleitung bis über den Berufseinstieg hinaus verspricht:

Frau Celik erzählt, dass sie sich gestern mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern des Projekts getroffen habe und berichtet von den Erfolgen der Schüler, die sie an der Hauptschule Hittorfstr. (der Schule, an der früher das Projekt stattgefunden hat) begleitet hat. Diese hätten den Wunsch geäußert, weiter von Frau Celik betreut zu werden. Sie habe das zugesichert, wenn es sein müsse auch am Sonntagmorgen (Beobachtung 3a).

Die Schulsozialarbeiterin legt die Bedeutsamkeit einer intensiven und langfristigen Begleitung dar und kündigt an, diese in besonderen Fällen sogar am Sonntagmorgen, also über ihre Arbeitszeit hinaus, anzubieten. Durch diese Ankündigung zeigt sie den Schülerinnen und Schülern an, dass diese auf ihre engagierte Unterstützung zählen können, wenn sie sich auf das Schulsozialarbeitsprojekt einlassen. Dass die Schülerinnen und Schüler diese Form der Unterstützung auch wünschen, bekunden dieses sehr deutlich:

Frau Celik berichtet noch einmal von ihrem gestrigen Treffen mit ehemaligen Teilnehmenden und dem Zeitraum von fünf Jahren, die sie diese betreut hat. Sie sagt, dass sie diese auch so lange betreuen würde, wenn diese das wollten. Alle unisono: „Jaaa“ (Beobachtung 3a).

Die deutliche Zustimmung lässt darauf schließen, dass die Unterstützung der Schulsozialarbeiterin für die Teilnehmenden von großer Bedeutung – und für ihre Teilnahme am Projekt – relevant ist.⁹⁴

Die beschriebenen Strategien tragen insofern zur Projektzugehörigkeit bei, als dass die Teilnehmenden sich reflexiv damit auseinandersetzen, warum bzw. mit welchem Ziel sie am Projekt teilnehmen und was sie mit ihrer Teilnahme erreichen können. Insgesamt zielt das Handeln der Schulsozialarbeit darauf ab, den Nutzen des Projekts für die Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen und diese von der weiteren Projektteilnahme zu überzeugen.

2.2 Zusammengehörigkeit der Teilnehmenden untereinander

Weite Teile des schulsozialarbeiterischen Handelns ist darauf ausgerichtet, die Gemeinschaftlichkeit der Teilnehmenden untereinander zu fördern und zwar sowohl in den verschiedenen Kleingruppen als auch in der Gesamtgruppe der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler.⁹⁵ Zu den gemeinschaftskonstituierenden Strategien können gezählt werden:

- Das Thematisieren von Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten der Teilnehmenden bezüglich ihrer Lebenslagen,
- die gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden im Hinblick auf die Bearbeitung von Problemen und
- gemeinsame Aktivitäten, wie das gemeinsame Essen, „Quatschen“ oder Toben, die die Vertrautheit der Teilnehmenden untereinander stärken.

⁹⁴ An dieser Stelle muss vermerkt werden, dass die Pädagogin mit dieser Form der Unterstützung ein Angebot macht, dessen Realisierung ihre derzeitigen Ressourcen überschreitet. Die langfristige Finanzierung des Projekts steht zu diesem Zeitpunkt noch nicht fest. Einige Monate später wird jedoch die Stelle der Schulsozialarbeiterin von zwanzig auf vierzig Stunden erhöht und ein Konzept zur Förderung von Schülerinnen und Schülern über den Zeitraum von fünf Jahren entwickelt.

⁹⁵ Das ist nicht zuletzt deshalb möglich, weil die Schülerinnen und Schüler sich nicht nur in den Kleingruppen oder alleine mit der Schulsozialarbeiterin treffen, sondern sich die Treffen auch überlagern oder zusammengelegt werden, sodass die Teilnehmenden der Gesamtgruppe auch untereinander bekannt sind.

Die Schulsozialarbeiterin nimmt hierbei die Position einer Moderatorin ein und verbindet die Anliegen der Schülerinnen und Schüler zu gemeinsamen Themen oder initiiert gemeinsame Gespräche und Aktivitäten. Dadurch konstituiert sich eine Gemeinschaft der Teilnehmenden untereinander, die sich mit bestimmten Inhalten beschäftigt und bestimmte Eigenschaften hat. Auf diese wird im Folgenden eingegangen.

2.2.1 Gemeinsame Probleme – gemeinsame Lösungen

Die Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden bestehen vor allem im Hinblick auf ihre gemeinsame schulische Situation und darin, dass sie eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern sind, die sich mit ihren Problemen auseinandersetzen wollen.

In den Schulsozialarbeitstreffen werden gemeinsame Problemlagen evident, die für alle Teilnehmenden von Interesse sind und die gemeinsam bearbeitet werden: Zum Beispiel beschwerten sich die Schülerinnen und Schüler häufig gemeinsam über Ereignisse des gemeinsamen Schulalltags, wie z. B. das Verhalten von Lehrpersonen, Klassenarbeiten, Noten und anderes mehr. Darüber hinaus stellen sie Gemeinsamkeiten in Bezug auf ihre Lebenslagen fest. Das sind z. B. die (begrenzten) Möglichkeiten, die durch den Hauptschulabschluss bedingt sind, Probleme im häuslichen Umfeld, mit Freunden etc. Als die Schülerin Ebru beispielsweise erzählt, dass sie ihrer Mutter nicht vertrauen könne, äußert ihre Mitschülerin Miriam, dass es ihr genauso gehe. Dieses gemeinsame Problem bespricht die Schulsozialarbeiterin zusammen mit beiden Schülerinnen (vgl. Beobachtung 1).

Die Gemeinsamkeiten werden in den Schulsozialarbeitstreffen nicht nur von den Teilnehmenden selbst festgestellt, sondern auch die Schulsozialarbeiterin stellt Vergleiche zwischen den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler fest. In Bezug auf sie adressiert sie die Teilnehmenden immer wieder als Gruppe und definiert einige Problemen als gemeinsame, wie im folgenden Protokollauschnitt gezeigt werden kann:

[Frau Celik hat mit der Schülerin Meliha eine Weile über die fehlende elterliche Unterstützung gesprochen. Dann wendet sie sich Kadin zu, d. V.]. „Kadin“, sagt Frau Celik energisch. „Ja“, sagt diese und setzt sich zum Erzählen bereit auf. Sie sagt: „Ich komme hier hin, weil ich viele Probleme habe, ich und ...“ Frau Celik hakt ein: „Auch schulische, ne?“ Kadin zögerlich überlegend weiter: „Ja, auch schulische, auch, Eltern. Ja“ (Beobachtung 3a).

Der sprachliche Hinweis „auch“ deutet eine Verbindung zu dem vorher besprochenen Fall der Schülerin Meliha an, deren familiäre Probleme sich negativ auf ihre Schulnoten auswirken. Diese sprachliche Figur wird in mehreren Situationen deutlich.

In den Schulsozialarbeitstreffen werden jedoch nicht nur Problemlagen als gemeinsame festgestellt, sondern auch *gemeinsame* Wege der Verbesserungsmöglichkeiten entwickelt. Dazu bietet die Pädagogin den Teilnehmenden verschiedene Formen der Hilfe als Unterstützung an. Außerdem

macht sie wiederholt ihr Vertrauen in die Kompetenzen der Teilnehmenden deutlich und stellt deren bisherige persönliche Entwicklungen und Verbesserungen lobend heraus.⁹⁶

Frau Celik sagt zu Meliha, die davon berichtet hat, dass ihre Eltern die Verbesserungen ihrer schulischen Leistungen nicht anerkennen: „Du hast dich ja auch verbessert. Warte mal, was in drei Jahren, vier Jahren ist“ (Beobachtung 3a).

Frau Celik fragt Betül nach ihren Noten. Diese äußert, dass sie einen Durchschnitt von 1,5 habe. Frau Celik lobt dieses sehr, schaut dabei auch die anderen Mädchen im Raum an, hebt Betül als vorbildlich hervor und betont, dass dies eben durchaus an der Hauptschule möglich sei zu erreichen (Beobachtung 1).

Adressiert werden die Schülerinnen und Schüler von der Schulsozialarbeiterin zwar in der Rolle der *Problemhabenden*, aber eben als solche, die sich nicht mit ihren schlechten Ausgangsbedingungen abgefunden haben, sondern sich ihrer problematischen Lebenslagen bewusst und bereit sind, diese zu verbessern. Im Vergleich zu anderen Hauptschülerinnen und -schülern setzen sie sich aktiv mit ihren Problemen auseinander.

Die von der Schulsozialarbeiterin antizipierten Gemeinsamkeiten werden von den Teilnehmenden meist als solche angenommen. Widersprüche gegen Frau Celiks Einschätzungen konnten nur selten beobachtet werden. Wenn die Schülerinnen und Schüler sich jedoch in der Zuschreibung der Pädagogin nicht wiederfinden, machen sie das auch deutlich:

Frau Celik fordert sie zum Bleiben auf, sagt, dass die Noten ein Thema seien, dass sie das gut in der Großgruppe besprechen könnten. Sie sagt: „Weil allgemein Zeugnisnoten besprochen werden und das interessiert euch ja auch (.) alle.“ Onur verneint das. Frau Celik fragt, warum das so sei und warum es bei ihm besser laufe. Er äußert, dass die Mädchen selbst schuld daran seien, wenn sie Probleme mit den Zeugnissen hätten, da er sich immerhin angestrengt hätte und deshalb nicht über die schlechten Noten der Mädchen reden wolle (Beobachtung 2b).

Als ein Teilaspekt dieses Anforderungsbereichs kann deshalb festgestellt werden, dass die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit unter der Bedingung erfolgen muss, die Individualität der Teilnehmenden nicht zu negieren. So sind im Gegensatz zu dieser Verallgemeinerung von Problemlagen ebenso zahlreiche Situationen zu beobachten, in welchen die Schulsozialarbeiterin einzelne Schülerinnen und Schüler sehr genau in ihren Anliegen und Problemlagen fokussiert. Das ist vor allem in Kleingruppentreffen und Einzelgesprächen der Fall.

2.2.2 Die Gruppe als gegenseitige Unterstützung

In den Schulsozialarbeitertreffen wird der Zusammenhalt der Gruppe der Teilnehmenden von der Schulsozialarbeiterin als bedeutsam betont, indem sie diese wiederholt an das Erfordernis zusammenzuhalten erinnert, wie folgende Situation verdeutlichen kann:

⁹⁶ Die verschiedenen Hilfeangebote und Unterstützungsformen werden ausführlich in Kapitel B.2.3 dargestellt.

Die Stimmung unter den Mädchen wirkt feindlich: Sie machen sich gegenseitig Anschuldigungen und sprechen in gereiztem Ton. Sie sprechen weiter, meist auf Türkisch, ein paar Satzketzen auf Deutsch [...]. Eine ganz kurze Pause entsteht (vielleicht zwei Sekunden) in der keiner etwas sagt. Frau Celik will Miriam etwas sagen und spricht sie auf Deutsch an: „Gut, wir waren beim letzten Mal stehen geblieben bei (.) Miriam. Miriam ich möchte jetzt wissen ...“ Miriam unterbricht die Pädagogin: „Jaa, nein. Ja, ich weiß ...“ Dann fällt ihr Tahira ins Wort und Frau Celik ermahnt sie. Sie sagt: „Ihr seid jetzt eine feste Gruppe. Und auch wenn ihr ...“ Dabei wird sie wiederum von Miriam unterbrochen, die etwas laut in den Raum ruft. Frau Celik ermahnt die Schülerin. Diese gibt zu verstehen, dass sie die Ermahnung gehört hat. „Gut“, sagt sie (Beobachtung 1).

Wie in der beschriebenen Situation duldet die Schulsozialarbeiterin Uneinigkeiten der Teilnehmenden nur eine Weile, erinnert sie dann aber an die Notwendigkeit als Gruppe zusammenzuhalten. Die Unterstützung der Teilnehmenden untereinander wird von der Schulsozialarbeiterin auch außerhalb der Gruppentreffen erwartet, wie z. B. in der nachfolgend beschriebenen Situation:

Frau Celik fragt Nazan, ob sie in der Klasse noch geärgert würde. Nazan bejaht das und Frau Celik äußert in die Runde der Teilnehmenden gerichtet, dass sie darüber verärgert sei, sie sollten sie lieber unterstützen (Beobachtung 3a).

Das Problem, dass Nazan in der Klasse geärgert wird, wurde bereits im Vorfeld in einem Einzelgespräch der Pädagogin mit der Schülerin besprochen. Um eine Lösung zu finden, bezieht die Pädagogin die anderen Teilnehmenden mit ein, die zum Teil mit Nazan in eine Klasse gehen. Sie macht durch ihre Aufforderung den Wunsch deutlich, die Zusammengehörigkeit auch über die Gruppentreffen hinaus weiterzutragen.

Schülerinnen und Schüler beschreiben, dass ihnen die Gruppenmitglieder als Unterstützung bei der Lösung von Problemen hilfreich waren, wie im nachfolgenden Protokollausschnitt die Schülerin Meliha über die anderen Teilnehmenden ihrer Kleingruppe äußert:

Dann erzählt Frau Celik über die Schülerin, dass diese früher nicht über ihre Probleme sprechen konnte und fragt sie: „Fühlst du dich jetzt erleichtert?“ „Ja klar“, sagt diese, Frau Celik ergänzt: „Wenn du eine Person hast, der du dich anvertrauen kannst?“ Meliha weiter: „Weil, wenn ich auch erzähle, wenn ich auch die anrufe, dann helfen die mir auch, dann kann ich auch erzählen und dann geht es mir viel besser.“ Meliha schaut dabei in die Runde und guckt die anderen Teilnehmenden der Gruppe an. „Schön“, sagt Frau Celik (Beobachtung 3a).

Nicht nur im Hinblick auf das Lösen von Problemen, sondern auch im Hinblick auf das gemeinsame Lernen wird die Gruppe der Teilnehmenden geschätzt:

Frau Celik fragt daraufhin in die Runde, wie sie sich heute noch darauf vorbereiten könnten, sie erzählt von ihrem Plan eine Mathe-Nachhilfe in der Schule zu organisieren, wie sie es an der letzten Schule, an der sie war, auch schon hatten. Sie fragt: „Mit wem könnt ihr denn heute noch Mathe lernen?“ „Gar nicht“, sagt Meliha, „unter uns“ (Beobachtung 3a).

[Frau Celik sagt zu den Schülerinnen, d. V.]: „Weil, ihr könnt der helfen. Tahira ist erst seit zwei Jahren in Deutschland (.) und die ist halt noch schlecht in der deutschen Sprache, und deshalb fänd' ich das auch ganz gut, wenn ihr der Tahira helfen könntet“ (Beobachtung 1).

Die Gruppe der Teilnehmenden kennzeichnet sich durch einen besonderen Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung bei der Bearbeitung von Problemen. Wie bereits im Hinblick auf das Herausstellen von Gemeinsamkeiten festgestellt werden konnte, agiert die Schulsozialarbeiterin auch hier moderierend, indem sie auf das Erfordernis des Zusammenhalts und die Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung hinweist, sodass auch hier erneut die moderierende und vermittelnde Position der Pädagogin in der Gemeinschaft der Schulsozialarbeitstreffen deutlich wird.

2.2.3 Zeit und Raum für gemeinsame Aktivitäten schaffen

Als gemeinsame Aktivitäten werden jene Tätigkeiten beschrieben, die außerhalb der Fallarbeit stattfinden und zwischen den Teilnehmenden stattfinden. Sie kennzeichnen sich eben dadurch, dass sie nicht auf die Auseinandersetzung mit den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler hin ausgerichtet sind, sondern sich dem lockeren Austausch und dem gemeinsamen Spaß widmen und damit der Stärkung der Gemeinschaft der Teilnehmenden untereinander dienen: Sie ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler in den Schulsozialarbeitstreffen gemeinsame Erfahrungen machen und sich über die Schülerrolle hinaus kennenlernen, denn sie tauschen sich untereinander aus und erleben sich gemeinsam in Alltagsbeschäftigungen.

In der Gruppe der Teilnehmenden haben die gemeinsamen Aktivitäten, die neben der Bearbeitung von Problemen in den Schulsozialarbeitstreffen stattfinden, eine große Bedeutung:

Meliha sagt zum Schulleiter: „Ich freu mich (.) das macht immer Spaß mit Frau Celik und ich bin jetzt schon viel besser geworden“ (Beobachtung 3a).

In der Aussage der Schülerin ist erkennbar, dass sie nicht nur an den Treffen teilnimmt, weil sie hier ihre Probleme bearbeiten kann, sondern auch, weil sie hier gemeinsam mit anderen Teilnehmenden eine *gute Zeit* verbringt. Die Pädagogin stellt die Bedeutsamkeit gemeinsamer Aktivitäten fest und grenzt sie zu geplanten Fördersequenzen ab:

Frau Celik: „Ich hatte mal vorbereitet gehabt. Deutschförderung, aber das waren so drei Episoden. Drei Kapitel. So dass man jede Woche auf jeden Fall (klopft mit Stift auf den Tisch) diese drei Blätter abarbeiten musste. Pfft (flüstert) Es war ECHT, ne? Und da haben sie gesagt: ‚Nee Frau Celik, meinen Sie, da können wir uns noch einmal daran erinnern?‘ Oder was weiß ich? [Forscherin: „okay“] Und da waren die wieder mal richtig (.) so (.) nicht aggressiv, aber so richtig (.) Forscherin: „So aufgedreht?“ Frau Celik: „Aufgedreht und auch, weil immer ständig was ausgefallen ist und (?so?). Und dann habe ich gedacht so. Und dann haben sie sehr genossen, sich einfach zu unterhalten. Das ist jetzt auch wichtig.“ (Ethnografisches Interview 9).

Anstatt die standardisierte aber unbeliebte Fördereinheit weiter durchzuführen, gibt die Schulsozialarbeiterin den Teilnehmenden die Gelegenheit, sich offen zu unterhalten. Dieses offene Setting beschreibt die Pädagogin als ebenso wichtig wie die gezielte Förderung der Deutschkompetenzen.

Als ein Aspekt der gemeinsamen Aktivitäten kann festgestellt werden, dass die Vertrautheit der Teilnehmenden untereinander hergestellt und immer wieder bestätigt wird. Das kann z. B. anhand der folgenden Situation aufgezeigt werden:

Es ist eine relativ große Schülergruppe da, als ich im Raum der Gruppentreffen ankomme. Frau Celik ist auch schon da und sitzt vorne an „ihrem“ Tisch. Die Schülerinnen und Schüler reden untereinander und mit Frau Celik. Frau Celik spricht Okan an, der zeigt aber keine Reaktion, sondern unterhält sich von ihr weggedreht weiter mit Onur. Meliha ruft mehrmals langgezogen seinen Namen: „Okaaaaan“, spricht ihn dann englisch aus: „Okääääeeen“, und grinst ihn an, als er sich daraufhin zu ihr umdreht. Er grinst auch und er schaut zu Frau Celik rüber, als er sieht, dass sie ihn anschaut, grinst er auch und setzt sich auf einen Stuhl, Frau Celik zugewandt. (Die Teilnehmenden wirken auf mich unruhig, aber nicht aufgedreht, sondern eher gelassen und miteinander freundschaftlich. Sie lachen miteinander.) Frau Celik fragt in strengem Ton: „So, Eindruck von ähm, Frau Thielen, Gespräch mit Frau Thielen, und Herrn äh –“ (Beobachtung 4).

Die Teilnehmenden lachen miteinander, necken sich oder spielen sich gegenseitig kleine Streiche. Die Schulsozialarbeiterin schaut diesen Aktivitäten zu und gibt ihnen Raum, indem sie, wie im oben aufgeführten Beispiel, die Schülerinnen und Schüler miteinander reden und lachen lässt und die sie interessierende Frage nach dem Treffen mit den Stiftungsmitarbeitenden erst dann stellt, nachdem sie ihnen eine Weile zugeschaut hat. Die Schulsozialarbeiterin ermöglicht den Schülerinnen einen Raum des Zusammenseins. Dass die Schülerinnen diese Situation genießen, wird in einer späteren Situation deutlich:

Frau Celik sagt, sie gehe zur Toilette, und geht heraus. Die Mädchen sind in der Küche beschäftigt. Man hört Lachen und Gespräche (Beobachtung 4).

Mit den gemeinsamen Aktivitäten wird der Anforderung entsprochen, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht nur in der Bearbeitung von Problemen miteinander erleben, sondern sich auch außerhalb von Problembearbeitungen austauschen können und gemeinsame Erfahrungsräume teilen. Das Schulsozialarbeitsprojekt wird auf diese Art und Weise nicht nur mit der Problembearbeitung assoziiert, sondern auch mit Spaß verbunden. Die Aktivitäten sind darüber hinaus ein wesentliches Element dafür, dass eine Gemeinschaft der Teilnehmenden untereinander entsteht, sodass diese in vertrauensvoller Atmosphäre auch sensible Probleme bearbeiten können. Die Schulsozialarbeiterin stellt den gemeinsamen Aktivitäten Zeit und Raum zur Verfügung und initiiert diese zum Teil auch selbst, z. B. indem sie den Schülerinnen und Schülern anbietet auf dem Schulhof zu spielen oder in der Küche miteinander Zeit zu verbringen. Wie die Schulsozialarbeiterin gemeinsame Aktivitäten ermöglicht und welche verschiedenen Möglichkeiten mit diesen verbunden sind, wird anhand des „Quatschens“, dem gegenseitigen Neckern, dem Lästern und dem gemeinsamen Essen noch einmal genauer erläutert.

Als „Quatschen“ bezeichnet die Schulsozialarbeiterin das Reden der Schülerinnen und Schüler über *leichtere* Themen, wie z. B. die Fußball-WM, das Verliebt sein oder auch Ernährungsgewohnheiten

(vgl. Beobachtung 1, Beobachtung 7). Diese Gespräche kennzeichnen sich dadurch, dass sie weniger mit der Arbeit an konkreten Problemlagen in Verbindung stehen, sondern dem Austausch über ein gemeinsam interessierendes Thema dienen. Die Schulsozialarbeiterin duldet das „Quatschen“ der Teilnehmenden untereinander und schafft sogar explizit Freiräume, damit sich Teilnehmende untereinander austauschen können, wie in den nachfolgend aufgeführten Protokollausschnitten deutlich wird:

Kadin fragt: „Was wollte der Schulleiter?“ Frau Celik sagt: „Es brennt. Das müsste euch doch eigentlich auch interessieren.“ Die Mädchen nicken und quatschen weiter, rutschen auf ihren Stühlen herum und necken sich untereinander. Frau Celik unterbricht sie nicht. Nach einer Weile fragt sie weiter: „Wollt ihr nicht bis zur zehnten Klasse hier bleiben? Wollt ihr nochmal wechseln auf eine andere Schule?“ Kadin sagt albern: „Jaaa, klar“ (Beobachtung 6a).

Während des heutigen Gruppentreffens wird Pizza zubereitet. Onur will in die Küche gehen. Frau Celik sagt ihm, er solle hierbleiben, die Mädchen sollten auch mal unter sich quatschen. Nach einiger Zeit kommen die Mädchen wieder herein (Beobachtung 5).

Während die Schulsozialarbeiterin die Teilnehmenden in der ersten Sequenz miteinander „quatschen“ lässt und das Thema der Schulschließung hintenanstellt, schafft sie in der Situation im zweiten Ausschnitt explizit für die Schülerinnen einen Raum des gegenseitigen Austauschs. Eine ähnlich gemeinschaftsstiftende Aktivität der Schülerinnen und Schüler kann im gegenseitigen Necken benannt werden. Während diese mit der Pädagogin sprechen, necken diese sich häufig untereinander:

Meliha und Kenan sitzen sehr ruhig auf ihren Stühlen, Frau Celik und ab und zu gegenseitig zugewendet. Meliha spielt mit ihrem Ring herum. Kenan spielt an den Bändern seiner Jacke und setzt sich einmal Melihas Ring auf, der auf den Tisch gerollt ist. Meliha kommentiert das mit „sehr schön“. Beide Schüler necken sich ab und zu mit kleinen Anschubsern und Kommentaren, während sie mit Frau Celik sprechen (Beobachtung 5).

Die Schulsozialarbeiterin beobachtet diese Aktivitäten und macht diese auch mit, auch wenn dadurch die gemeinsame Bearbeitung von Problemen dadurch unterbrochen wird:

Tahira sagt in schnellem, gehetzten Tonfall: „Ich muss gehen...“ (Rest unverständlich. Tahira spricht sehr schnell und auf Türkisch.) Frau Celik fragt Tahira lachend: „Wie heiße ich?“ Die Schülerin lacht und sagt: „Hallo Frau (Sie sagt mehrere Wörter auf Türkisch)“. Frau Celik unterbricht Tahira, die noch etwas von der Schulversammlung erzählen möchte, stützt die Arme in die Hüfte und fragt halb ernst, halb spielerisch: „Wie heiße ich?“ Tahira sagt den richtigen Namen der Pädagogin und erzählt dann direkt weiter von der Schulversammlung und ihrem Vater (Beobachtung 5).

Das gegenseitige Necken ermöglicht eine kurze Unterbrechung der Problembearbeitung. Es findet eine kurze Auflockerung statt und die gemeinsame Besprechung der Probleme kann schnell wieder aufgenommen werden.

Zu den weiteren gemeinsamen Aktivitäten innerhalb der Schulsozialarbeitstreffen zählen das Tratschen und Lästern über Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrpersonen und andere gemeinsame Bekannte. Festzustellen ist, dass die Teilnehmenden sich häufig in ihrer Meinung gegenüber Dritten

einig sind, sodass sie sich gemeinsam über diese beschweren oder auch lachen, wie der folgende Protokollauschnitt zu einem Gespräch über die Cousine einer der Teilnehmerinnen zeigt:

Frau Celik fragt in interessiertem Ton nach: „Geht die nicht auf die (.) der Berufsschule?“ „Neeiin“, sagt Meliha langezogen. „Die hatte, glaube ich, hier so was wie Herpes, ne?“, fragt Kadin grinsend. Meliha, Nadira und Kadin lachen, Frau Celik sitzt auf ihrem Stuhl zurückgelehnt mit gekreuzten Armen und grinst (Beobachtung 3a).

Obwohl in dieser Situation für Außenstehende das Insiderwissen darüber fehlt, warum die Schülerinnen über die Cousine lachen, wird doch deutlich, dass sie gemeinsam lachen und die Schülerinnen miteinander vertraut erscheinen. Beim Lästern wird über die Vertrautheit innerhalb der Gruppe hinaus auch die Abgrenzungen dieser gegenüber anderen Gruppen und Individuen deutlich. Die folgende Situation findet im Anschluss an eine lange Diskussion der Teilnehmerinnen über die Schülerin Shirin statt:

Frau Celik sagt in die Runde gerichtet, dass Shirin „halt ein bisschen verliebt“ sei. Miriam fällt ihr genervt ins Wort und sagt, das sei „schon seit Jahren“ so. Sie flucht: „Das fuckt einen ab.“ Frau Celik reagiert nicht darauf. Miriam sagt weiter, Shirin würde an einem Tag sagen, dass sie sich nun anders verhalten würde, es dann aber doch nicht tue. Tahira bringt sich nun auch ein und erzählt in einem ähnlich genervten Tonfall wie Miriam, dass Shirin ihr etwas über den Jungen erzählt habe. Frau Celik geht nicht darauf ein, sondern wendet sich Selvi zu, die sich mittlerweile von der Gruppe wieder abgewendet hingesezt hat und aus dem Fenster schaut (Beobachtung 1).

Die Teilnehmerinnen reden mit Frau Celik über Shirins Verhalten, um sich darüber zu beschweren, und grenzen sich so von der Schülerin und ihrem Verhalten ab, wie besonders durch das Fluchen Miriams deutlich wird.

Eine weitere gemeinsame Tätigkeit der Teilnehmenden sind gemeinsame Mahlzeiten. Die Schülerinnen und Schüler bringen zu den Gruppentreffen Kekse, Chips oder auch Getränke mit, die sie miteinander teilen. Es kann festgestellt werden, dass während des Essens nur selten Probleme der Teilnehmenden thematisiert werden, sondern über das Essen selbst oder andere Themen außerhalb der Fallarbeit gesprochen und viel gelacht wird. Das gemeinsame Essen ist eine Tätigkeit, die im Halbtagsunterricht an der untersuchten Schule nur in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden stattfindet. Es gibt keine gemeinsamen Essenszeiten, sodass dieses im Rahmen der Schulsozialarbeitstreffen eine gemeinsame Besonderheit im Schulalltag darstellt, die die Schülerinnen und Schüler sichtlich genießen. Das zeigt sich darin, dass sie immer mehr Nahrungsmittel mitbringen und das gemeinsame Essen mitunter einige Zeit der Schulsozialarbeitstreffen in Anspruch nimmt.⁹⁷

⁹⁷ Eine ähnlich gelöste Stimmung konnte beim gemeinsamen Kochen beobachtet werden, das im gesamten Untersuchungszeitraum an zwei Terminen stattfand. Die Teilnehmenden bereiteten zusammen Pizza zu (vgl. Beobachtung 7) und machten sich das Essen warm, das aus dem Hauswirtschaftsunterricht übrig geblieben war (vgl. Beobachtung 10). Auch hier wurde viel gelacht und über andere Themen als Probleme der Schülerinnen und Schüler gesprochen.

Insgesamt konstituiert sich die Zusammengehörigkeit der Teilnehmenden untereinander vor allem darüber, dass die Schulsozialarbeiterin Zeit und Raum dafür bereitstellt, dass die Schülerinnen und Schüler sich auch außerhalb des Unterrichts kennenlernen und gemeinsame Erlebnisse miteinander teilen. Die Schulsozialarbeiterin stellt Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden untereinander heraus und bezieht sich dazu vor allem darauf, dass sie alle gewisse Probleme bzw. schwierige Lebenslagen haben, denen sie sich gemeinsam annehmen wollen und sich dabei gegenseitig unterstützen – nach dem Motto *alle sitzen in einem Boot*.

3. Zusammenfassende Interpretation und Einordnung der Ergebnisse in das Kodierparadigma

In einer zusammenfassenden Betrachtung wird deutlich, dass die Schulsozialarbeitstreffen einen Raum darstellen, der sich an den Relevanzen der Schülerinnen und Schüler orientiert, diese jedoch nicht den einzigen Ausgangspunkt für das Handeln der Schulsozialarbeiterin darstellen, denn vielmehr werden die Treffen durch die Pädagogin auf die konzeptionellen Zielsetzungen hin vorstrukturiert, sodass die Arbeit an der Umsetzung derer gewährleistet werden kann. Das wird im Folgenden für das Bereitstellen niederschwelliger Zugänge und auch das Hervorbringen von Projektzugehörigkeit ausgeführt.

Die Schulsozialarbeiterin zeigt den Schülerinnen und Schülern an, dass sie ihr Handeln vorwiegend an deren Interessen ausrichtet, wie besonders im Hinblick auf die zeitlich-räumliche Platzierung der Schulsozialarbeitstreffen gezeigt wurde, aber auch darin, dass die Schulsozialarbeiterin die Projektinhalte den Teilnehmenden gegenüber als von ihren Interessen ausgehend präsentiert. Gerade in der Aushandlung der Projektziele zeigt sich jedoch, dass die Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler durch den konzeptionell festgelegten Auftrag begrenzt wird: Die Schulsozialarbeiterin handelt die Ziele mit den Teilnehmenden so aus, dass sie zwar ihren Anliegen entsprechen, letztlich werden durch ihre implizit bleibende Lenkung jedoch jene Ziele bearbeitet und Themen verfolgt, die sich im Rahmen der konzeptionellen Festlegung bewegen. Die Schulsozialarbeiterin legt den Auftrag nicht offen, sondern versucht die Schülerinnen und Schülern von den Zielen zu überzeugen, indem sie ihnen diese vor ihrem jeweiligen lebensweltlichen Kontext als bedeutsam erläutert.

Als interessant im Hinblick auf die methodische Gestaltung der Treffen kann festgehalten werden, dass die Schulsozialarbeiterin den Zugang zu den Teilnehmenden nicht nur über Einzelkontakte, sondern vor allem über die Konstituierung einer Gemeinschaft findet: So stellen die Teilnehmenden, die einen Zugang zum Schulsozialarbeitsprojekt gefunden haben, zusammen eine (mehr oder weniger heterogene) Gemeinschaft dar, die sich nach innen durch spezifische Eigenschaften kennzeichnet und nach außen gegenüber anderen Gruppen bzw. Individuen abgrenzt: Nach innen

bedeutet die Gemeinschaft eine bestimmte Gruppenidentität, die vor allem aus dem Verfolgen gemeinsamer Ziele besteht. Nach außen grenzt sich die Gruppe der Teilnehmenden zum einen von Schülerinnen und Schülern ab, die in ähnlichen Lebenslagen sind, diese aber nicht, wie sie selbst, im Hinblick auf die Reflexion ihrer Lebenslagen aktiv werden (wollen). Zum anderen grenzen sich die Schulsozialarbeitstreffen von schulischen Regeln und Routinen ab, indem sie sich von den formalen Strukturen der Schule unterscheiden, wie zum Beispiel im Hinblick auf die flexible Termingestaltung festgestellt werden konnte, und für die Schule untypische Aktivitäten stattfinden (z. B. das gemeinsame Essen). Die so konstituierte Gruppe der Teilnehmenden will sich also einerseits mit ihrer Lebenslage auseinandersetzen und diese verbessern – dabei aber auch Gemeinschaft erleben und Spaß haben. Obwohl die Schulsozialarbeiterin den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, unterschiedliche Teilnehmerrollen einzunehmen, ist es doch als Grundvoraussetzung anzusehen, dass potenzielle Teilnehmende sich dieser *Grundordnung* anschließen. Auch diesbezüglich wird die Orientierung an den individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler durchaus eingeschränkt.

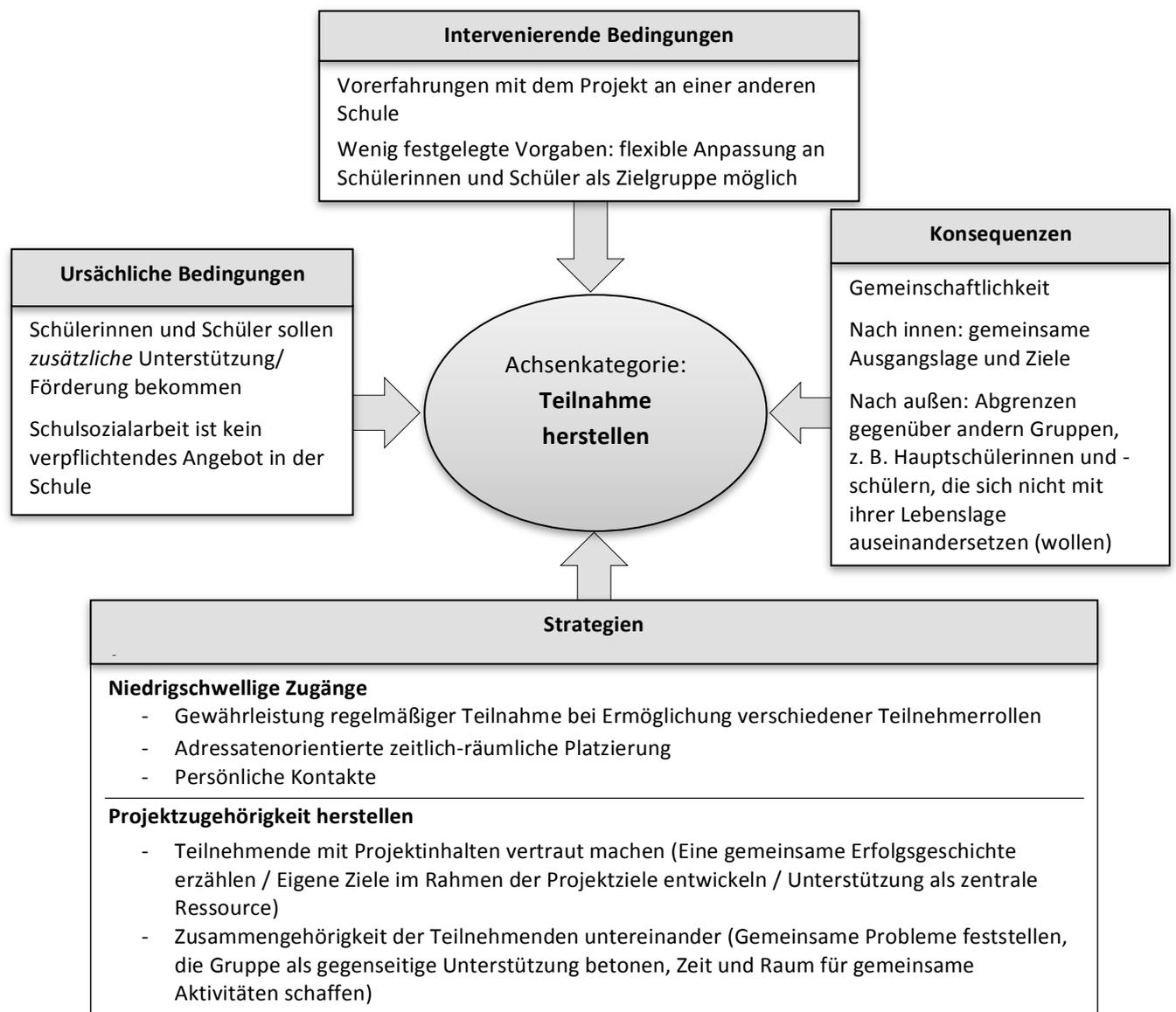


Abbildung 10: Kodierparadigma zur Achsenkategorie A: Teilnahme herstellen (Quelle: Eigene Darstellung)

In der Zuordnung der Ergebnisse im Hinblick auf das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996, 75 ff.) kann noch einmal verdeutlicht werden, wie die konkreten Bedingungen des Schulsozialarbeitsprojekts, die durch die konzeptionelle Grundlage und den spezifischen Bedingungen der Hauptschule vor Ort, die Herstellung von Teilnahme als einen Anforderungsbereich konstituieren und das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiterin beeinflussen (vgl. Abb. 10).

B. Arbeitsbeziehungen gestalten

Die Arbeitsbeziehungen zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Teilnehmenden im untersuchten Schulsozialarbeitsprojekt sind deutlich durch einen zweifachen Auftrag geprägt: Es ist erforderlich, eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, die es einerseits ermöglicht, Hilfe und Unterstützung nah an den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und andererseits den konzeptionell begründeten Auftrag umzusetzen (ursächliche Bedingung).⁹⁸ Die Strategien der Schulsozialarbeiterin sind deutlich darauf ausgerichtet, die unterschiedlichen Anforderungen in der Beziehungs- und Fallarbeit miteinander aushandeln zu können.

Zur Gestaltung der Arbeitsbeziehungen erscheint es als bedeutsam, dass die Schulsozialarbeiterin sowohl berufliche als auch persönliche Kenntnisse und Erfahrungen in die Beratung einbringen kann, um die Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler einschätzen und sie dahingehend beraten zu können. Darüber hinaus wird die bereits im vorangegangenen Kapitel benannte konzeptionelle Handlungsfreiheit für die Pädagogin evident, da die situative Aushandlung verschiedener Themen und unterschiedlicher Sozialformen beim Vorgehen der Schulsozialarbeiterin einen zentralen Stellenwert für die Beziehungsgestaltung hat (intervenierende Bedingungen). Im Folgenden wird dargestellt, wie die Schulsozialarbeiterin pädagogische Arbeitsbeziehungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen gestaltet und aufrechterhält.

1. Beziehungsarbeit zwischen Nähe und Distanz

Im Hinblick auf die Beziehungsarbeit erweist sich – wie für pädagogische Handlungsfelder typisch (vgl. Kap. 2.3.3) – das Ausbalancieren von Nähe und Distanz als zentrales Merkmal des Handelns der Schulsozialarbeiterin. Im Rahmen der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass diese divergierenden Rollenanteile und die damit verbundenen Anforderungen für die Beziehungsarbeit der untersuchten Schulsozialarbeitspraxis, wie im Folgenden beschrieben, von Bedeutung sind:

⁹⁸ Die hier vorgenommene Einteilung in Subkategorien orientiert sich deutlich an dem in Kapitel 2.2.3 dargestellten theoretischen Modell pädagogischer Arbeitsbeziehungen, das sowohl die Beziehungsarbeit (Ausbalancieren von Nähe und Distanz) als auch die Fallarbeit (Bearbeitung von Anliegen und Problemen) umfasst. Da dieses im Sinne der theoretischen Sensibilisierung einen hohen Erklärungswert bietet, wird zur Ausdifferenzierung dieser Kategorie auf dieses Modell zurückgegriffen und hinsichtlich der spezifischen Umsetzung in der Schulsozialarbeit betrachtet.

- Die Nähe zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Schülerinnen und Schülern ist vor allem erforderlich, weil im untersuchten Projekt generell alle und mitunter auch sehr sensible Themen der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler in die Fallarbeit mit einbezogen werden (sollen).
- Das Einnehmen von Distanz ist des Weiteren unabdingbar dafür, dass die Schulsozialarbeiterin die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre individuellen Lebenslagen hin beraten sowie die Projektziele in die praktische Gestaltung des Schulsozialarbeitsprojekts einbeziehen kann.

Im Hinblick auf die Realisierung dieser beiden Rollenanteile durch das professionelle Handeln kann festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeiterin Nähe zu den Schülerinnen und Schülern vor allem darüber aufbaut, dass sie sich als diesen bzw. ihrer Gemeinschaft zugehörig konstituiert (Kap. B.1.1). Die Distanznahme manifestiert sich zum einen darin, dass die Pädagogin zur Reflexion von Anliegen und Problemen der Schülerinnen und Schüler vor ihrem Erfahrungs- und Wissensvorsprung eine Metaebene einnimmt. Zum anderen resultiert sie aus der Aufgabe, den konzeptionell festgelegten Auftrag umzusetzen (Kap. B.1.2).

Neben dem Hervorbringen von Annäherung und Distanznahme können des Weiteren Strategien des schulsozialarbeiterischen Handelns identifiziert werden, die darauf ausgerichtet sind, sich den Schülerinnen und Schülern gegenüber loyal zu zeigen. Diese können auf das Erfordernis an die Schulsozialarbeiterin zurückgeführt werden, die divergierenden Aufträge miteinander auszuhandeln (und gleichzeitig die Interessen der Teilnehmenden sowie schulische Erwartungen zu erfüllen) (Kap. B.1.3). Wie die beschriebenen Rollenanteile in der untersuchten Schulsozialarbeitspraxis realisiert werden, wird im Folgenden ausgeführt.⁹⁹

1.1 Nähe herstellen

Dass es der Schulsozialarbeiterin gelingt, Nähe zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, wird im vertrauten Umgang deren miteinander deutlich, beispielsweise im gegenseitigen Neckeln:

Die Schülerin lacht und sagt in neckischem Ton und lachend auf Türkisch: „Hallo Frau (Sie sagt mehrere Wörter auf Türkisch)“. Frau Celik stützt die Arme in die Hüfte und fragt halb ernst, halb spielerisch und ebenfalls breit lachend: „Wie heiße ich?“ Beide lachen (Beobachtung 5).

Die Schülerin Tahira neckt die Schulsozialarbeiterin dadurch, dass sie ihr einen bestimmten Namen gibt. Auch wenn die Forscherin nicht nachvollziehen kann, was die Schülerin zu der Pädagogin sagt, wird doch deutlich, dass beide miteinander lachen und Späße erlaubt sind. Ebenso spiegelt sich die Nähe in gegenseitigen Komplimenten wider:

⁹⁹ Nähe und Distanz sind nicht als absolute Gegenpole zu verstehen, sondern es gibt Überlappungen und offene Übergänge. Dennoch werden die Strategien zur Herstellung von Nähe und Distanz zunächst getrennt voneinander dargestellt, jedoch Überlappungen dort aufgezeigt, wo sie besonders deutlich werden.

Dann wendet sie sich Selvi zu und sagt, sie sei „heute ganz besonders hübsch“. Ich sage, dass mir das auch schon aufgefallen sei. Selvi grinst Frau Celik an und richtet sich im Rücken auf, so als wenn sie stolz wäre, und sagt: „Sie aber auch“ (Beobachtung 7).

Außerdem bringen die Teilnehmenden sensible und konfliktbehaftete Anliegen in die Treffen ein: Sie vertrauen der Pädagogin Geheimnisse an, berichten von familiärer Gewalt, Beziehungsproblemen und Konflikten mit dem Gesetz.

Die Schulsozialarbeiterin baut Nähe zu den Teilnehmenden vor allem darüber auf, dass sie sich als der Gruppe der Schülerinnen und Schüler zugehörig zeigt und (zumindest teilweise) als ein Mitglied der in Kapitel A.2. beschriebenen Gemeinschaft der Schülerinnen und Schüler untereinander agiert. Die Schulsozialarbeiterin nimmt eine Position innerhalb dieser Gemeinschaft ein, indem sie an gemeinsamen Aktivitäten mit den Schülerinnen und Schülern teilnimmt und auf Gemeinsamkeiten wie z. B. gemeinsame Themen und Interessen hinweist. Die Strategien zur Herstellung dieses gemeinschaftlichen Miteinanders werden nachfolgend beschrieben.

1.1.1 Gemeinsame Aktivitäten, Interessen und Themen

Wie bereits im Hinblick auf gemeinsame Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler untereinander beschrieben wurde (vgl. Kap. A.2.2.3), können in den Schulsozialarbeitertreffen einige Situationen identifiziert werden, die sich nicht explizit mit der Fallarbeit beschäftigen, sondern sich einem gegenseitigen Austausch und gemeinschaftlichen Erfahrungen widmen. Diese finden nicht nur zwischen Teilnehmenden, sondern auch gemeinsam mit der Pädagogin statt.

Gemeinsame Aktivitäten und gegenseitiger Austausch

Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich nicht nur für die Beratung der Teilnehmenden bzw. der Bearbeitung von Problemen zuständig, sie nimmt vielmehr auch an einigen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Fallarbeit teil: Sie bereitet mit ihnen Essen zu, lacht, quatscht und isst mit ihnen – und zwar in einer Rolle, die als den Teilnehmenden ähnlich beschrieben werden kann. Das wird im nachfolgenden Ausschnitt nicht zuletzt am Eindruck der Forscherin ersichtlich:

Tahira, Selvi, Miriam und Frau Celik bringen die Pizza [aus dem Nebenzimmer, d. V.] herein. Alle tragen einen Teller. An dem großen Tisch sitzen nun vereinzelt alle Schüler: Tahira und Selvi, die sich unterhalten, Kadir und Ortun, die sich unterhalten und Pizza essen, Onur und Miriam, die sich auch unterhalten. Währenddessen bereiten Frau Celik und Tahira weiter Pizza in der Küche vor (Eindruck: Die Stimmung ist wie in einem Jugendzentrum: Die Jugendlichen gleichen Alters sitzen in lockerer Atmosphäre beisammen, essen und reden miteinander – Frau Celik sitzt dabei an einem anderen Platz als sonst und quatscht locker über verschiedene Themen mit, isst. Sie ist kaum von den Teilnehmenden zu unterscheiden, hat eine ähnlich lockere Sitzhaltung, Sprechweise etc.) (Beobachtung 7).

Die Rollenähnlichkeit konstituiert sich zum einen durch die flache Hierarchie in der Interaktion und der Kommunikation: Die Pädagogin ist nicht diejenige, die Anweisungen gibt, sondern erledigt

vielmehr dieselben Aufgaben und Tätigkeiten wie die Teilnehmenden. Zum anderen entsteht die Ähnlichkeit dadurch, dass die Schulsozialarbeiterin sich den Schülerinnen und Schülern auf mehreren Ebenen anpasst: Sie sitzt gemeinsam mit ihnen am Tisch, und zwar direkt neben ihnen (d. h. auf einem anderen Platz als in Beratungssituationen, vgl. Kap B.1.2.2) und passt sich auch in ihrem kommunikativen Verhalten der lockeren und gemeinschaftlichen Gesprächssituation der Teilnehmenden an. Dass die Schulsozialarbeiterin Wert auf gemeinsame Aktivitäten legt, die über die Fallarbeit hinausgehen, macht sie gegenüber den Teilnehmenden explizit:

Vielleicht gehen wir auch mal zusammen Pizza essen oder ins Kino, machen es uns hier gemütlich (Beobachtung 3a).

Die Aktivitäten bieten einen Raum dafür, sich außerhalb der Fallarbeit zu erleben und sich abseits von schulbezogenen Themen auszutauschen.

Gemeinsame Themen und Interessen

Im gegenseitigen Austausch wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin auf die Themen, die die Schülerinnen und Schüler einbringen, eingeht und selbst wiederholt Themen anspricht, von denen sie ausgeht dass sie eine Verbindung zwischen ihr und den Teilnehmenden darstellt. Anhand des folgenden Gesprächsausschnitts über das Zu- und Abnehmen kann gezeigt werden, wie die Pädagogin den Schülerinnen und Schülern anzeigt, dass sie sich mit ähnlichen *Problemen* beschäftigt:

Tabea sagt lachend: „Ich nehme ab!“ Die anderen Schülerinnen lachen auch. Frau Celik schaut Tabea ebenfalls lachend an und sagt: „Ach, alle haben immer Probleme mit dem Abnehmen.“ Tabea fällt ihr ins Wort: „Jaa, das mache ich. Ich esse nur (unverständlich).“ Frau Celik sagt, sie habe auch abgenommen, wolle das aber gar nicht. Wenn man so klein sei wie sie, müsse man nicht so darauf achten, aber manchmal, da kommt der Sommer, da isst man nicht viel oder so“ (Beobachtung 5).

Sowohl die Pädagogin als auch die Schülerin berichten sich *gegenseitig* von ihren Erfahrungen mit dem Abnehmen. Das gemeinsame Lachen verweist auf eine *lockere* Gesprächsatmosphäre, die durchaus einen Kontrast zu jenen Situationen darstellt, in welchen die Schulsozialarbeiterin die Teilnehmenden berät und Hilfeangebote macht.¹⁰⁰ Ähnliche Gespräche wie das im obigen Protokollauschnitt beschriebene finden wiederholt, häufig zu Beginn oder gegen Ende der Treffen, statt. Themen sind z. B. die Fußball-WM, das Verliebtsein etc. In diesen Gesprächen macht die Schulsozialarbeiterin auch deutlich, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler Probleme haben, sondern auch die Pädagogin selbst immer wieder vor ähnliche Probleme gestellt ist, die sie zu bearbeiten hat. Neben dem oben beschriebenen Problem des Zu- und Abnehmens berichtet sie z. B. in einer Beratungssituation davon, dass sie auch mit ihren Eltern Probleme gehabt habe oder auch genauso wie eine der Schülerinnen immer wieder zu Vorsorgeuntersuchungen gehen müsse. Ein

¹⁰⁰ Die Pädagogin agiert in diesen Situationen stärker direktiv, vgl. dazu auch Kapitel B.2.3, und die Gespräche sind ernster bzw. es gibt weniger lockere Unterbrechungen und die Gesprächsteilnehmenden sind stärker auf eine Problemlösung hin fokussiert.

solcher Austausch, der durch eine flache Hierarchie gekennzeichnet ist, trägt zu einem lockeren Beisammensein bei und eröffnet die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeiterin als *eine von ihnen* wahrnehmen können.

Besonders häufig werden von der Schulsozialarbeiterin zur Betonung von Gemeinsamkeiten Themen herangezogen, die sich damit beschäftigen, dass sowohl sie selbst als auch viele der Teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben, sie also selbst oder ihre Eltern nach Deutschland migriert sind. Dass die Pädagogin diesem Umstand einen großen Stellenwert zuordnet, zeigt sich z. B. darin, dass sie der Forscherin bei der Vorstellung der Schülerinnen und Schüler als eine der ersten Informationen deren Herkunftsland nennt:

Frau Celik kommt nun zu uns beiden an die Tischgruppe, blickt Nazan an und sagt dann in vertrautem Tonfall an mich gerichtet: „Also, Nazan ist seit sechs Monaten in Deutschland. Kommt, woher kommst du?“ „Eritrea“, sagt Nazan leise nickend. Frau Celik schaut sie bei der Frage an und nickt nach ihrer Antwort zustimmend. Sie fragt sie: „Wie spricht man das aus? Eritrea?“ Nazan nickt und macht „mmhh“. Frau Celik sagt: „Schön, finde ich das. Spannend“ (Beobachtung 2c).

Die Schulsozialarbeiterin greift hier auf das Konzept des Migrationshintergrundes zurück, um die Schülerin vorzustellen. Die Pädagogin thematisiert nicht nur die Herkunftsländer der Teilnehmenden als ein interessantes Charakteristikum, sondern stellt den Migrationshintergrund auch als ein verbindendes Element der Teilnehmenden untereinander heraus:

Sie [Frau Celik] fragt Tabea, woher ihr Name komme. Diese antwortet freundlich lächelnd: „Italien“. Frau Celik: „Ach, sehr interessant. Endlich auch mal andere Länder, ne?“ (Beobachtung 2a).

Die Aussage der Pädagogin deutet an, dass es innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden nicht ungewöhnlich sei, einen Migrationshintergrund zu haben. Mit der impliziten Feststellung, dass die Mehrheit der Teilnehmenden einen Migrationshintergrund hat, stellt sie diesen als Gemeinsamkeit heraus. Als ungewöhnlich kennzeichnet sie jedoch das Herkunftsland Italien, was darauf anspielt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Familien aus der Türkei stammen. So wie in der beschriebenen Sequenz, erfolgt die Thematisierung des Migrationshintergrundes auch in anderen Situationen implizit über die Frage nach dem Herkunftsland, die Herkunft des Namens oder auch wie im nachfolgenden Beispiel über das Ansprechen des eigenen Herkunftslandes:

Frau Celik fragt Tahira, ob sie wieder in die Türkei fahre. Diese bejaht das. „Ich fahre ja nicht so oft, aber auch. Ich habe nicht so viele Verwandte“, sagt Frau Celik (Beobachtung 6b).

Mit dem Verweis auf ihre Verwandten in der Türkei verweist sie auf ihre familiäre Verbundenheit mit dem Land. Die Pädagogin stellt in ihrer Aussage das Reisen in die Türkei mit der sprachlichen Markierung „auch“ als eine Aktivität heraus, die sie mit der Schülerin verbindet. Die Pädagogin

reproduziert eine Differenzmarkierung¹⁰¹ zwischen Personen mit und ohne Migrationsgeschichte, um eine Gemeinsamkeit mit den Teilnehmenden und auch der Teilnehmenden untereinander zu betonen.¹⁰² Als interessant erscheint, dass das Herausstellen des Migrationshintergrundes als Gemeinsamkeit nur auf einer impliziten Ebene erfolgt, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass Erfahrungen, die damit verbunden sind und deren subjektive Bewertungen individuell doch höchst unterschiedlich sind.

1.1.2 Gemeinsame Sprachverwendung

Eine weitere Strategie der Herstellung von Nähe kann im Hinblick auf das Sprachverhalten der Schulsozialarbeiterin festgestellt werden. Denn die Pädagogin kommuniziert zum einen mit den Teilnehmenden in einer Sprache, die der Sprache der Schülerinnen und Schüler ähnlich ist, und greift zum anderen oftmals mit ihnen zusammen auf das Türkische als *gemeinsame* Sprache zurück.

Dass die Schulsozialarbeiterin in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern auf eine Sprache zurückgreift, die ihrer ähnlich ist, zeigt sich darin, dass sie dieselben Begriffe und Formulierungen verwendet. Das soll exemplarisch an der Formulierung „guck mal“ gezeigt werden kann.

Tahira sagt: „Guck mal, Herr Zander, der hat das ganze Halbjahr keinen Unterricht gemacht“ (Beobachtung 9).

Onur fällt ein: „Hallo, guck mal, Frau Celik. Letztens, wo wir uns zusammen waren (unverständlich) haben sie uns auch nachhause geschickt“ (Beobachtung 2b).

Die Schulsozialarbeiterin verwendet den Ausdruck in den Gesprächen mit den Teilnehmenden ebenso, was in der zweifachen Verwendung des Ausdrucks deutlich wird:

Frau Celik sagt: Guck mal, wir können (.) ich sag' das mal deiner Tante heute Abend. Denn die übertreiben. Die machen dich ja kaputt. Du bist doch eigentlich (.) und guck mal, die Ebru, die macht jetzt (.) Dings (.) die macht jetzt äh (..) Hauptschulabschluss“ (Beobachtung 9).

Darüber hinaus passt sich die Pädagogin situativ der Sprache der Teilnehmenden an, wie im nachfolgenden Gesprächsausschnitt deutlich wird:

Frau Celik und Tahira sprechen bereits eine Weile über die Frage, ob Tahira in die Förderklasse (BUS-Klasse) gehen sollte oder nicht. Frau Celik fragt sie: „Aber was ist denn so schlimm daran, Tahira?“ Tahira sagt: „Das findet jeder schlimm.“ Frau Celik: „Ja, aber guck mal, da haben wir jetzt drei in der Zehn A, und du bist so fleißig.“ Tahira: „Was, warte wie viele Leute?“ Frau Celik wirft ein: „Drei Leute.“ Tahira redet direkt weiter: „Was? Hör mal zu (.) Zwanzig Leute sind in der BUS-Klasse. Wie viele haben?“ Frau Celik: „Drei bis vier Leute haben jetzt Hauptschulabschluss“ (Beobachtung 9).

¹⁰¹ Vgl. zur Markierung von ethnischen, kulturellen und sozialen Differenzen in pädagogischen Handlungsfeldern z. B. Braun 2010, 219 und als kritische Auseinandersetzung ethnisierender (Rollen-)Zuschreibungen in der Diskussion über Mehrsprachigkeit als mögliche biografische Ressource pädagogisch Handelnder Panagiotopoulou/Rosen 2014.

¹⁰² Zur Betonung der Migrationsgeschichte(n) als Gemeinsamkeit vergleiche auch der gemeinsame Sprachwechsel ins Türkische im nachfolgenden Kapitel und die Beratung von Schülerinnen und Schülern auf der Basis eigener biografischer Erfahrungen und Kenntnisse in Kapitel B. 1.2.1.

In diesem Ausschnitt verwendet die Schulsozialarbeiterin, so wie zuvor auch die Schülerin, keine Artikel, sondern gleicht sich Tahiras Sprachgebrauch an. Dieses Verhalten kann als Strategie der Schulsozialarbeiterin betrachtet werden, sich sprachlich an die Routinen der Schülerinnen und Schüler anzupassen und zur Formulierung ihrer Anliegen nicht auf fachsprachliche Begriffe zurückzugreifen. Wie auch im Hinblick auf die gemeinsamen Aktivitäten, Themen und das Anzeigen gemeinsamer Interessen herausgearbeitet werden konnte, betont die Pädagogin auch auf der sprachlichen Ebene, dass sie den Teilnehmenden nahe ist. Ihre Rollendistanz wird nicht in der Verwendung von Fachbegriffen deutlich, sondern durch die Alltagssprache relativiert.

In Bezug auf die Sprachverwendung ergibt sich eine besondere Möglichkeit, Gemeinsamkeiten zu betonen, und zwar in der gemeinsamen Verwendung des Türkischen durch die Schulsozialarbeiterin und die Schülerinnen und Schüler. Das Wechseln in die türkische Sprache ist möglich, weil sowohl die Pädagogin fließend Deutsch und Türkisch spricht als und auch ein großer Teil der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beide Sprachen sprechen.

Der Sprachwechsel wird im untersuchten Projekt keineswegs als Selbstverständlichkeit hingenommen, sondern erweist sich als bedeutsames Moment, was sich darin zeigt, dass der Wechsel von den Teilnehmenden und der Schulsozialarbeiterin häufig thematisiert wird. Dazu greifen diese auf eine schulische Regel¹⁰³ zurück, die besagt, dass in der Schule kein Türkisch gesprochen werden soll. Es konnte beobachtet werden, dass sowohl die Pädagogin als auch die Teilnehmenden in den Schulsozialarbeitstreffen zwar meist Deutsch sprechen, sie in einigen Situationen jedoch auch ins Türkische wechseln. Die schulische Regel wird in den Schulsozialarbeitstreffen also nur teilweise umgesetzt. Das gemeinsame Türkischsprechen stellt damit nicht nur einen gemeinsamen Regelbruch dar, die Schulsozialarbeiterin zeigt den Schülerinnen und Schülern auch ihr gemeinsames Sprachwissen an und stellt ihnen wiederum ihre Migrationsvergangenheit als Gemeinsamkeit dar. Beide Aspekte, die mit dem Sprachwechsel einhergehen, werden im Folgenden konkretisiert.

Wenn die Schülerinnen und Schüler nicht Deutsch sprechen, weist die Pädagogin sie in vielen Situationen darauf hin. Sie sagt z. B.: „Auf Deutsch Tahira, wir reden hier Deutsch“ (Beobachtung 7) oder auch „Auf Deutsch bitte!“ (Beobachtung 1). Dabei erscheint die Formulierung der Pädagogin interessant: Während sie Aufforderungen an die Teilnehmenden in vielen Situationen als persönlichen Wunsch formuliert, erfolgt die Bitte hier unpersönlich und mit dem Verweis auf eine allgemeine Regel, deren Urheberchaft ungeklärt bleibt. Ebenso wird die Regel von den Schülerinnen und Schülern durchgesetzt, was sich darin zeigt, dass es ihnen auffällt, wenn die Pädagogin den Hinweis vergisst oder unterlässt:

¹⁰³ Vergleiche zur Bestimmung von schulischen Regeln und Routinen Kap. C.2.

Ada sagt etwas auf Türkisch. Frau Celik schaut zu ihr herüber und nickt. Sie erinnert sie nicht daran, dass sie Deutsch sprechen soll. Sie sagt: „Erstens das -.“ Einige Schülerinnen und Schüler lachen. Frau Celik sagt: „Ach ja genau, sag’ das bitte auf Deutsch“ (Beobachtung 4).

Die Schulsozialarbeiterin weist nicht konsequent auf die Regel, Deutsch zu sprechen, hin, sondern reagiert auch auf türkisch formulierte Anliegen der Teilnehmenden:

[Die Teilnehmenden sprechen bereits eine ganze Weile über die Lehrerin Frau Gundermann, d. V.] Frau Celik fragt leise: „Vielleicht hat die nur Spaß gemacht oder so.“ Alle Mädchen fallen ihr sofort ins Wort. Miriam sagt ein langgezogenes „Neeiiiiinn.“ Dann meckern sich Ebru und Miriam an, weil sie sich gegenseitig ins Wort fallen, alle sprechen nun auf Türkisch (Beobachtung 1).

Tahira kommt herein und ist sehr laut. Sie beschwert sich auf Türkisch. Frau Celik sagt (auf Deutsch), sie solle noch warten, sagt, sie wolle sich von den andern Schülern (Tarik und Kadir, die gerade hereingekommen sind) verabschieden, fragt Tahira in gespielt-gereiztem Ton, ob das ok sei. Sie geht nicht weiter auf sie ein und wendet sich den beiden Jungen zu (Beobachtung 4).

Die Schulsozialarbeiterin verweist in beiden beschriebenen Situationen nicht darauf, dass die Schülerinnen *eigentlich* Deutsch sprechen sollten, sondern antwortet ihnen direkt – wenn hier auch auf Deutsch, so oft auch auf Türkisch. Wenn, wie in den beschriebenen Situationen, die Regel nicht umgesetzt wird und das *Regelbrechen* in der Gruppe bemerkt wird, geht das häufig mit einem Lachen einher. Das verweist darauf, dass der Bruch den Teilnehmenden durchaus bewusst ist und sie sich darüber freuen, die Regel außer Kraft gesetzt zu haben.

Trotzdem greifen die Schülerinnen und Schüler – und auch die Schulsozialarbeiterin – in den Schulsozialarbeitertreffen immer wieder auf das Türkische zurück. In den Beobachtungsprotokollen wird deutlich, dass das vor allem in Situationen erfolgt, die als besonders emotional bezeichnet werden können. Dazu gehört der Ausdruck von Ärger, Wut, Traurigkeit und Freude, den die Schülerinnen und Schüler häufig auf Türkisch äußern. Weil die Schulsozialarbeiterin darauf oft ebenfalls auf Türkisch reagiert, wird ein gemeinsames Sprachwissen deutlich, wie im folgenden Protokollausschnitt gezeigt werden kann:

[Frau Celik ist am Ende eines Gruppentreffens bereits mit zwei Schülerinnen vor die Tür gegangen, während die anderen noch in der Vorbereitungsküche ihre Sachen zusammenpacken, d. V.] Sie sagt, dass sie sich bei einem nächsten Einzeltreffen gerne auch über privatere Dinge unterhalten könnten, „jedoch nicht in der Großgruppe“. Dann sagt sie noch etwas in einem mitfühlenden Ton auf Türkisch und legt Derya die Hand auf die Schulter (Beobachtung 2a).

In dieser Situation verwendet die Schulsozialarbeiterin verschiedene Mittel, um ihre Äußerung zu unterstreichen: Dazu zählt sowohl die körperliche Geste als auch ihr mitfühlender Tonfall. Der Sprachwechsel kann als weiteres Mittel dazu betrachtet werden, weil ein exklusiverer Raum hergestellt wird, indem hier beispielsweise die anwesende Forscherin als Nicht-Verstehende ausgeschlossen wird. Dass das Türkischsprechen hilfreich ist, eine Vertrautheit anzuzeigen, wird auch in der folgend beschriebenen Situation deutlich, in welcher die Schulsozialarbeiterin die Schülerin

zwar bittet, ihr Anliegen auf Deutsch zu formulieren und gleichzeitig mit der Betonung der Schweigepflicht versucht, eine vertrauensvolle Rahmung des Gesprächs aufrechtzuhalten:

Frau Celik bittet Derya noch zu bleiben, während die anderen gehen. Sie und Tabea verlassen den Raum noch nicht. Derya spricht zunächst auf Türkisch. Frau Celik fordert diese auf, Deutsch zu sprechen, und sagt, dass ich das auch verstehen können sollte und ich ebenfalls Schweigepflicht habe. Diese schildert daraufhin auf Deutsch, dass sie kurz davor ist zu weinen, weil sie Stress in der Klasse habe und die Lehrerin nichts unternehme (Beobachtung 2a).

Derya berichtet, zunächst auf Türkisch, dann auf Deutsch, von ihrer emotionalen Lage, die sie auf den Stress in der Klasse und die fehlende Unterstützung der Lehrerin zurückführt. In dieser Sequenz bittet die Schulsozialarbeiterin die Schülerin, ihr Anliegen auf Deutsch zu beschreiben, und verweist gleichzeitig auf ihre Schweigepflicht. Dieser Verweis kann darauf schließen lassen, dass die Schulsozialarbeiterin mit dem Türkischsprechen ein höheres Maß an Vertrautheit assoziiert.

Mit der gemeinsamen Verwendung des Türkischen ist für diejenigen, die diese Sprache sprechen, die Option verbunden, Gemeinschaftlichkeit anzuzeigen und eine vertrauensvolle Umgebung zu schaffen. Genauso wie die Schülerinnen und Schüler untereinander nutzt auch die Schulsozialarbeiterin diese Möglichkeit. Im Umkehrschluss erfolgt jedoch auch die Ausgrenzung jener, die die Sprache nicht beherrschen.

Der Schulleiter klopft an der Tür und betritt darauf den Raum. Frau Celik wendet sich dem Schulleiter zu und sie sprechen kurz darüber, dass er später nicht in seinem Büro, sondern in einer Besprechung sei. Während er den Raum wieder verlässt, sagt Semira einen Satz auf Türkisch. Frau Celik wendet sich ihr zu und sagt in einem strengen Tonfall, dass es sehr unhöflich sei, das zu tun und der Schulleiter sich davon geärgert fühlen könnte. „Wenn man etwas sagen will, dann kann man das auch auf Deutsch sagen, dann kann der das auch verstehen“ (Beobachtung 2a).

Die Schulsozialarbeiterin weist Semira auf die mögliche Ausgrenzung durch die sprachliche Barriere hin. Sie erklärt die Empfindungen, die bei Gesprächspartnern entstehen können, wenn sie selbst kein Türkisch sprechen. Der Umkehrschluss weist erneut auf die gemeinschaftsstiftende Wirkung der gemeinsamen Sprachverwendung hin.

1.2 Distanznahme

Neben der beschriebenen Nähe zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Schülerinnen und Schülern können im untersuchten Projekt ebenso Situationen beobachtet werden, in welchen die Pädagogin eine Rolle einnimmt, die deutlich außerhalb der Gemeinschaft der Schülerinnen und Schüler zu verorten ist¹⁰⁴ Diese Distanznahme lässt sich zum einen auf die Rolle der Schulsozialarbeiterin als Beraterin und zum anderen auf die institutionelle Eingebundenheit ihres Handelns

¹⁰⁴ An dieser Stelle werden nur jene Distanzierungsstrategien einbezogen, die in den Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern sichtbar werden. Beispielsweise die Distanznahme durch Reflexion der Fälle wird an dieser Stelle vernachlässigt, weil das über die Beobachtungen gewonnene Datenmaterial nur wenig Aufschluss bietet.

zurückführen. Beide Aspekte sind mit jeweils unterschiedlichen Bedingungen und verschiedenen Implikationen verbunden, die im Folgenden in den Blick genommen werden.

1.2.1 Persönliche Beratung auf der Grundlage des Wissens- und Erfahrungsvorsprungs

Im untersuchten Projekt zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiterin, um die Teilnehmenden beraten zu können, durchaus eine distanzierte Position einnimmt. Sie betrachtet die Probleme und Anliegen der Schülerinnen und Schüler aus einer Metaperspektive heraus und setzt ihre Kenntnisse und Erfahrungen ein, um gemeinsam mit den Teilnehmenden den *Fall* zu reflektieren und Problemlösungen zu entwickeln. In dieser Distanznahme zugunsten der Reflexion eines Falles macht die Schulsozialarbeiterin den Schülerinnen und Schülern deutlich, dass sie ihnen nahesteht und ausreichend Kenntnisse und Erfahrungen hat, um die Innenperspektive ihrer Probleme einschätzen zu können. Die Beratung erhält dadurch einen sehr persönlichen Charakter. Das Darstellen der Expertise für die Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler sowie die Hervorbringung des persönlichen Charakters der Beratungen werden nachfolgend dargelegt.

Die Pädagogin wird in den Schulsozialarbeitertreffen als Expertin für Fragen adressiert, die familiäre Konflikte und Probleme mit Freunden betreffen, aber auch die schulische und berufliche Weiterentwicklung anbelangen. In den gemeinsamen Gesprächen zeigt sich, dass die Teilnehmenden die Pädagogin hinsichtlich ihres Expertenwissens richtiggehend ausfragen:

Tahira: „Warte, wenn ich jetzt die Achte wiederhole, ne?! Kann ich dann mit diese Abschluss in die Berufsschule gehen?“ Frau Celik antwortet wie aus der Pistole geschossen: „Kannst du. Es ist sogar besser, wenn du versetzt bist.“ Frau Celik guckt mich an. Tahira: „Warte.“ Jetzt sagt Frau Celik in leicht verärgertem Ton: „Tahira, du musst mal zuhören (..) Wenn du versetzt wirst und in die Berufsschule kommst, macht das einen besseren Eindruck, als wenn du in der neunten Klasse sitzen geblieben bist.“ Tahira wieder: „Warte mal. Ich (..) hab’ jetzt achte Klasse, wie du, dann gehe ich in die Berufsschule, dass mache ich dann ein Jahr. Was für’n Abschluss hab’ ich denn dann? Die Zehner, die Neuner, die Achter?“ Frau Celik sagt ruhig: „Dann hast du deine zehn Jahre voll.“ „Ja, aber was für ein Abschluss aber habe ich?“, fragt Tahira. Frau Celik: „Dann hast du deinen Abgang (..) achso, wenn du versetzt bist? Dann hast du die, den Abschluss den du in der neunten Klasse gemacht hast“ (Beobachtung 9).

In der beschriebenen Situation wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin ein breites Wissen über die verschiedenen schulischen Weiterentwicklungsmöglichkeiten hat und die Schülerin diesbezüglich umfassend beraten kann. Um eine Beratung auf einer persönlichen Ebene vornehmen zu können, bezieht die Schulsozialarbeiterin sowohl das Wissen aus ihren bisherigen beruflichen Tätigkeiten, aber auch ihre eigenen biografischen Erfahrungen mit ein.

Die Schulsozialarbeiterin rekurriert auf ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen in der außerschulischen Jugendarbeit und zeigt den Schülerinnen und Schülern an, dass sie während dieser Arbeit gute Kenntnisse über lokale Angebotsstrukturen und die außerschulische Lebenswelt der

Teilnehmenden erworben hat, die sie ihnen als persönliche Empfehlungen weitergeben kann (vgl. dazu Kap. 3.2.1 Konkrete Hilfestellungen).

Die Schulsozialarbeiterin macht darüber hinaus in den Interaktionen mit den Teilnehmenden deutlich, dass sie die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Kenntnisse und Erfahrungen hinsichtlich migrationsbedingter Fragen beraten kann, wie sich im folgenden Protokollauschnitt widerspiegelt:

Frau Celik sagt zu Tarik, dass er bessere Chancen habe als andere Schüler aus der Türkei, da seine Mutter deutschstämmig ist und er schon lange Deutsch spreche (Beobachtung 4).

In der Feststellung der Schulsozialarbeiterin wird deutlich, dass die den Teilnehmenden gegenüber anzeigt, beurteilen zu können, dass das Deutschsprechen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung ist. Sie macht damit genauso wie in der nachfolgend beschriebenen Situation ihre Expertise deutlich, in der sie aufzeigt, dass sie die Innenperspektive von türkischen Familien kennt.

Frau Celik sagt, dass bei türkischen Familien oft das Problem bestehe, dass diese, sobald sie vom Jugendamt hören, denken, dass jemand käme und das Kind aus der Familie hole (Beobachtung 4).

Es kann aufgrund des vorliegenden Materials zwar nicht geklärt werden, ob und inwiefern die Schülerinnen und Schüler den Migrationshintergrund der Pädagogin als Legitimierung ihrer Expertise ansehen. Dass die Schulsozialarbeiterin sich selbst in ihrer Position als Expertin versteht, kann im nachfolgenden Interviewauschnitt verdeutlicht werden:

Frau Celik: „Die fragen zum Beispiel, ob ich Ramadan feiere und so. Da meinte ich, nein, ich bin in Europa und in liberalen Verhältnissen aufgewachsen. In einer LIBERALEN Familie. Aber JE EHRLICHER man ist, desto mehr respektvoller sind sie.“ Forscherin: „Ja, das glaube ich.“ Frau Celik: „Und die finden das auch ganz toll. Ich sage, ich gehe auch was trinken. Und da finden die-. Die sagen, wir tun es nicht. Also jetzt nicht alle, aber so einige. Aber die finden das ganz toll, dass ich diesen (.) mich nicht als anders verstellen würde oder so“ (Ethnografisches Interview 9).

Die Pädagogin berichtet der Forscherin davon, dass die Teilnehmenden sie danach fragen, inwiefern sie ihr Leben nach religiösen Grundsätzen ausrichtet. In der Äußerung wird deutlich, dass sich die Pädagogin von den Schülerinnen und Schülern in ihrer orientierungsweisenden Funktion adressiert sieht und diese aus ihrer europäisch-liberalen Haltung heraus berät. Das wird im oben genannten Beispiel in Bezug auf den Umgang mit dem Ramadan bzw. der Tatsache, dass Frau Celik ab und zu „etwas trinken“ geht, deutlich.

Dass die Schulsozialarbeiterin nicht nur als *wissende Expertin*, sondern auch als persönliche Beraterin angenommen wird, zeigt sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler sie nicht nur nach verschiedenen Handlungsmöglichkeiten fragen, sondern darüber hinaus auch ihre persönliche Meinung für die Beratung von Bedeutung ist. Besonders deutlich wird das im nachfolgenden

Gesprächsausschnitt der Pädagogin mit der Schülerin Tahira über deren weitere schulische Entwicklung:

Frau Celik: „In die Achte [Klasse, d. V]. Und dann wiederholst du das und dann hast du sogar ein besseres Zeugnis, wenn du in die Berufsschule kommst (.) Und wenn du in der neunten Klasse nur Fünfen hast (.) vier fünf sechs Fünfen, dann (.) äh, bist du in der Berufsschule auch nicht gut.“ (Frau Celik scheint nun von ihren Gedanken überzeugt, denn sie spricht jetzt wieder schneller als vorher.) Tahira blickt auf ihre Hände, fragt dann: „Was hättest du genommen? Die Achte?“ Frau Celik: „Ich hätte die Achte genommen.“ Tahira: „Ja und dann?“ Frau Celik sagt mit Nachdruck: „Und dann kommst du in die Berufsschule, machst du in einem Jahr deinen Hauptschulabschluss“ (Beobachtung 9).

Die Pädagogin berät Tahira zunächst aus der Perspektive einer Expertin für schulische Fragen. Das unterbricht die Schülerin, indem sie fragt, wie sich die Pädagogin selbst in dieser Situation entschieden hätte. Darin zeigt sich die Akzeptanz bzw. Anerkennung der Schulsozialarbeiterin in der Gruppe der Teilnehmenden. Inwiefern die Schulsozialarbeiterin auf einer persönlichen Ebene akzeptiert wird, unterscheidet sich in der Gruppe der Teilnehmenden, wie in den folgenden beiden Protokollauschnitten deutlich wird:

Sie [Meliha, d. V.] erzählt, sie komme so gerne, weil sie viel lerne, sich ihre Noten verbessert haben, sie über alles reden könne, so reden könne wie mit einer Freundin und es ihr „einfach gefalle“ (Beobachtung 3a).

Frau Celik fragt in die gesamte Runde danach, was die Mädchen später einmal werden wollen. Betül antwortet als erste, dass sie wie Frau Celik Sozialpädagogin werden wolle. Frau Celik nickt, stark zustimmend und sagt, dass das toll sei (Beobachtung 1).

Während die Schülerin Meliha ein freundschaftliches Verhältnis zu der Schulsozialarbeiterin beschreibt, stellt die Schülerin Betül hier die Pädagogin bzw. ihren Beruf als ein Vorbild für ihren eigenen Berufswunsch heraus.

Insgesamt zeigt sich, dass die Pädagogin zwar eine distanzierte Position einnimmt, um die Teilnehmenden auf einer reflexiven Ebene beraten zu können. In dieser Position zeigt sie den Schülerinnen und Schülern jedoch, dass sie durch ihre Kenntnisse und ihr Wissen eine umfassende und persönliche Beratung durchführen kann.

1.2.2 Vertreten des konzeptionell begründeten Auftrags

Diese Schwierigkeit ergründet sich im zweifachen Auftrag an das schulsozialarbeiterische Handeln, der im Konzept festgelegt ist: Die Schulsozialarbeiterin soll einerseits dazu beitragen, die schlechten schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler aufzufangen und andererseits zur Zufriedenheit derer beitragen (vgl. Kap. 5.1). Dass diese beiden Zielformulierungen sich (mindestens) teilweise entgegenstehen und die Schulsozialarbeiterin zwei divergierende Rollenanforderungen erfüllen muss, spiegelt sich auch in der Beziehungs- und Fallarbeit wider.

Den konzeptionellen Rahmen für das Handeln der Schulsozialarbeiterin bildet vor allem das schriftlich fixierte Konzept, das von der projekttragenden Stiftung und dem Schulleiter entwickelt wurde (vgl. Kap. 5.1). Im Konzept wurden mehrere schulbezogene Ziele und Aufgaben festgelegt, so sollen schulische Leistungen verbessert und „schulische und außerschulische Schwierigkeiten“ (PP 2007) der Schülerinnen und Schüler in die Schulsozialarbeit einbezogen werden. Im Konzept wurde jedoch nicht weiter ausgeführt, inwiefern schulische Interessen berücksichtigt bzw. vertreten werden sollen. Die Pädagogin hat bezüglich der Umsetzung dessen folglich einen großen Handlungsspielraum. Sie bezieht dennoch die konzeptionellen Projektziele und Handlungsprinzipien deutlich mit in ihre Arbeit ein, wie im Folgenden gezeigt wird.

Insgesamt steht das Vertreten schulischer Interessen teilweise den Interessen der Schülerinnen und Schüler entgegen. Deutlich wird das z. B. in Situationen, in welchen die Teilnehmenden lieber miteinander „quatschen“ möchten, als über ihre Noten zu sprechen, oder es bevorzugen, sich mit ihrem Mobiltelefon zu beschäftigen, als ihre berufliche Zukunft zu planen. Mit der Umsetzung des konzeptionell festgelegten Auftrages und der darin enthaltenen Zielvorgaben gehen also die Aufgaben einher, die gemeinsamen Treffen zu organisieren und zu moderieren, sodass in den Schulsozialarbeitstreffen ein soziales Miteinander hergestellt wird, das diese Zielerreichung ermöglicht.

Obwohl die Pädagogin die Schülerinnen und Schüler in vielen Fragen dieser organisatorischen Gestaltung der Schulsozialarbeitstreffen mit einbezieht, setzt sie in einigen Situationen auf eine direktive Vorgehensweise: Sie bestimmt, wie die Gruppen zusammengesetzt werden bzw. welche Teilnehmenden wann dran sind und welche Themen zu welchem Zeitpunkt besprochen werden. Die Art und Weise dieses direktiven Vorgehens wird im Folgenden dargelegt.

Bestimmende Moderation und Organisation

Die Schulsozialarbeiterin nimmt zwar, wie bereits in Kapitel A.2.1 (Terminliche Planung und die Gruppenzusammensetzung) beschrieben wurde, die Wünsche der Schülerinnen und Schüler auf und bezieht diese in die zeitliche Planung der Treffen mit ein, letztlich bestimmt sie jedoch über die Zeitpunkte der Treffen und Gruppenzusammensetzungen, wie in folgenden Protokollauschnitten deutlich wird:

Frau Celik und Nazan haben bereits eine Weile über Nazans Probleme und ihre Leistungsentwicklung gesprochen. Dann folgt die Absprache weiterer Termine: „Und in Zukunft, ich nehme dich mit Janine und Gloria, ja?“ Nazan nickt zurückhaltend und bejaht das (Beobachtung 2c).

Selvi will mit Ebru gemeinsam zur Toilette gehen. Frau Celik erwähnt, dass sie das beim letzten Treffen bereits schon wollten und sie das dieses Mal nicht wolle, die Erlaubnis dazu eine Ausnahme gewesen sei. Sie wolle mit den Schülerinnen jetzt weiter über die Lehrerin sprechen. Damit setzt sie sich durch, die Mädchen akzeptieren das, sie fragen nicht weiter (Beobachtung 2b).

Die direkte Formulierung gibt den Schülerinnen in beiden Protokollauschnitten nur wenige Möglichkeiten, dem Vorschlag der Pädagogin zu widersprechen. Darauf, dass die Schülerinnen die Vorschläge als direktiv wahrnehmen, verweist auch ihre jeweilige Zustimmung.

Das direkte Vorgehen ist ebenso im Rahmen der Moderation der Gruppentreffen zu beobachten. Denn, um mit den Schülerinnen und Schülern an ihren Zielen arbeiten zu können, muss die Schulsozialarbeiterin das Gespräch immer wieder auf die zu bearbeitenden Probleme lenken, auch wenn die Teilnehmenden sich gerade mit anderen Themen oder Aktivitäten beschäftigen wollen:

[Die Situation schließt an ein gemeinsames Gespräch über eine Lehrerin an, d. V.] Ebru sagt etwas auf Türkisch (leise) und lacht danach, sie wirkt etwas abwesend und tippt auf ihrem Handy, das sie unter dem Tisch hat. Alle drei Mädchen bleiben auf ihrem Platz sitzen, quatschen untereinander, Miriam verschränkt ihre Arme. Ebru tippt auf ihrem Handy herum. Frau Celik beobachtet die Reaktionen der Mädchen und schreitet zunächst nicht ein, sondern lässt sie einfach gewähren. Frau Celik fragt dann plötzlich: „Wann ist denn die nächste Arbeit? In zwei Wochen sind Zeugnisse, ne? Wie sehen die Zeugnisse aus?“ Selvi sagt: „Was, in zwei Wochen? Nächste Woche“ (Beobachtung 1).

[Tabea, Nazan und Julia sprechen über den Wunsch abzunehmen und lachen zusammen mit Frau Celik d. V.] Plötzlich sagt diese, nun mit ernster Stimme: „Gut. Mündliche Mitarbeit?“ Sie leitet das Gespräch sehr abrupt zur Checkliste über (Beobachtung 5).

Die Schulsozialarbeiterin unterbricht in den beiden Situationen das gemeinsame „Quatschen“ bzw. Lachen zugunsten der Weiterarbeit an Themen, die dem konzeptionellen Rahmen zugeordnet werden können. Sie zeigt damit den Schülerinnen und Schülern deutlich an, welche Themen in dieser Situation bearbeitet werden sollen.¹⁰⁵ Generell erscheinen die Wechsel hin zu einer direkten Vorgabe von Themen durch die Schulsozialarbeiterin als harte Brüche gegenüber eher informell und gemeinschaftlich geprägten Gesprächssituationen.

Dennoch folgen die Teilnehmenden den eingebrachten Vorschlägen der Pädagogin in den meisten der beobachteten Situationen und setzen diese auch um, wie auch die folgende Sequenz zeigt:

Frau Celik sagt zu Tahira „So, Tahira, darf ich dich jetzt verabschieden? Du kommst ja gleich.“ Tahira ist seit ihrer vehementen Forderung, Frau Celik jetzt sprechen zu wollen, dieser zugewendet und hält die Arme verschränkt vor der Brust. Sie steht immer noch in der, von uns aus gesehen, hinteren Ecke des Raumes. Und sagt energisch – sauer: „Warum?“ „Du hast doch jetzt gleich Unterricht“, sagt Frau Celik daraufhin. Tahira geht jetzt in Richtung Tür (Beobachtung 5).

Die Schülerin insistiert zwar vorerst und macht mit dem Einfordern einer Begründung deutlich, dass sie zunächst nicht einverstanden ist, stimmt dem Vorschlag in Folge der Ausführung der Schulsozialarbeiterin aber doch zu.

Zu dieser direkten Organisation der Schulsozialarbeit kann ebenso die Regel zur Gewährleistung der regelmäßigen Teilnahme angesehen werden (vgl. Kap.A.1). Denn die Schulsozialarbeiterin hat diese

¹⁰⁵ Zur gemeinsamen Themenfindung im Spannungsfeld konzeptioneller Vorgaben und den eigenen Relevanzen der Schülerinnen und Schüler vergleiche ausführlich Kapitel B.2.2.2.

Regel nicht nur gemeinsamen mit den anderen Projektverantwortlichen festgelegt und setzt sie in den Treffen durch, sondern sie selbst bestimmt auch, wann Ausnahmen von dieser Regel erlaubt werden.

Die *besondere* Position der Schulsozialarbeiterin, die sich aus der Organisation und Moderation der Schulsozialarbeitstreffen ergibt, zeigt sich nicht zuletzt in ihrer Sitzposition: Während alle Schülerinnen und Schüler um die drei Seiten der im Viereck angerichteten Tische sitzen, fordert die Pädagogin ein, dass sie an *ihrer* Tischseite alleine sitzt und die Plätze neben ihr frei bleiben. Folglich hat die Pädagogin alle Teilnehmenden ähnlich gut im Blick und kann ihre Aufmerksamkeit auf jeden der Teilnehmenden richten.

Insgesamt schafft die Schulsozialarbeiterin mit ihren direktiven Bestimmungen eine Struktur der Treffen, die gewährleistet, dass die Teilnehmenden nicht nur einfach Zeit miteinander verbringen, sondern auch die konzeptionell festgelegten Ziele, also die Bearbeitung der im Konzept veranschlagten Themen und Inhalte, umgesetzt werden. Insgesamt zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiterin dann direktiv agiert, wenn sie der konzeptionelle Auftrag den Anliegen der Schülerinnen und Schüler zunächst einmal entgegensteht

1.3 Ausbalancieren divergierender Rollenanforderungen

In den beobachteten Schulsozialarbeitstreffen konnte festgestellt werden, dass trotz des Einnehmens von Distanz das Vertrauen und die Vertrautheit in den Arbeitsbeziehungen der Teilnehmenden und der Schulsozialarbeiterin nicht gefährdet werden. Das zeigt sich darin, dass die Teilnehmenden trotz der Distanznahmen von ihren Anliegen und Problemen berichten und die Pädagogin als Vertraute annehmen. Auch die Einbindung von schulbezogenen Zielen und Inhalten in die Schulsozialarbeitstreffen stehen dem Aufbau von Arbeitsbeziehungen nicht entgegen, obwohl die Teilnehmenden häufig Kritik an der Schule äußern (vgl. ausführlich Kap. C.1 und C.2).

Es können verschiedene Strategien der Schulsozialarbeiterin festgestellt werden, die es ermöglichen, den institutionellen Auftrag zu gewährleisten und gleichzeitig den Schülerinnen und Schülern Nähe zu zeigen – also beide Rollenanteile miteinander zu vereinen: Die Pädagogin setzt darauf, sich als authentische und vertrauenswürdige Person außerhalb einer formalisierten Rolle einzubringen (Kap. 1.3.1), sich den Schülerinnen und Schülern gegenüber (und nicht der Schule) anwaltschaftlich zugewandt zu zeigen (Kap. 1.3.2) und sie in die Gestaltung der Schulsozialarbeitstreffen mit einzubeziehen (Kap. 1.3.3). Das Angenommen werden von den Schülerinnen und Schülern stellt für die Pädagogin ein wichtiges Qualitätskriterium dar (vgl. Kap. 5.4). Sie selbst hält die Akzeptanz unter den Teilnehmenden als wichtiges Gelingenskriterium, was sich auch in ihrem praktischen Tun widerspiegelt, da sie das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz deutlich in Richtung einer den

Schülerinnen und Schülern zugewandten Position auflöst. Die Strategien zur Ausbalancierung von Nähe und Distanz werden nachfolgend erläutert.

1.3.1 Authentisch und sichtbar sein

Im Gegensatz zu einem formalisierten Rollenhandeln bringt sich die Schulsozialarbeiterin den Schülerinnen und Schülern gegenüber als eine Person ein, mit der sie sich auseinandersetzen können. Sie agiert auf einer persönlichen Ebene und nicht aus ihrer Rolle heraus, indem sie

- ihre Ansichten, Meinungen und Werte anzeigt und deutlich macht, dass sie selbst als Person hinter diesen steht und
- den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in ihr pädagogisches Vorgehen gibt.

Die Pädagogin wird sowohl als eine Person mit eigenen Ansichten und Einstellungen als auch ihr (professionelles) Handeln sichtbar, sodass die Teilnehmenden nachvollziehen können, welchen Auftrag sie (und nicht die Schule) den Rahmen für das Handeln der Schulsozialarbeiterin darstellt. Die beiden genannten Strategien dazu werden im Folgenden genauer ausgeführt.

Anzeigen eigener Werte, Meinungen und Ansichten

Wenn die Schülerinnen und Schüler in den gemeinsamen Treffen ein Anliegen oder Problem äußern, hält die Pädagogin ihre Meinung dazu nicht zurück, sondern bringt sie explizit ein, wobei sie diese auch deutlich als ihre eigenen, persönlichen Ansichten markiert:

Frau Celik äußert: „Ich fände es gut, wenn Tahira neben Selvi sitzen würde, weil die Tahira ist nicht so gut und die Selvi ist sehr gut (.) habe ich euch damals auch gesagt, weißt du noch, Selvi? Doch, doch.“ Selvi wendet sich bei Frau Celiks Äußerung wieder von Frau Celik und der Gruppe ab. Frau Celik macht eine kurze Pause und will weiterreden: „Weil ihr habt ...“ Sie wird dann von Selvi unterbrochen, die sich wieder voll und laut einbringt: „Guck mal, ich hab’ mich, ich hab’ mich ...“ Frau Celik wird lauter, Selvi lässt Frau Celik dann doch aussprechen. „Weil, ihr könnt der helfen. Tahira ist erst seit zwei Jahren in Deutschland (.) und die ist halt noch schlecht in der deutschen Sprache, und deshalb fänd’ ich das auch ganz gut, wenn ihr der Tahira helfen könntet.“ Selvi sagt in ruhigerem Ton nun: „Guck mal, ich hab’ (.) also äh (.) ich bin mit Tahira und (? anderer Name) an einem Tisch, die ist einfach neben mir gekommen, ich wollte das ja sagen, dass die neben mir sitzen soll“ (Beobachtung 10).

In diesem Protokollausschnitt wird sichtbar, dass die Schulsozialarbeiterin ihre Einschätzung zur Sitzordnung deutlich als ihre persönliche Meinung¹⁰⁶ angibt und diese damit begründet, dass sich die Teilnehmenden sich gegenseitigen unterstützen sollen. Diese markiert sie als originär ihre und nicht durch ihre formale Rolle begründete Ansichten und gibt den Schülerinnen und Schülern dadurch die Möglichkeit, sich mit diesen auseinanderzusetzen und ihre eigene Einschätzung dazu abzugeben, wie es im angeführten Beispiel die Schülerin Selvi macht, indem sie ihre Perspektive schildert.

¹⁰⁶ Alternativ zur gewählten Formulierung im Protokollausschnitt hätte die Schulsozialarbeiterin ihre Einschätzung ebenso unpersönlicher formulieren können, wenn sie z. B. geäußert hätte: „Es wäre besser, wenn ihr nebeneinander sitzt ...“

Des Weiteren legt die Pädagogin den Schülerinnen und Schülern gegenüber ihr Wertesystem dar, indem sie einige Werte wiederholt als besonders bedeutsam betont. Zu diesen Werten zählen u. a. Offenheit und Ehrlichkeit sowie das Streben nach einer selbständigen Lebensführung:

Frau Celik lobt Tabeas Offenheit und Ehrlichkeit auch bei negativen Aspekten ihres Verhaltens (Beobachtung 5).

Gamze berichtet, dass es kein Wunder sei, dass sie so schlechte Noten habe, denn sie habe sehr oft geschwänzt. Frau Celik lobt ihre Ehrlichkeit (Beobachtung 8).

[Frau Celik, d. V.] betont die Wichtigkeit des Schulabschlusses als Voraussetzung für eine Ausbildung und dass sie, wenn sie einen Beruf erlernt hätten, ihren eigenen Lebensweg gehen könnten (Beobachtung 1).

Wie auch im Hinblick auf ihre persönlichen Einschätzungen gibt sie Begründungen für die Bedeutsamkeit dieser Werte an und erläutert sie den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihrer Lebenslagen. Damit stellt sie einen Bezug zu deren Lebenswelten her und bietet eine Verständigung über ihre Erwartungen, bei gleichzeitigem empathischen Hineinversetzen in die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, an.

Transparente Arbeitsweise

Als weiterer Aspekt der Authentizität kann festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeiterin ihr pädagogisches Vorgehen in vielen Situationen den Schülerinnen und Schülern gegenüber offenlegt und ihre pädagogischen Interventionen begründet, ihnen im Sinne einer partizipativen Mitbestimmungsmöglichkeit ihre Entscheidungsprozesse offenlegt und den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre Arbeitsweise nachzuvollziehen. Das wird beispielsweise im folgenden Protokollausschnitt aus einem Einzelgespräch der Pädagogin mit der Schülerin Meliha deutlich:

Schon beim Hinsetzen erzählt Frau Celik an Meliha gewandt von einem Fall, der ihrem ähnlich ist: „Ich habe gerade einen anderen Fall mit einem türkischen Mädchen, die gerade angerufen hat. Die wird auch von ihrem Bruder unter Druck gesetzt und die Mutter (.), die Mutter ist eben die Erziehungsberechtigte und nicht der Bruder. Deshalb darf der Bruder sie nicht schlagen und die Mutter darf auch nicht dabei zusehen. Deshalb will ich ein Familiengespräch führen und der Mutter sagen, dass ich auch schon in der Familienhilfe gearbeitet habe und jahrelang mit Familien über ihre Probleme gesprochen habe, die sozialpädagogische Hilfe bekommen haben. So kann ich das dieser Mutter vielleicht näherbringen“ (Beobachtung 4).

Anhand eines ähnlichen Falls wie dem der Schülerin stellt die Pädagogin die sozialpädagogische Familienhilfe vor und erläutert, warum und wie sie diese Hilfeform einbringen möchte.

Neben diesen situationsbezogenen Erläuterungen und Begründungen legt die Pädagogin ebenso grundsätzliche Prinzipien ihrer Arbeitsweise offen. Dazu kann z. B. gezählt werden, dass jede Schülerin und jeder Schüler eine Vertrauens- bzw. Bezugsperson brauche, um das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu stärken und daran zu glauben, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler verbessern könne und dass man als Hauptschüler „nicht weniger schlau sei“ als andere

(Beobachtung 3a). Ebenso gehört zu diesen grundlegenden Prinzipien, dass sie von den Teilnehmenden ein gewisses Maß an Anstrengung und Disziplin im Unterricht erwartet:

Die gesamte Gruppe der Anwesenden führt gemeinsam ein Gespräch über Disziplin in der Klasse. Betül erzählt von einem strengen Lehrer, den sie als sehr hart, „aber ok“ beschreibt. Frau Celik sagt daraufhin, der Mädchen-Vierergruppe zugewendet, dass diese auch manchmal etwas Strenge gebrauchen könnten (Beobachtung 4).

Die Schulsozialarbeiterin arbeitet auf einer pädagogischen Grundlage, die sie den Schülerinnen und Schülern offenlegt. Mit dieser Transparenz schafft sie die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden ihre Prinzipien, Interventionen etc. nachvollziehen können und sie mit ihr verhandeln, wenn sie nicht mit ihnen einverstanden sind. Aus diesem Grund ist die Transparenz auch eine grundlegende Bedingung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeitstreffen mitgestalten können (vgl. Kap. B.1.2.5).

1.3.2 Anwaltschaftlich sein

Die anwaltschaftliche Zugewandtheit gegenüber den Schülerinnen und Schülern ist als Strategie des Ausbalancierens der divergierenden Rollenanteile zu verstehen: Die Schulsozialarbeiterin zeigt den Teilnehmenden gegenüber an, dass sie, ihr Handeln primär an deren Lebenswelten ausrichtet. Damit offenbart sie den Schülerinnen und Schülern, dass sie, obwohl sie als professionell Handelnde Teil des Schulsystems ist, als Vertrauensperson ansprechbar ist und Probleme und Anliegen gemeinsam bearbeitet werden können, sie ihren primären Auftrag also an den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler und nicht an den schulischen Erwartungen ausrichtet. Das anwaltschaftlich zugewandte Handeln zeigt sich in folgenden Punkten:

- Engagement und Verantwortlichkeit für den Erfolg der Teilnehmenden
- Parteinahme
- *Sanktionsfreiheit* für das Handeln der Schülerinnen und Schüler

Die praktische Umsetzung dieser Strategien wird im Folgenden konkretisiert.

Engagement

Ihr Engagement und ihre Verantwortlichkeit gegenüber den Teilnehmenden und ihren lebensweltlichen Anliegen zeigt die Pädagogin an, indem sie sich als für deren Probleme zuständig ausweist:

Bis dahin [dem Schulabschluss, d. V.], führt sie weiter aus, könnten die Mädchen die Probleme gemeinsam mit ihr angehen und besprechen und verbessern, vom Beginn bis heute habe sich ja bereits einiges verbessert (Beobachtung 1).

Frau Celik sagt zu Derya, sie könne sich dennoch [obwohl sie nicht regelmäßig an den Schulsozialarbeitstreffen teilnimmt, d. V.] mit Problemen immer an sie wenden, egal welche, dass sie erst mal generell eine Vertrauensperson sei (Beobachtung 2a).

Ihr Engagement wird zudem darin deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin die Weiterentwicklung der Teilnehmenden im Hinblick auf die verabredeten Ziele häufig als persönlichen Wunsch formuliert, sich also persönlich an der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler interessiert zeigt.

Frau Celik fragt Tarik, woher seine Aggressionen kämen. Sie erläutert ihren Eindruck von der Entwicklung Tariks Verhaltens, dass es zunächst gut gewesen sei und sich dann erst verschlechtert habe. Sie äußert, dass sie sich wünscht, dass das Verhalten wieder besser werde (Beobachtung 5a).

Der Wunsch nach der Verbesserung des Verhaltens wird hier als *ihr* Wunsch und nicht als erforderlich für die Schule begründet.

Außerdem macht die Schulsozialarbeiterin ihr Engagement sichtbar, indem sie deutlich macht, dass die Arbeit im Schulsozialarbeitsprojekt im Vergleich zu ihren anderen Aufgaben Vorrang hat, wie im folgenden Protokollauschnitt deutlich wird:

Die Pädagogin berichtet von ihrer beruflichen Situation. Sie führt aus, dass sie sich nun auf die Begleitung der Schüler konzentrieren würde und ihren zweiten Beruf (bei einer Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag) hinten anstellen würde. Ihre Position als zweite Vorsitzende habe sie dort deshalb schon abgegeben (Beobachtung 5).

Obwohl die Pädagogin als zweite Vorsitzende vermutlich eine erstrebenswerte Position innehat, gibt sie ihre Zweitbeschäftigung auf und räumt der Arbeit im Projekt Vorrang ein.

Parteinahme

Das anwaltschaftlich zugewandte Verhalten in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler konstituiert sich ebenso in der Parteinahme der Schulsozialarbeiterin diesen gegenüber, das vor allem im Kontext von Konflikten evident wird: Die Pädagogin setzt sich für die Teilnehmenden ein und betont, dass die Verbesserung von *deren* Lebenslagen das Ziel ihres Handelns darstellt.

Frau Celik berichtet über die Funktion der Checkliste, die sie in den Gruppentreffen einsetzt. Sie sagt: „Und das heißt auch, wenn Probleme mit Lehrern vorliegen, dann bin ich auch schon mal informiert und dann kann ich mich auch für euch einsetzen. Ok? Ich setze mich auch so für euch ein, also so ist es ja nicht“ (Beobachtung 3a).

Frau Celik geht darauf ein, dass alle bei der Beantwortung der Fragen ehrlich sein könnten, da die Checkliste nicht für Lehrer oder Eltern sei (Beobachtung 2b).

Frau Celik sagt zu Tahira: „Weißt du was wichtig ist? Der Mensch ist wichtig, der Rest interessiert nicht. Du bist hier wichtig.“ Tahira schaut Frau Celik nicht an, sondern beginnt Selvi zu ärgern, stupst sie in die Seite. Frau Celik weiter: „Tahira, Tahira und für mich bist du wichtig, nicht dein Vater.“ Selvi unterbricht und fragt: „Ich nicht oder was?“ „Wir reden jetzt von Tahira“, sagt Frau Celik. Und weiter zu Tahira: „Nicht dein Vater, nicht seine Beziehungen, nicht deine Stiefmutter, du bist für mich als Mensch wichtig und ich sehe doch auch, dass du das hier sehr ernst nimmst (Beobachtung 6b).

In allen drei Protokollauschnitten betont die Schulsozialarbeiterin ihr Engagement und ihre Parteinahme für die Teilnehmenden gegenüber anderen Personen(-gruppen), hier die Lehrpersonen und Eltern, die für sie erst in nachgeordneter Stellung von Bedeutung sind. Diese Gegenüberstellung

wird von ihr in vielen Situationen herangezogen und macht ihre Parteinahme auf einer konkreten Ebene greifbar.

Ebenso kann die Betonung der *Schweigepflicht* im Kontext der Parteinahme der Pädagogin betrachtet werden. Dass besprochene Themen nicht an Außenstehende weitergetragen wird, wird wiederholt von ihr hervorgehoben, besonders in Situationen, in welchen die Teilnehmenden von sensiblen Anliegen oder schwerwiegenden Problemen berichten:

Frau Celik sagt Tahira, sie solle doch einmal erzählen, wie sie aus der Türkei nach Deutschland gekommen sei. Tahira erzählt und beginnt mit ausholender Stimme: „Guck mal, das ist so passiert.“

Frau Celik unterbricht und wiederholt noch einmal ihre Schweigepflicht (Beobachtung 6b).

Die Pädagogin zeigt den Teilnehmenden an, dass sie offen von ihren Anliegen erzählen können, auch wenn es um sensible Probleme oder unerwünschte Verhaltensweisen geht gilt ihre Verschwiegenheit.

Sanktionsfreiheit

Als weiteres Element des anwaltschaftlich zugewandten Handelns kann die *Sanktionsfreiheit* für die Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Statt beispielsweise schlechte schulische Leistungen, oder „kindische“, „aufgedrehte“ Verhaltensweisen zu kritisieren oder zu bestrafen, erläutert die Schulsozialarbeiterin ihre Bedeutung und welche Konsequenzen sie für die Teilnehmenden selbst haben könnten.

Sie fragt, welche Noten die Schülerin verbessern möchte, in allen seien sie sicher nicht schlecht.

Semira führt weiter aus: „In Mathe und in Deutsch“. Frau Celik führt aus, „auch in Englisch, ne?“. Das seien gerade die Hauptfächer. Ihr Ton wirkt dabei kritisch-mitfühlend auf mich (Beobachtung 2a).

Dabei kann die Sanktionsfreiheit als wesentliche Bedingung dafür angesehen werden, dass die Teilnehmenden sich der Pädagogin gegenüber offen zeigen und auch von sensiblen Problemen und unerwünschten Verhaltensweisen berichten, sodass eine prozessorientierte Zusammenarbeit an den Projektzielen stattfinden kann:

Selvi berichtet dabei sowohl von guten als auch von schlechten Ergebnissen, z. B. dass sie manchmal im Unterricht auch stören würde. Frau Celik wirft gelassen ein, dass Selvi an dem Verhalten noch arbeiten solle. Selvi stimmt ihr zu (Beobachtung 2b).

Die anwaltschaftliche Zugewandtheit der Schulsozialarbeiterin gegenüber den Schülerinnen und Schülern ist jedoch nicht bedingungslos. Vielmehr verlangt die Pädagogin die kooperative Mitarbeit der Teilnehmenden und erinnert sie wiederholt an das Erfordernis, *gemeinsam* an deren Zielen weiterzuarbeiten:

Frau Celik sagt, dass die Zeit (des Treffens) nun vorbei sei und die Teilnehmenden heute sehr stressig in ihrem Verhalten gewesen seien und nicht genügend kooperieren würden, sich noch mehr anstrengen sollten (Beobachtung 2b).

Statt das Verhalten zu bestrafen, erinnert die Schulsozialarbeiterin die Teilnehmenden auf einer Metaebene daran, mit ihr zusammen an Problemen zu arbeiten.

1.3.3 Mitbestimmung ermöglichen

Eine weitere Strategie zur Aushandlung der unterschiedlichen Rollenanteile besteht in der Mitbestimmung und -gestaltung der Schulsozialarbeitstreffen durch die Schülerinnen und Schüler. Die aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler im Sinne des Einbringens ihrer eigenen lebensweltlichen Anliegen und Probleme benennt die Schulsozialarbeiterin selbst als ein Gelingenskriterium des Projekts (vgl. Kap. 5.4). Sie gestaltet dementsprechend Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung, indem sie den organisatorischen und inhaltlichen Rahmen der Treffen nicht einfach vorgibt, sondern diesen (zumindest teilweise) gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aushandelt.

Auch wenn die Schulsozialarbeiterin in einigen Situationen direktiv agiert (vgl. Kap. B.1.2.2), überwiegen jene Momente, in welchen es deutliche Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler gibt, indem sie ihre lebensweltlichen Interessen und Relevanzen einbringen können. Diese betrafen in den vorangegangenen Kapitel bereits die Absprache von Terminen (vgl. Kap. A.2.1) und die Aushandlung von Zielen (vgl. Kap. A.2.1.2). Diese Mitbestimmungsmöglichkeiten kennzeichnen sich insgesamt dadurch, dass die Schulsozialarbeiterin die von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten lebensweltlichen Anliegen und Wünsche aufgreift und diesen einen großen Stellenwert in der Gestaltung der Schulsozialarbeitstreffen zuspricht. Ebenso räumt sie den Einschätzungen und Meinungen der Teilnehmenden in den Beratungen einen großen Stellenwert ein:

Frau Celik sagt, Kadin habe bei dem Treffen mit den Stiftungsvertretern einen sehr wichtigen Satz gesagt, und zwar, dass sie nicht Hartz-IV-Empfängerin werden wolle. Okan sagt darauf, das sei sowieso so, das wolle er auch nicht. Frau Celik sagt, dass sei sehr gut gewesen und habe auch die Vertreter der Stiftung aufhorchen lassen. Frau Celik fragt in die Runde hinein, ob jemand in seinem Umfeld viele Hartz-IV-Empfänger habe, ob die Eltern von Hartz IV leben würden (Beobachtung 4).

Der Satz des Schülers wird von der Pädagogin als wichtig anerkannt und in seiner zentralen Bedeutung herausgestellt. Sie nimmt ihn als Ausgangspunkt für ein weiterführendes Gespräch über die Situation von Menschen, die auf die Finanzierung über Hartz IV angewiesen sind. Die Mitbestimmung des Schülers liegt hierbei nicht nur in der Beeinflussung des zu besprechenden Themas, sondern auch darin, einen wichtigen Beitrag für die Beratung der Teilnehmenden innerhalb der Schulsozialarbeitstreffen geleistet zu haben.

Die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler stellt die Pädagogin nicht nur als eine Option, sondern als deren Recht heraus, wie der folgende Protokollauschnitt verdeutlicht:

Frau Celik sagt: „Derya, wie ist das mit dir, würdest du gerne mit der Tabea mal kommen wollen? Oder alleine? Oder mit der Gruppe?“ Derya sagt zurückhaltend, murmelnd: „Alleine gerne.“ Frau Celik

darauf: „Ganz alleine, ja, hast du das Recht. Sehr schön. Jeder hat von euch (.) kann entscheiden, wann er kommt, das habe ich ja schon mal gesagt. Nochmal ganz alleine zu mir. Also, wir haben einzeln, dann zu zweit, zu dritt oder zu fünft (zu Tabea gewendet weiter:) du müsstest dich sowieso nochmal anmelden“ (Beobachtung 2a).

Auf diese Art und Weise erhalten die Teilnehmenden einen mehr oder weniger offiziellen Rahmen für die Mitbestimmung der Schulsozialarbeitstreffen. Als Effekt dessen zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiterin somit nicht alleine für die Rahmung und Zielsetzung der Treffen verantwortlich ist, sondern die Schülerinnen und Schüler bestimmen diese durch ihre lebensweltlichen Interessen mit. Die Partizipationsangebote ermöglichen eine weitestgehend selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Schulsozialarbeitsprojekt und seinen Zielen. Die Schülerinnen und Schülern bringen sich mit ihren Interessen ein, sodass darauf aufbauend Hilfe- und Unterstützungsangebote gemeinsam entwickelt werden, die nah an den Lebenslagen der Teilnehmenden ansetzen und dadurch eine größere Akzeptanz erfahren. Die so entwickelten Hilfeangebote sind Gegenstand eines späteren Kapitels (Kap. B.2.3).

2 Fallarbeit zwischen institutionellem Auftrag und individuellem Anliegen

Auf der Grundlage der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Beziehungsgestaltung, die im Spannungsfeld von Nähe und Distanz deutlich in Richtung einer persönlichen und lebensweltlich orientierten, Ausrichtung aufgelöst wird, kann die Bearbeitung von Anliegen und Problemen der Schülerinnen und Schülern stattfinden. Diese wird mit dem Begriff der „Fallarbeit“ bezeichnet (vgl. Kap. 2.3.3). Für das untersuchte Projekt wurde als konzeptioneller Rahmen festgelegt, dass „schulische und außerschulische Schwierigkeiten“ (PP 2007) der Schülerinnen und Schüler in die Treffen einbezogen werden, wenn sie dazu geeignet sind, zur Verbesserung ihrer Lebenslagen beizutragen (vgl. Kap. 5.1). Es kann festgestellt werden, dass in den Schulsozialarbeitstreffen, dieser Idee folgend, nicht nur schulbezogene Probleme bearbeitet, sondern auch Schwierigkeiten aus anderen Lebensbereichen einbezogen werden. Umgesetzt wird die Fallarbeit im Rahmen von Einzel- und Gruppengesprächen, die methodisch den Beratungen zugeordnet werden können.¹⁰⁷

Drei Anforderungen konnten im Hinblick auf die Umsetzung der Fallarbeit im untersuchten Projekt als relevant herausgearbeitet werden: Das grundlegende Erfordernis an das Handeln der Schulsozialarbeiterin besteht darin, zu klären, wer „dran ist“, also wessen Fall in den Beratungen bearbeitet werden soll. Weitere Anforderungen beziehen sich darauf, die Themen und Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen (Kap. B.2.2) sowie Hilfe und Unterstützung so anzubieten,

¹⁰⁷ Zur Definition der Beratung in dieser Arbeit vgl. Kapitel 5.4 zur systematischen Einordnung des Projekts.

dass diese von den Teilnehmenden akzeptiert und angenommen werden (Kap. 2.3). Im Folgenden werden diese Anforderungen und deren Bearbeitung durch die Schulsozialarbeiterin ausgeführt.

2.1 Sozialformen gestalten: Wer ist dran?

In der theoretischen Betrachtung des Handlungsfelds Schulsozialarbeit wurde bereits festgestellt, dass die Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln maßgeblich durch das jeweilige Setting bestimmt werden (vgl. Kap. 2.3.3). Im Kontext der Fallarbeit des untersuchten Projekts kann die Frage als relevant betrachtet werden, ob die Schulsozialarbeiterin einzelne Teilnehmende, Klein- oder Großgruppen einbezieht. Wie in der Feldbeschreibung (vgl. Kap. 5.3) bereits dargelegt wurde, sind die Sozialformen nicht strikt durch verabredete Termine festgelegt, sondern werden von der Pädagogin flexibel an die jeweils vorliegende Situation angepasst.¹⁰⁸ Dabei sind grundlegende Strukturen zu erkennen: Die Pädagogin passt die Sozialform entsprechend der Anliegen der Teilnehmenden an. Sie gibt die Wahl der Sozialform jedoch nicht vor, sondern handelt diese mit den Schülerinnen und Schülern in der konkreten Situation über das „Dran sein“ aus. Die Grundmuster dieses Vorgehens und damit einhergehende Anforderungen an das Handeln der Schulsozialarbeiterin werden im Folgenden beschrieben.

2.1.1 „Dran sein“ als Grundform der Gruppentreffen

Ein zentrales und zentrierendes Moment der Schulsozialarbeitstreffen ist die Aufmerksamkeit der Pädagogin: Ihre Aufmerksamkeitszuwendung, die sich auf einzelne Teilnehmende oder auch ganze Gruppen bezieht, ist die Grundvoraussetzung dafür, sich gemeinsam mit ihnen über ihre Anliegen und Probleme auseinanderzusetzen.¹⁰⁹ Die Schulsozialarbeiterin und die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verhandeln die Aufmerksamkeitszuwendung als „Dran sein“. Dass die Aufmerksamkeit für die Teilnehmenden von großer Bedeutung ist, zeigt sich darin, dass sie teilweise lange Wartezeiten in Kauf nehmen, um mit der Pädagogin zu sprechen:

Die Schülerinnen hatten heute sehr früh schulfrei, sodass sie bereits eine ganze Weile auf Frau Celik gewartet haben (Beobachtung 6a).

Die Teilnehmenden fordern das „Dran sein“ sowohl zu Beginn als auch im Laufe der Treffen wiederholt ein und die Schulsozialarbeiterin handelt es gemeinsam mit ihnen aus:

Während Frau Celik mit einer Gruppe Schülerinnen in der Vorbereitungsküche spricht, stehen die Schülerinnen und Schüler der nächsten Gruppe bereits vor dem Fenster und erinnern daran, dass sie bald dran seien. „Ja gleich“, sagt Frau Celik, „fünf Minuten?“ (Beobachtung 2a).

¹⁰⁸ Der Begriff „Sozialform“ meint hier in Anlehnung an Klafki zunächst nicht mehr als die Form, in der die „beteiligten Personen aufeinander bezogen sind“ (Klafki 1970, 143), hier also die Form der Zusammenkünfte der Schulsozialarbeiterin und der Schülerinnen und Schüler. Eine Sozialform ist eine Rahmenbedingung für methodisches Handeln, nicht die Methode selbst.

¹⁰⁹ Auch wenn durchaus Interaktionen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler untereinander beobachtet werden konnten, ist die Schulsozialarbeiterin doch deutlich als Zentrum der Interaktionen erkennbar.

Nachdem Frau Celik den Jungs gesagt hat, sie könnten nach Hause gehen, sagt Okan, er wolle noch mit ihr sprechen und dass er auch einmal drankommen wolle. Okan fragt Frau Celik, wo er jetzt hingehen solle. Frau Celik sagt ihm noch einmal, er solle den Schulleiter um die Nachhilfe bitten.

(Beobachtung 4).

Selvi fragt, ob sie nun dran seien. Frau Celik sagt: „Nein, normalerweise seid ihr nicht dran.“

Tahira sagt laut „Nein, Stopp“ und etwas auf Türkisch. Frau Celik sagt: „Dann habt ihr Pech gehabt in dem Moment, aber normalerweise-“ Es folgt große Aufregung unter einer Schülergruppe: Kenan und Kadir nehmen ihre Taschen und sagen, sie wollen dann gehen, Tahira und Selvi sehen sich wütend an und wenden sich Frau Celik zu. Kenan sagt, er „haue nun ab“ (Beobachtung 7).

Die beschriebenen Situationen zeigen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler um das „Dran sein“ ringen, wobei nicht immer ganz eindeutig ist, wer gerade „dran ist“ oder sein sollte. Das wird vielmehr gemeinsam ausgehandelt, indem die Schülerinnen und Schüler ihren Wunsch des „Dranseins“ äußern und die Schulsozialarbeiterin diesem entweder nachgeht oder begründet, warum sie noch nicht „dran sein“ können. Die im Vorfeld verabredeten Termine stellen nur eine ungefähre Orientierung dar. Sie werden, wie in der Feldbeschreibung (vgl. Kap. 5.3) bereits geschildert wurde, häufig verändert und die Schulsozialarbeiterin macht zahlreiche Ausnahmen von den verabredeten Terminen.

Das Ringen um das „Dran sein“ legt nahe, dass die Aufmerksamkeitszuwendung für die Teilnehmenden von großer Bedeutung ist und diese auch immer mit der gemeinsamen Arbeit an den eigenen Anliegen der Schülerinnen und Schüler sowie der Aussicht auf Hilfe und Unterstützung durch die Schulsozialarbeiterin verbunden wird.

Um auf die Strategien der Schulsozialarbeiterin zum Umgang mit diesen Sozialformen einzugehen, werden zunächst drei voneinander zu unterscheidende Grundformen – Einzelgespräche, Groß- und Kleingruppentreffen – zusammengefasst dargestellt. Erst im Anschluss daran wird darauf eingegangen, wie die Schulsozialarbeiterin die Sozialformen flexibel an die jeweilige Situation anpasst und welche *Mischformen* dabei entstehen.

Großgruppen

Ein Vorteil dieser Sozialform besteht darin, dass die Pädagogin ihre Aufmerksamkeit auf eine große Anzahl Teilnehmender richten und diese gleichzeitig beraten kann, wenn auch die Aufmerksamkeit für die oder den Einzelnen eher gering bleibt. Ein wesentliches Erfordernis an das Handeln der Schulsozialarbeiterin ist es hier, ein Thema zu finden, dass für alle Beteiligten von Interesse ist, damit trotz der Größe der Gruppe gemeinsam Fallarbeit stattfinden kann. Diese Sozialform eignet sich aufgrund der Größe und der damit verbundenen *Öffentlichkeit* nicht dazu, sensible oder sehr persönliche Anliegen zu besprechen. Vielmehr konnte beobachtet werden, dass die hier besprochenen Themen eher als *allgemeingültig* zu beschreiben sind, und zwar in dem Sinne, dass sie

ein Querschnittsthema für alle Teilnehmenden darstellen. Thematisiert werden vor allem Ereignisse des Schulalltags wie z. B. die bevorstehende Schulschließung, Klassenarbeiten, Lehrpersonen, etc.

Kerncharakteristika von Großgruppen sind:

- finden nicht geplant, sondern spontan statt, z. B. wenn mehrere Gruppen durch Unterrichtsausfall anwesend sind
- große Gruppen von bis zu 15 Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Klassen und Altersstufen
- praktische Anforderung an das Handeln der Schulsozialarbeiterin: innerhalb der heterogenen Teilnehmerschaft ein oder mehrere Themen zu finden, die möglichst für alle Teilnehmende relevant sind.

Kleingruppentreffen

Diese Form der Schulsozialarbeitstreffen unterscheidet sich im Wesentlichen durch zwei Aspekte von den Großgruppentreffen: Zum einen kann in den Kleingruppen ein hoher Grad an Vertrautheit der Teilnehmenden untereinander beobachtet werden. Dieser zeigt sich darin, dass die Gruppenmitglieder nicht nur über allgemeine Themen sprechen, sondern auch sensible Themen einbringen und sich außerdem gegenseitig bei der Bearbeitung von Problemen unterstützen. Zum anderen ist die Aufmerksamkeitszuwendung der Schulsozialarbeiterin auf die Gruppenteilnehmenden hier im Gegensatz zu den Großgruppentreffen wesentlich größer, sodass Anliegen und Probleme intensiver bearbeitet werden können. Es zeigt sich jedoch, dass trotz der kleineren Gruppengröße und der größeren Vertraulichkeit die Kleingruppentreffen nicht für alle hervorgebrachten Anliegen geeignet sind, sondern in einigen Fällen eine noch größere Vertrautheit und intensivere Beratung erforderlich zu sein scheint, da die Schulsozialarbeiterin für die Bearbeitung bestimmter Themen Einzelgespräche anbietet und darauf verweist. Für die Kleingruppentreffen können folgende Charakteristika bestimmt werden:

- Gruppenzusammensetzung: befreundete oder miteinander vertraute Mitschülerinnen und Mitschüler, gehen häufig in eine Klasse, getrennt nach Geschlecht als Mädchen- und Jungengruppen
- häufigste Sozialform, relativ feste Zusammensetzung und vertraute Atmosphäre
- alle Teilnehmenden kommen regelmäßig in Kleingruppen zu der Schulsozialarbeiterin¹¹⁰
- praktische Anforderung an das Handeln der Schulsozialarbeiterin: Gruppenzusammensetzung sinnvoll gestalten.

¹¹⁰ Die Schülerin Nazan ist die Einzige, die eine Zeit lang nur zu Einzelgesprächen und nicht in Kleingruppen zu Frau Celik kommt.

Einzelgespräche

Einzelgespräche bedeuten ein besonders hohes Maß der Aufmerksamkeitszuwendung für eine Schülerin oder einen Schüler, sodass Probleme und Anliegen intensiv bearbeitet werden können. Gleichzeitig ist für die Schulsozialarbeiterin damit ein hoher zeitlicher Aufwand verbunden. In den Beobachtungen zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiterin dann Einzeltreffen anbietet, wenn sie bei einzelnen Teilnehmenden Probleme vermutet, die besonders sensibel zu behandeln sind, wie auch in folgendem Protokollausschnitt deutlich wird:

Am Ende des Treffens sagt Frau Celik zu Ella, dass sie heute gar nicht über sie gesprochen hätten und sie die Schülerin gerne in der nächsten Woche einzeln nehmen wolle. Sie betont, dass sie dann ganz alleine miteinander über alles reden könnten (Beobachtung 4).

Kerncharakteristika von Einzelgesprächen sind:

- sowohl auf Initiative von Schülerinnen und Schülern als auch der Schulsozialarbeiterin hin initiiert
- intensive Form der Fallbearbeitung und Unterstützung
- finden aufgrund spezieller Problemlagen, wie z. B. aktuelle familiäre Probleme oder wenn die Versetzung gefährdet ist, statt
- praktische Anforderung an das Handeln der Schulsozialarbeiterin: aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands können Einzeltreffen nur selten stattfinden, deshalb muss entschieden werden, welche Teilnehmenden einen besonderen Bedarf haben.

Insgesamt sind die Kleingruppentreffen die am häufigsten zu beobachtende Sozialform, es finden darüber hinaus auch einige Einzelgespräche und Großgruppentreffen statt. Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die bevorzugten Sozialformen sind als sehr unterschiedlich zu beschreiben: Während einige Teilnehmende regelmäßig Einzelgespräche mit der Schulsozialarbeiterin einfordern, äußern andere nie den Wunsch danach. Auch wenn die Aufmerksamkeit der Schulsozialarbeiterin unter den Teilnehmenden begehrt ist, sind die Ansprüche an die Intensität dieser jedoch sehr unterschiedlich.

2.1.2 Sozialformen anpassen

Die praktischen Anforderungen, die sich aus dem „Dran sein“ für das Handeln der Schulsozialarbeiterin ergeben, sind durch zwei Teilanforderungen bedingt. Sie bestehen darin,

- die Sozialform an die jeweilige Situation und die (Gesprächs-)Anliegen der Teilnehmenden anzupassen und dabei
- so viel Aufmerksamkeit auf die oder den Einzelnen zu richten, wie es für die Bearbeitung seines oder ihres Falles nötig ist und gleichzeitig die Bedürfnisse aller Teilnehmenden im Blick zu behalten.

Dazu muss die Pädagogin abwägen, welche Anliegen und Probleme der Teilnehmenden in der aktuellen Situation Vorrang haben (sollen). Diesbezüglich sind zwei handlungsleitende Prinzipien erkennbar, die sich jedoch teilweise entgegenstehen: Ein handlungsleitendes Prinzip zeigt sich darin, dass die Schulsozialarbeiterin versucht, ihre Aufmerksamkeit auf alle Teilnehmenden gleichmäßig zu verteilen.

Frau Celik: „Aber die ist immer SEHR schnell gekränkt. (?Die sagt/Wie gesagt?) ich müsste eigentlich nur noch für SIE da sein. Und DANN für die anderen. Und wenn ich merke-. Also ich möchte dann immer absagen, aber ich versuche das immer zu balancieren in der Gruppe. Dass sich keiner wichtiger vorkommt als der andere. Dass alle gleich behandelt werden, weil die fühlen sich ja auch dann wieder vernachlässigt. Dann kommen sie an und sagen: „Mit der haben sie sich mehr unterhalten.“ Also es muss eine Atmosphäre geschaffen sein, für ALLE die GLEICHE-. Das gleiche Gespräch. Für ALLE GLEICH-. Alle GLEICHBERECHTIGT. So, ne?“ (Ethnografisches Interview 4).

Frau Celik versucht, die Gesprächsanteile der Mädchen, die alle etwas erzählen wollen, zu regeln und nimmt diese nacheinander dran (Beobachtung 2b).

Das gelingt ihr in der praktischen Umsetzung nur bedingt. Wie in der folgend beschriebenen Situation, wird wiederholt deutlich, dass die begrenzten Zeitressourcen der Schulsozialarbeiterin ihrem Versuch einer gerechten Verteilung widersprechen:

Frau Celik sagt in die Gruppe gerichtet, dass sie es gut fände, wenn Tekin heute dabei sein dürfe, obwohl eigentlich nur die Mädchen der Gruppe dran seien. Er solle aber zum Ausgleich da sein, weil die Mädchen am Dienstag (dem letzten Treffen) ja auch bei seinem Treffen dabei waren. Die Mädchen insistieren zunächst nicht (Beobachtung 3b).

Dieses Prinzip scheint als ein wichtiges Ideal der Pädagogin nur bedingt umsetzbar und nicht immer sinnvoll zu sein, weil die Teilnehmenden ein unterschiedlich hohes Maß an Aufmerksamkeit einfordern. Deshalb wird auf ein weiteres Prinzip zurückgegriffen.

In der Analyse der beobachteten Schulsozialarbeitstreffen konnte das handlungsleitende Prinzip der Problemorientierung herausgearbeitet werden: Die Schulsozialarbeiterin wendet sich jenen Schülerinnen und Schülern intensiver bzw. in Form von Einzelgesprächen zu, die ihre Anliegen als besonders dringend oder als sehr persönliche Probleme beschreiben.

Frau Celik fragt Tekin, ob er etwas Bestimmtes mit ihr besprechen wolle. Er sagt, „Ja“ und „Das ist aber etwas Privates.“ Sie bietet ihm an, dies am nächsten Dienstag mit ihm alleine zu besprechen (Beobachtung 3b).

An diesem Prinzip orientieren sich auch die Schülerinnen und Schüler, wenn sie ihr „Dran sein“ argumentieren wollen:

Selvi berichtet, dass sie nicht gehen wolle, obwohl sie eigentlich nicht dran sei, da sie etwas Privates zu erzählen habe. Frau Celik sagt, dass sie das gerne am Donnerstag alleine besprechen könnten (Beobachtung 2b).

Dieses Vorgehen erweist sich dann als schwierig, wenn Teilnehmende sich deshalb als *besonders problembehaftet* darstellen, um die Aufmerksamkeit der Schulsozialarbeiterin zu erhalten. Diese

Problematik des handlungsleitenden Prinzips wird im folgenden Protokollausschnitt am Eindruck der Forscherin deutlich:

Die Schulsozialarbeiterin hat die anwesenden Schülerinnen aufgefordert zu gehen, weil nun Onur und Tekin dran seien. Ein paar der Mädchen sprechen Frau Celik noch direkt wegen ihrer Probleme an (Mathe-Arbeit, Noten). (Eindruck: Sie wollen ihre Probleme noch schnell als ernsthafte Anliegen formulieren. Vielleicht dürfen sie dann ja doch noch länger bleiben ...) Shirin und Miriam sagen, dass sie gerne gehen würden und tun das auch. Frau Celik fragt die beiden Jungen, ob Selvi und die anderen bleiben dürften. Tekin möchte das nicht („oohh“) (Beobachtung 2b).

Die Schülerinnen wollen in dieser Situation die Dringlichkeit ihrer Probleme unterstreichen, um ihr „Dran sein“ zu begründen. Auch wenn diese und ähnliche Situationen nur selten beobachtet werden konnten, zeigt sich doch, dass einige Schülerinnen und Schüler ihre Probleme als besonders schwerwiegend darstellen und versuchen, die Aufmerksamkeit der Schulsozialarbeiterin dadurch auf sich zu ziehen. Das erschwert der Schulsozialarbeiterin potenziell zu erkennen, ob die Probleme von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich als so dringend und schwerwiegend wahrgenommen werden oder diese nur so dargestellt werden, um Aufmerksamkeit zu erhalten.¹¹¹

Neben dem Vorrang besonders problematischer Anliegen von Schülerinnen und Schülern lassen sich Strategien zur Anpassung der Sozialformen an die jeweiligen Anliegen der Schülerinnen und Schüler feststellen, die in eher kurzfristigen Wechseln der Sozialformen innerhalb der Schulsozialarbeitstreffen bestehen:

- Zum einen schafft die Pädagogin Settings, in welchen sie auch innerhalb der Gruppentreffen ihre Aufmerksamkeit auf Einzelne konzentrieren kann, sie also die Gruppe der Anwesenden verkleinert. Zu diesen Strategien gehört das Einrichten von „Exklusivminuten“ sowie Tür-und-Angel-Gesprächen, die es ermöglichen, mehr Zeit für bestimmte Anliegen aufzuwenden.
- Zum anderen legt sie Gruppen zusammen, um trotz begrenzter Zeit- und Aufmerksamkeitsressourcen¹¹² die Anliegen möglichst vieler Teilnehmender aufnehmen zu können.

Auf Grundlage dieser beiden Prinzipien passt die Schulsozialarbeiterin die Sozialformen an die aktuellen Gegebenheiten an, indem sie die Gruppe der Anwesenden erweitert oder sie auch reduziert. Diesbezüglich sind vier Strategien identifizierbar: Das Zusammenlegen bezieht sich auf die Erweiterung der Gruppengröße, indem verschiedene Teilgruppen als eine Großgruppe an den Treffen teilnehmen. Die Exklusivminuten und Tür-und-Angel-Gespräche erwirken eine Reduzierung auf eine

¹¹¹ Um ein eigenes Urteil von der Dringlichkeit des Unterstützungsbedürfnisses der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, sammelt sie zunächst die verschiedenen hervorgebrachten Anliegen und beginnt mit ihnen ein lockeres Gespräch. Dabei kann sie einen Eindruck von deren Verfassung gewinnen (vgl. Kap. B.2.2.2).

¹¹² Die Begrenztheit der Ressourcen wird besonders dann deutlich, wenn zeitintensive Hilfeangebote, wie Hausbesuche und Einzelgespräche, zwar versprochen werden, aber nicht stattfinden, weil die Zeitressourcen der Schulsozialarbeiterin nicht ausreichen. Die Pädagogin versucht jedoch den Teilnehmenden ihr engagiertes Arbeiten deutlich zu machen, indem sie von einer Fülle von Fällen berichtet, die sie gleichzeitig bearbeitet (siehe dazu auch Kapitel B.2.1.1 zum „Dran sein“).

oder wenige Personen. Weiterhin setzt die Schulsozialarbeiterin auf Hinauszögerungen, um mehr Zeit für die Arbeit mit einer Gruppe zu haben.

Gruppen zusammenlegen

Bei knappen Zeitressourcen ist eine Strategie der Schulsozialarbeiterin, verschiedene Teilgruppen zusammenzulegen, um den unterschiedlichen Aufmerksamkeitsbedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden. Die Schulsozialarbeiterin nimmt in gemeinsamen Gesprächsrunden zu Beginn der Treffen die verschiedenen Anliegen der Anwesenden zunächst gesammelt auf und versucht, ein Thema zu finden, das für alle Beteiligten von Interesse ist. Es findet sich, wie oben bereits angesprochen wurde, z. B. in den Schulnoten, dem gemeinsamen Beschwerden über Lehrpersonen und die bevorstehende Schulschließung.

Diese Großgruppengespräche können eine Zeit lang aufrechterhalten werden, dann jedoch fordern verschiedene Teilnehmende immer wieder ihr *Recht* auf Kleingruppen- bzw. Einzeltreffen ein, wie die Schüler Onur und Tekin im folgenden Protokollausschnitt:

Die beiden Jungen (die laut deren Terminvereinbarung gerade eigentlich alleine ihr Gruppentreffen mit Frau Celik hätten) führen nun untereinander ein Nebengespräch, während Frau Celik mit den Mädchen über die bald anstehenden Zeugnisse und Noten spricht [...]. Onur und Tekin sagen, dass sie nun gehen wollen, obwohl sie gerade eigentlich dran seien, dass sie es ungerecht fänden, dass die Mädchen gerade da seien. Onur fragt Frau Celik, warum die Mädchen heute da seien, obwohl sie eigentlich nicht dran sind und verweist darauf, dass er auch gehen wolle, wenn nicht er, sondern die Mädchen dran seien. Ein paar der Mädchen werfen zickige Bemerkungen ein: „Wir gehen ja gleich.“ Einen Moment später stehen Onur und Tekin auf, nehmen ihre Sachen und gehen in Richtung Tür. Frau Celik fordert sie zum Bleiben auf, sagt, dass die Noten ein Thema seien, das sie gut in der Großgruppe besprechen könnten („Weil allgemein Zeugnisnoten besprochen werden und das interessiert euch ja auch (.) alle.“), da es sie alle etwas angehe. Onur verneint dieses [wenig später verlassen die beiden Jungen das Treffen, d. V.] (Beobachtung 2b).

In der beschriebenen Situation wird das Einzeltreffen von den beiden Schülern eingefordert: Sie betonen, dass sie „dran seien“ und die Anwesenheit der Schülerinnen nicht wünschten. Interessant im Hinblick auf die Anpassung der Sozialformen ist, dass im Vorfeld zu dieser Situation jedoch eine Zeit lang ein gemeinsames Gespräch der anwesenden Schülerinnen und Schüler über eine gemeinsame Lehrerin stattfand, die den Unmut aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler hervorgerufen hatte. Solange dieses gemeinsame Thema von der gesamten Gruppe verfolgt werden konnte, wurde der Wunsch nach dem Einzeltreffen nicht geäußert. Erst nach Beendigung von diesem, für alle Anwesenden interessanten Thema fordert Onur das Einzeltreffen mit der Schulsozialarbeiterin ein. Sie unternimmt zwar den Versuch, in den Schulnoten erneut ein gemeinsames Thema zu finden, dieser scheitert jedoch. Dieses Grundmuster zur Identifizierung eines Themas, das sowohl von einzelnen Teilnehmenden eingebracht wird als auch für alle Anwesenden von Interesse ist, konnte mehrfach beobachtet werden.

Exklusivminuten schaffen

Eine weitere Strategie zur Anpassung der Sozialformen besteht darin, die Gruppengröße für die Bearbeitung bestimmter Anliegen eine Zeit lang zu reduzieren. Die Schulsozialarbeiterin richtet ihre Aufmerksamkeit in dieser Zeit *exklusiv* auf eine Kleingruppe oder eine Schülerin/einen Schüler, während in der übrigen Zeit des Gruppentreffens mehrere Teilnehmende anwesend sind und die Aufmerksamkeit der Pädagogin geteilt ist. Die *Exklusivminuten* werden eingerichtet,

- indem die Pädagogin einzelne Teilnehmende bittet, mit ihr vor die Tür zu gehen, während sich die anderen Gruppenmitglieder eine Weile untereinander beschäftigen sollen oder
- dadurch, dass sie anbietet, länger zu bleiben, wenn einzelne Teilnehmende im Anschluss an ein Gruppentreffen noch Probleme mit ihr besprechen möchten.

In diesen kurzfristig eingerichteten Einzelgesprächen kann die Pädagogin besonders vertrauliche Themen ansprechen:

Frau Celik will mit den beiden neu angekommenen Mädchen alleine reden und geht mit diesen vor die Klassenzimmertür. Währenddessen sagt sie den anderen zugewandt, dass sie in zwei Minuten zurück sei, kurz mit den Neuen den Rest klären müsse (Beobachtung 1).

Verschiedene Schülerinnen und Schüler sagen, dass sie nun gehen wollen. Nach dieser Ankündigung fragt Frau Celik, wer Probleme habe, und fragt die Schüler, ob sie nachhause gehen wollen oder ob jemand noch bleiben wolle (Beobachtung 2b).

Onur sagt, er wolle Frau Celik etwas erzählen. Frau Celik fragt, ob er das nicht hier tun könne, damit ich [die Forscherin, d. V.] das auch mitbekäme. Onur sagt, er wolle das lieber mit ihr alleine besprechen. Er steht dabei nicht still, sondern *hampelt* am Tisch herum. Ich nicke beiden zu. Onur und Frau Celik gehen vor die Tür und bleiben ein paar Minuten dort (Beobachtung 7).

Wie in den Beispielsequenzen deutlich wird, können diese *Exklusivminuten* von den Teilnehmenden sowohl angenommen als auch abgelehnt werden. Sie können, wie im erstgenannten Beispiel, nur einige Minuten dauern oder auch längere Zeit in Anspruch nehmen.

Tür-und-Angel-Gespräche

Für kurze Gespräche mit einzelnen Teilnehmenden nutzt die Schulsozialarbeiterin des Weiteren die Übergangsphasen zwischen verschiedenen Treffen. Ermöglicht werden diese dadurch, dass in diesen Übergängen die Teilnehmenden weniger aufeinander fokussiert sind: Sie sitzen nicht mehr am Tischkreis, von wo sie sich gegenseitig im Blick haben, sondern stehen noch vereinzelt zusammen oder verlassen den Raum. So kann die Schulsozialarbeiterin in diesen weniger *öffentlichen* Situationen kurze persönliche Gespräche mit Einzelnen führen und sensiblere Themen ansprechen:

Frau Celik verabschiedet nun alle Schüler, Miriam und Tahira sprechen sie beim Herausgehen noch einmal an, Tekin, Shirin und Onur auch. Frau Celik spricht ihnen noch einmal ermutigende Worte zu, sagt, dass sie sich anstrengen sollten und dass sie es schon alle schaffen würden. Mit Tahira verabredet sie noch, dass sie ein Einzelgespräch führen sollten (Beobachtung 3b).

Im Protokollausschnitt wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin diese Gesprächsform nutzt, um noch einmal die Essenz des vorangegangenen Treffens zu vermitteln.

Darüber hinaus nutzt die Pädagogin diese Zeitfenster, um Termine für weiterführende Einzelgespräche abzusprechen. Unter den Teilnehmenden gilt es als unausgesprochene Regel, dass Einzelgespräche meist für die Bearbeitung tiefergehender Probleme gedacht sind. Durch die Absprache von Terminen in diesen Übergangsphasen, vermeidet die Schulsozialarbeiterin, die angesprochenen Schülerinnen und Schüler als problembehaftet zu *outen*.

Hinauszögerungen

Eine weitere Anpassung nimmt die Schulsozialarbeiterin in solchen Fällen vor, wenn sie mehr Zeit für die Bearbeitung der Anliegen einer Gruppe bzw. eines Einzelgesprächs in Anspruch nehmen möchte.

Die Schulsozialarbeiterin bittet die nächste Gruppe, noch eine Zeit, meistens fünf oder zehn Minuten, zu warten, damit sie das aktuelle Gespräch noch zu Ende führen kann.

Frau Celik sagt [zu Derya, d. V.], dass das ein sehr wichtiger Satz gewesen sei, und lobt diese. Sie führt weiter aus, dass man nicht sehr viele Freunde haben müsse. Währenddessen stehen die Schülerinnen und Schüler der nächsten Gruppe bereits vor dem Fenster und erinnern daran, dass sie bald dran seien. „Ja gleich“, sagt Frau Celik, „fünf Minuten?“ Tahira (die in der nächsten Gruppe ist) kommt bereits herein und legt ihre Tasche ab, verlässt den Raum wieder (Beobachtung 2a).

Die Pädagogin beendet die Gespräche jedoch meist nicht nach den zusätzlich eingeforderten fünf bis zehn Minuten, sondern sie führt die Arbeit mit der aktuellen Gruppe so lange weiter, bis die Wartenden sich erneut melden und ihre Zeit mit der Schulsozialarbeiterin einfordern. Diese Hinauszögerungen akzeptieren die Teilnehmenden meist – wenn auch häufig unter Protest.¹¹³ In einigen Situationen fordern sie jedoch auch vehement ihr „Dran sein“ ein:

Frau Celik wendet sich den hereingekommenen Schülerinnen [der nächsten Gruppe, d. V.] zu. Sie sagt ihnen: „Könnt ihr noch fünf Minuten draußen warten – zehn!“ Tahira knallt ihre Tasche auf den Boden und schimpft auf Türkisch. Zu mir und den anderen Teilnehmenden sagt Frau Celik: „Die warten auch schon seit zehn Uhr dreißig.“ Die hereingekommenen Schülerinnen drehen sich um und wollen gehen, dann sagt Frau Celik, dass sie diese noch loben wolle. Tahira knallt trotzdem die Tür von außen zu (Beobachtung 6a).

Es wird deutlich, dass die Hinauszögerungen zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Teilnehmenden verhandelbar sind. In der zuletzt aufgeführten Beispielsequenz scheitert der Versuch, mehr Zeit zu erwirken. Im Vergleich zu den übrigen Schulsozialarbeitertreffen kann das jedoch als Ausnahme betrachtet werden. Insgesamt scheint die Pädagogin einschätzen zu können, wie lange sie die nachfolgenden Gruppen oder einzelnen Teilnehmenden warten lassen kann.

¹¹³ Es ist jedoch festzustellen, dass sie im Gegenzug auch den Zeitraum des Treffens mit der nachfolgenden Gruppe verlängert, sodass auch hier alle Anliegen genügend Raum erhalten.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Schulsozialarbeiterin zur Gestaltung der Schulsozialarbeitstreffen auf eine vielfältige Bandbreite an Sozialformen zurückgreift, die sie situativ an den jeweils von ihr wahrgenommenen Anliegen der Schülerinnen und Schüler orientiert einsetzt. Dabei bildet das „Dran sein“ die Grundform der Zusammentreffen.

2.2 Themen und Lebenslagen (er)kennen

In der Fallarbeit geht es um die gemeinsame Bearbeitung von Themen und Inhalten¹¹⁴ durch die Schulsozialarbeiterin und die Schülerinnen und Schüler. Wenn, wie im untersuchten Projekt, der Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit darin besteht, sowohl schulbezogene Probleme und Anliegen, als auch weitere Schwierigkeiten aus den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler in die Fallarbeit einzubeziehen, ist es erforderlich, dass die Teilnehmenden ihre *eigenen* Themen, also ihre tatsächlichen Anliegen und Probleme, in die Gespräche einbringen. Wie bereits im Kapitel zur Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. B.1.2.5) herausgestellt werden konnte, setzt die Schulsozialarbeiterin hierbei auf das aktive Einbringen der lebensweltlichen Interessen und Relevanzen durch die Schülerinnen und Schüler. In Bezug auf diesen Anforderungskomplex kann festgestellt werden, dass eine wesentliche Anforderung an das schulsozialarbeiterische Handeln darin besteht, Themen zu finden, die

- sowohl für die Schülerinnen und Schüler relevant sind als auch
- den konzeptionellen Zielen des Schulsozialarbeitsprojekts entsprechen.

In den folgenden Analysen wird zunächst in den Blick genommen, *welche* Themen in den Treffen bearbeitet werden. Im Anschluss daran wird dann die Frage geklärt, *wie* die Schulsozialarbeiterin und die Teilnehmenden verschiedene Themen in die Schulsozialarbeitstreffen *einbringen* und *wie* diese gemeinsam *bearbeitet* werden.

2.2.1 Thematische Bandbreite anbieten

Insgesamt zeigt die Schulsozialarbeiterin sich für diverse Themen offen. Dass die Schülerinnen und Schüler diese Offenheit annehmen und die Pädagogin auf vielfältige Inhalte ansprechen, kann mit den nachfolgenden Sequenzen verdeutlicht werden:

Frau Celik: „Und du weißt ja, dass du mit allen Problemen immer zu mir kommen kannst, ne? Ist das gut?“ Nazan bejaht das (Beobachtung 2c).

Frau Celik: „Und über anderthalb Stunden mich einfach in der Gruppe unterhalten. Mädchen-Jungs-Probleme [F: ja], Liebesprobleme. Und die Lehrer. ALLES. Das war total süß.“ (Ethnografisches Interview 9).

¹¹⁴ Als Themen und Inhalte werden die Gegenstände bezeichnet, an denen Fall- und Beziehungsarbeit stattfinden, also mit denen sich die Schulsozialarbeiterin und die Schülerinnen und Schüler in den gemeinsamen Gesprächen auseinandersetzen.

Generell kann eine große Bandbreite an Themen in den Schulsozialarbeitstreffen festgestellt werden. Diese lassen sich dahingehend dimensionalisieren, wann und wie sie bearbeitet werden. Diese Unterscheidung zeigt sich auf drei Ebenen:

Die erste Ebene betrifft die im vorangegangenen Kapitel bereits erwähnte Unterscheidung zwischen eher allgemeinen Themen und persönlichen bzw. sensiblen Anliegen. Erstere sind als allgemein zu beschreiben, weil sie als gemeinsamer Nenner in einer größeren Gruppe verschiedener Teilnehmender fungieren müssen und gemeinsame Fallarbeit in einer größeren Gruppe ermöglichen sollen. Im Gegensatz zu diesen Inhalten werden besonders sensible oder schwerwiegende Probleme und individuelle Anliegen eher in Einzelgesprächen oder in miteinander vertrauten Kleingruppen bearbeitet.

Die zweite Unterscheidungsebene liegt quer dazu: Sowohl in der Großgruppe als auch in Kleingruppentreffen und Einzelgesprächen kann zwischen Themen differenziert werden, die eher der Fallarbeit oder dem lockeren „Quatschen“ zuzuordnen sind. Zu den im Rahmen der Fallarbeit bearbeiteten Problemen der Teilnehmenden zählen vor allem soziale Konflikte im schulischen und außerschulischen Umfeld und die Planung der schulischen und beruflichen Entwicklung. Weniger problembehaftete Themen können stärker der Beziehungsbildung zugeordnet werden. Diese Inhalte sind beispielsweise der Karneval oder die Fußball-WM (vgl. gemeinsames „Quatschen“ (Kap. B.1.1.1)). Diese Themen werden in den gemeinsamen Treffen miteinander abgewechselt, was erneut auf die Verschränkung von Fall- und Beziehungsarbeit in der Schulsozialarbeitspraxis verweist.

Tabelle 10: Themenbandbreite in den Schulsozialarbeitstreffen (Quelle: Eigene Darstellung)

(Groß-)Gruppe	Thema	Einzeltreffen
schulbezogene Themen (Fallarbeit)		
Ja, im Hinblick auf anstehende Klassenarbeiten als alle betreffender Leistungsdruck	Schulnoten	Ja, als Spiegel für die individuelle Lebenslage
Ja, in Form von Problemen und Konflikten, die bereits allen Anwesenden bekannt sind	Probleme im Schulalltag: Streit der Schülerinnen und Schüler untereinander, Konflikte mit Lehrpersonen	Ja, schwerwiegende Probleme und Anliegen
Ja, als gemeinsame Vorbereitung auf Klassenarbeiten etc.	Lernschwierigkeiten	Ja, als (massive) Lernprobleme einzelner Schülerinnen und Schüler
Ja	Schülerrolle: Selbstbild als Hauptschüler/-in, Schließung der Hauptschule	Ja
Ja, in Bezug auf die Schule in ihrer Vorbereitungsfunktion: mit dem Hauptschulabschluss verbundene Möglichkeiten, Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigen	Berufswahl und -chancen	Ja, als individuelle Berufsplanung
weniger schulbezogene/lebensweltorientierte Themen (Fallarbeit)		
Nein	Konflikte außerhalb des schulischen	Ja

	Umfelds (Freunden, Familie)	
Nein	Herkunft: Religion/Religiosität, Migrationshintergrund und damit verbundene Erfahrungen	Ja
kein Schulbezug: „Quatschen“/lockerer Austausch (Beziehungsarbeit)		
Ja	Hobbys und Interessen (Fußball spielen, Ernährung, Kleidung etc.)	Ja

Auf einer dritten Unterscheidungsebene können die Themen dahingehend differenziert werden, ob sie mehr oder weniger schulbezogen sind. Während schulbezogene Themen als Einstieg der Treffen fungieren, werden Inhalte mit einem erweiterten Lebensweltbezug häufig erst im Anschluss daran bearbeitet. Dabei nutzt die Schulsozialarbeiterin schulbezogene Themen häufig als Überleitung zur Auseinandersetzung mit anderen Themen, vor allem schwerwiegenden Problemen im häuslichen Umfeld. Die vorgefundene Themenbandbreite wird in Tabelle 10 im Hinblick darauf, welchem inhaltlichen Fokus sie zuzuordnen sind (schulbezogen, lebensweltlich orientiert), in welcher Sozialform sie bearbeitet werden und ob sie stärker der Fallarbeit oder der Beziehungsarbeit zuzuordnen sind, dargestellt.

2.2.2 Themen einbringen und Themen bearbeiten

Im Datenmaterial zeigt sich, dass die in den Schulsozialarbeitstreffen bearbeiteten Themen sowohl von der Schulsozialarbeiterin als auch von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden. Diesbezüglich ist im Verlauf der Treffen ein wiederholt auftretendes Muster erkennbar: Während die Anfangssituationen zunächst stärker von der Pädagogin und ihren Themenvorschlägen strukturiert werden, haben die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Treffen einen größeren Redeanteil und erzählen von *ihren* Themen, Problemen und Anliegen. Dieser Verlauf kann darauf zurückgeführt werden, dass die Schulsozialarbeiterin darauf abzielt, zunächst ein Thema zu finden, das sowohl in den konzeptionell festgelegten Rahmen des Schulsozialarbeitsprojekts fällt als auch für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler relevant ist. Zu dieser Form der Themenfindung setzt die Schulsozialarbeiterin auf verschiedene Fragetypen und generiert Erzählanlässe. Diese Strategien fokussieren gleichzeitig darauf, die Teilnehmenden zum Erzählen zu bringen und parallel die Projektziele (vgl. Kap. 5.1) im Blick zu behalten. Zu diesen Strategien zählen:

- Einen Einstieg finden: Anliegen offen erfragen
- Einschätzungen der Pädagogin als Erzählanlass
- Checkliste als Erzählanlass
- Noten als Spiegel für die Lebenssituation
- Nachfragen und erzählen lassen

Wie bereits bei der Benennung der Strategien ersichtlich wird, können sie dahingehend unterschieden werden, zu welchem Zeitpunkt der Schulsozialarbeitstreffen sie von der Schulsozialarbeiterin eingesetzt werden. Während die offenen Fragen meist zum Einstieg in die Treffen formuliert werden, findet das Nachfragen und Erzählen lassen eher im späteren Verlauf statt. Die drei weiteren Strategien werden vor allem in der Mitte der Treffen herangezogen. Die Strategien werden im Folgenden im Hinblick auf ihre Funktionen für die Themenbearbeitung konkretisiert.

Einen Einstieg finden: Anliegen offen erfragen

Zum Einstieg in Klein- oder auch Großgruppentreffen ist meist ein Wechselspiel aus offenen Fragen der Schulsozialarbeiterin und dem Sprechen über eher globale, allgemeine Themen zu beobachten. Zu Beginn stellt die Pädagogin stets eine offene Frage, die sie an die gesamte Runde der Teilnehmenden richtet wie z. B. „Wie geht es euch?“. Die Teilnehmenden reagieren sehr unterschiedlich darauf. Während einige auf die Frage von ihren Anliegen berichten, gehen andere nicht weiter darauf ein, was z. B. darauf verweist, dass sie diese als rhetorische Frage und als Signal für den Beginn der Treffen annehmen oder auch ein Problem haben, dass sie mit der Pädagogin alleine besprechen möchten.

Frau Celik erkundigt sich danach, wie es den Schülerinnen und Schülern gehe („Wie geht’s euch denn so?“). Eine Schülerin äußert direkt darauf, dass es ihr „scheiße“ gehe.

Frau Celik geht zunächst nicht darauf ein, sondern fragt nach, wie das Karnevalfeiern bei ihnen war. Die Schülerinnen und Schüler sprechen durcheinander und lassen kurze Kommentare zu „Kamelle“ z. B. ab, keiner geht wirklich darauf ein [...]. Frau Celik nimmt einen ernsten Ton an und erinnert die Schülerinnen und Schüler daran, dass es nur noch wenige Monate bis zu den Zeugnissen seien. Einige Schüler sagen in besorgtem Tonfall, dass sie in ein paar Tagen Klassenarbeiten und Lernstandserhebungen schreiben würden (Beobachtung 4).

Die Schulsozialarbeiterin geht, wie auch in der beschriebenen Szene, selten direkt auf die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ein. Die anfängliche Offenheit der Gesprächssituation wird von der Schulsozialarbeiterin vielmehr schnell auf ein aus ihrer Perspektive für alle Anwesenden relevantes Thema konkretisiert, sodass ein Gespräch in der Gesamtgruppe entstehen kann.¹¹⁵

Das Zusammenspiel von offenen Einstiegsfragen und einem Gespräch über ein globales Thema ermöglicht zum einen die gemeinsame Bearbeitung eines Themas und zum anderen erlaubt es der Schulsozialarbeiterin, eine erste Einschätzung der Anliegen und Probleme der Teilnehmenden vorzunehmen und anhand der Stimmung dieser abzusehen, ob einzelne Schülerinnen und Schüler ein

¹¹⁵ Wie im obigen Beispiel mit dem Karneval, spricht sie ein Thema an, zu dem potenziell alle Teilnehmenden etwas sagen könnten. Nachdem dieser Themenvorschlag jedoch scheitert, bringt die Pädagogin ein weiteres Thema ein, das alle Teilnehmenden betrifft: die Zeugnisse. Darin findet sich ein Thema, das von den Teilnehmenden aufgegriffen wird, was also, im Gegensatz zum Karneval, für sie von Interesse zu sein scheint. Wie auch hier trifft die Schulsozialarbeiterin das Interesse der Schülerinnen und Schüler meist nicht gleich mit dem ersten Themenvorschlag, jedoch gelingt es ihr meist, ein Thema zu finden, das zunächst einmal in der Gruppe besprochen werden kann.

schwerwiegendes Problem einbringen wollen, ohne dass diese gleich davon berichten müssten.¹¹⁶ In diesem Fall bietet sie den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Gruppentreffen ein Einzelgespräch an.

Einschätzungen der Pädagogin als Erzählanlass

In vielen Situationen konnte beobachtet werden, dass die Schulsozialarbeiterin Zusammenfassungen und Erläuterungen der geschilderten Situation aus ihrer Perspektive heraus vornimmt:

Frau Celik stellt dabei [im Gespräch mit der Schülerin Ebru, d. V.] einige Nachfragen. Sie fragt Ebru: „Und das findest du blöd?“ Außerdem stellt sie heraus, dass sowohl Ebru als auch Miriam scheinbar eigentlich sauer auf ihre Mütter seien. Frau Celik bringt ihre Erklärung für das Verhalten von Ebrus Mutter hervor: Sie sei überlastet und wisse keinen weiteren Rat mehr, als ihre Tochter über das Loslassen zur Selbständigkeit zu bringen. Die Schülerinnen hören ihr zu. Frau Celik fragt an Ebru gerichtet und diese anblickend, was sie selbst für Ebru tun könne. Diese schildert daraufhin eine weitere häusliche Konfliktsituation (Beobachtung 1).

Die Schulsozialarbeiterin zeigt durch ihre Einschätzungen einerseits, dass sie bemüht ist, die Situation der Schülerinnen nachzuvollziehen. Andererseits schafft sie damit eine Definition der Situation aus ihrer Perspektive heraus, die von den Schülerinnen und Schülern bestätigt oder abgelehnt werden kann und damit als Kommunikationsanlass dient:

Dann fordert sie die Mädchen auf, noch einmal zu erklären, warum und wie sie ihre Unabhängigkeit erreichen könnten. Zu Miriam sagt sie: „Guck mal deine Schwester, die studiert, die ist in Stuttgart, steht auf ihren eigenen Beinen (.), ne?“ Alle Mädchen nennen verschiedene Aussagen, z. B. dass sie sich erst in der Schule anstrengen müssten, eine Ausbildungsstelle finden müssten (Beobachtung 1).

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass die Einschätzung der Pädagogin, die Schwester führe ein selbstbestimmtes Leben, für die Schülerinnen als Anlass dient, eigene Vorstellungen ihrer Zukunft zu entwickeln.

Checkliste als Erzählanlass

Einen weiteren Erzählanlass bietet die Checkliste (vgl. ausführlich zum Aufbau der Checkliste Kap. 5.1). Diese Liste umfasst zunächst einmal lern- und verhaltensbezogene Aspekte: Hausaufgaben, Klassenarbeiten, Prüfungen, mündliche Mitarbeit, Versäumnisse, besondere Arbeiten, Verhalten im Unterricht, selbständiges Lernen und soziales Verhalten werden hier als Kategorien aufgeführt. Die Pädagogin setzt die Liste so ein, dass sie die einzelnen Kategorien mit den Teilnehmenden einzeln durchgeht bzw. sie hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung befragt.

Frau Celik beginnt mit Onur und Kadir ein Gespräch über die Checkliste, geht diese gemeinsam mit ihnen durch (Beobachtung 7).

¹¹⁶ Ein ähnlicher Ablauf, wie in den hier beschriebenen Gruppentreffen, ist auch in Bezug auf Einzelgespräche erkennbar: Auf eine offene Eingangsfrage folgt auch hier zunächst häufig das Ansprechen eines eher allgemeinen Themas, jedoch mit persönlichem Bezug, wie z. B. dem Ramadan, der zunächst als gesellschaftliches Ereignis und dann im Hinblick auf den persönlichen Umgang einer Schülerin damit thematisiert wird (Beobachtung 2c).

Außerdem verwendet sie diese als Gesprächsanlass dazu, darüberhinausgehende Aspekte anzusprechen. Beispielsweise fragt sie die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Lernort zuhause, um auf das Thema der elterlichen Unterstützung überzugehen:

Nazan antwortet auf Frau Celiks Fragen aus der Checkliste. Diese lobt sie sehr für ihr Verhalten („sehr schön“), sagt ihr auch, dass sie aber nicht perfekt sein müsse, fragt die Schülerin, wo sie zuhause lernen könne. Die Schülerin sagt, dass es keinen Platz zum Lernen für die Schülerin gebe. Frau Celik sagt, dass die Eltern ihr eigentlich einen Raum dafür einrichten müssten. Sie sollten sie beim Lernen unterstützen (Beobachtung 2c).

Dass die Checkliste jedoch nicht immer das geeignete Instrument ist, um die Situation der Teilnehmenden zu erfassen, wird in folgendem Protokollausschnitt deutlich, in dem die anwesenden Schülerinnen und Schüler der Liste wenig Aufmerksamkeit schenken:

Dann stellt Frau Celik den Schülerinnen und Schülern die Checkliste vor, geht die einzelnen Bereiche und das Selbsteinschätzungssystem durch. Diese hören zu, einige sehen Frau Celik dabei an, andere sehen weg, Ebru sagt ein türkisches Schimpfwort, ich kann allerdings nicht erkennen, warum oder zu wem. Frau Celik erinnert diese daran, dass sie nicht diese Worte verwenden sollte und bezeichnet die Liste als einen Spiegel für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Die Stimmung ist nach der Vorstellung der Liste sehr aufgedreht, Frau Celik geht der Sitzreihe nach vor und erfragt die subjektive Einschätzung der einzelnen Schüler/innen hinsichtlich der verschiedenen Bereiche, die die Liste umfasst. Die Teilnehmenden sprechen nun viel untereinander, essen Chips, werfen die Tüte hin und her, Frau Celik wenden sie sich kaum zu. Der Schüler, der gerade an der Reihe ist, antwortet jeweils sehr knapp, schnell und unüberlegt (Beobachtung 2b).

Es ist zu vermuten, dass die Checkliste aufgrund des systematisierenden Charakters den heterogenen Problemen und Anliegen der Schülerinnen und Schüler nicht immer gerecht wird, was auch die Einschätzung der Schulsozialarbeiterin im nachfolgenden Interviewausschnitt widerspiegelt:

Frau Celik: „Also die [Schülerin, d. V.] sagt auch: „Hören sie mal auf mit ihrer Liste, ich habe ein anderes Problem.“ [...] Und in der zehnten Klasse will ich die Liste auch nicht mehr so abhaken, weil das ist dann für die langsam zu blöd. [Forscherin: „Ja.“] Das wollen die nicht mehr“ (Ethnografisches Interview 4).

So setzt die Pädagogin die Liste nicht in allen Treffen ein, sondern spricht mit den Teilnehmenden auch ohne die Liste über die hier abgebildeten Inhalte.

Noten als Spiegel für die Lebenssituation

Schulische Leistungen bzw. Schulnoten werden häufig – und auch außerhalb der Checkliste – thematisiert und als Spiegel für die allgemeine Situation der Schülerinnen und Schüler herangezogen. Die Thematisierung der Schulnoten nutzt die Schulsozialarbeiterin als einen Anlass dazu, mögliche Probleme zu erfragen. Sie zieht dazu sowohl den Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schülern als auch deren individuelle Entwicklungen heran:

Zu Selvi sagt sie [Frau Celik, d. V.] dann: „Selvi, du bist als Sch (.) du hast doch gute Noten bei der oder nicht?“ Selvi schaut auf ihre Hände im Schoß, antwortet nicht. Frau Celik setzt weiter fort: „Aber du

hast dich in der LETZEN Zeit verschlechtert, ne?“ Selvi reagiert nicht, sondern blickt zu Boden, sie wirkt nachdenklich. [...] Sie wendet sich Selvi zu und fragt erneut nach ihren Noten. Diese seien sehr gut, antwortet sie. Frau Celik bestätigt, dass sie den gleichen Eindruck habe, dass es der Schülerin gut zu gehen scheine, und rät ihr, sie solle diese guten Leistungen nicht wegen eines Konflikts mit den Lehrern riskieren. Selvi stimmt ihr zu und bestätigt, dass dies nicht mehr passieren würde. Weitere Konflikte mit verschiedenen Lehrpersonen werden geschildert (Beobachtung 1).

Die Schulsozialarbeiterin macht der Schülerin deutlich, dass sie ihre Notenentwicklung genau im Blick hat. Sie stellt zunächst ihre guten schulischen Leistungen heraus, erfragt aber auch die Verschlechterungen der letzten Zeit.

Dass die Schulsozialarbeiterin die Schulnoten und die Gesamtsituation der Schülerinnen und Schüler korreliert, wird auch in anderen Situationen deutlich:

Frau Celik holt aus und betont, dass es Meliha wohl immer noch sehr, sehr schlecht gehe und dass sie in letzter Zeit häufig mit ihr Einzelgespräche geführt habe. Die ganze Familie sei geschafft, weil die Schwester krank sei, auch die Noten der Schülerin würden leiden. [...] Die Schülerin sagt, dass sie gerade kaum Zeit habe, zu lernen und Freunde zu treffen. Sie weint. Frau Celik bittet sie, in Zukunft zweimal in der Woche zu ihr zu kommen [...]. Frau Celik fragt noch einmal nach der Notenentwicklung, die Schülerin sagt, dass sie aufgrund dessen, was alles passiert ist, nicht mehr darüber nachdenken könne (Beobachtung 6a).

An dieser Stelle macht die Verschlechterung der Schulnoten die dramatische Familiensituation der Schülerin noch einmal deutlich: Im direkten Anschluss an ihre Einschätzung der aktuellen Situation in der Familie verstärkt die Schulsozialarbeiterin ihr Unterstützungsangebot, indem sie die Schülerin bittet, häufiger zu ihr zu kommen, und fragt dann direkt nach den Noten. Damit macht die Schulsozialarbeiterin deutlich, dass sie ihre Zuständigkeit in dieser Verbindung von schulbezogenen Fragen und den weiteren Anliegen der Schülerinnen und Schüler sieht.

Nachfragen und erzählen lassen

Doch nicht nur die Schulsozialarbeiterin macht Themenvorschläge, sondern auch die Schülerinnen und Schüler bringen ihre Themen in die Treffen ein, indem sie beispielsweise von Konflikten mit Lehrpersonen, besonders guten oder schlechten Noten etc. berichten. Es konnte beobachtet werden, dass im Gegensatz zu den vorwiegend von der Pädagogin moderierten Anfängen der Treffen der Gesprächsanteil der Teilnehmenden im weiteren Verlauf wesentlich größer ist und die Schulsozialarbeiterin sich in ihrer moderierenden Funktion zurücknimmt. Das ist im folgenden Protokollausschnitt den geschilderten Eindrücken der Forscherin zu entnehmen:

Die Schülerinnen haben einen hohen Redeanteil, sie schildern einige Situationen, die zur Darstellung der Situation des Konflikts mit der Schülerin Sonia beitragen. Frau Celik sitzt mit verschränkten Armen den Schülerinnen gegenüber, nimmt ab und zu Blickkontakt auf, hört vor allen Dingen zu und stellt ab und zu Nachfragen, was gegensätzlich ist zu anderen Situationen, z. B. fast immer mit der Checkliste¹¹⁷, da moderiert Frau Celik eher, hier hört sie mehr zu (Beobachtung 7).

¹¹⁷ Die Checkliste dient bei einigen Treffen als Gesprächseinstieg.

Die Schulsozialarbeiterin stellt Nachfragen, die einerseits darauf ausgerichtet sind, die Schülerinnen und Schüler zum Weitererzählen anzuregen und darüber hinaus zu ihrem Verständnis der geschilderten Situation beitragen. Das wird erneut im Eindruck der Forscherin deutlich:

Kadin berichtet davon, dass ihre Eltern ihr misstrauen würden, weil sie nicht glauben, dass sie wirklich zur Nachhilfe gehe, ihre Mutter traue ihr insgesamt gar nicht mehr, weil sie (Kadin) einen Freund habe und die Mutter davon erfahren habe. Frau Celik stellt vertiefende Nachfragen zum Verständnis der Situation, z. B. ob sie mit den Leitern der Nachhilfe reden könnte und ob es weitere Probleme gäbe. Kadin erzählt daraufhin weiter und berichtet von einer Situation, in der die Leiter ihrem Bruder etwas Falsches über sie erzählt haben und er dann sauer war und sie angeschrien habe (Beobachtung 3a).

Die erzählgenerierende Wirkung der Nachfragen zeigt sich darin, dass die Schülerin Kadin folgend von ihren negativen Erfahrungen in der Nachhilfeeinrichtung berichtet. Wie im geschilderten Beispiel erzählen die Teilnehmenden in dieser weniger direktiv durch die Pädagogin vorstrukturierten Situation häufig von besonders persönlichen oder auch schwerwiegenden Problemen:

Meliha erzählt weiterhin, dass ihr Bruder ein großes Problem sei, weil er sie schlage. Sie erzählt von ihrem unterkühlten Verhältnis zu ihrem Vater. Die Schülerin ist sehr enttäuscht von ihren Familienmitgliedern. Frau Celik schlägt sich auf die Seite Melihas, weil sie sich ebenfalls über das Verhalten des Vaters aufregt und sagt, dass sie fassungslos ist. Sie stellt Nachfragen in einem staunend-fassungslosen Tonfall. Meliha erzählt weiter (Beobachtung 6a).

Außerdem tragen die Nachfragen dazu bei, Wissen über die Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler zu erwerben:

Forscherin: „Ich habe auch den Eindruck, dass du die Schüler alle total gut kennst. Also von jedem -“
Frau Celik: „Das geht bei mir so, ja! Da, weil ich mich wahrscheinlich viel beschäftige und auch so. Also die können mir hier Romane erzählen. Ich habe das auch noch drei Wochen behalten, auch wenn ich das jetzt noch nicht einmal eingebe oder so“ (Ethnografisches Interview 9).

In dem beschriebenen Selbstverständnis wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin sich selbst als für alle möglichen Themen der Schülerinnen und Schüler ansprechbar betrachtet. In den beobachteten Schulsozialarbeitstreffen wird jedoch deutlich, dass die Offenheit für die Interessen der Schülerinnen und Schüler durch die konzeptionell vorgegebenen Ziele bzw. Themenbereiche begrenzt wird. Die Pädagogin gibt diese als legitime Themen der Schulsozialarbeitstreffen vor und versucht, diese als für die Schülerinnen und Schüler relevant darzustellen, indem sie ihnen die Bedeutsamkeit in Bezug auf den lebensweltlichen Kontext der Teilnehmenden erläutert.

Die gemeinsame Abhandlung dieser konzeptionell festgelegten Inhalte erscheint in den Treffen als eine obligatorische Aufgabe, die jedoch durchaus von der Bearbeitung anderer Probleme und Anliegen sowie lockeren Unterhaltungen gerahmt bzw. mit diesen abgewechselt wird.

2.3 Hilfen anbieten

Ein zentraler Bestandteil der Schulsozialarbeitstreffen ist das Anbieten von Hilfen für die Schülerinnen und Schüler. Eine grundlegende Anforderung an das Handeln der Schulsozialarbeiterin besteht diesbezüglich darin, die Hilfen so zu gestalten, dass sie von den Teilnehmenden angenommen werden. Die Pädagogin ermöglicht das zum einen durch ihre breite Kenntnis der Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler, auf deren Grundlage sie deren Anliegen und Probleme einordnen und sie dahingehend beraten kann.

Zum anderen setzt die Schulsozialarbeiterin auf eine Kombination verschiedener Hilfeformen, die allesamt darauf ausgerichtet sind, die Anliegen und Probleme gemeinsam zu bearbeiten. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler in ihren Problemlösefähigkeiten gefördert, sodass sie langfristig ihre Probleme eigenständig bearbeiten können.

Um das Vorgehen der Schulsozialarbeiterin im untersuchten Projekt darzulegen, wird im Folgenden zunächst die Bandbreite der Hilfeformen dargestellt und im Anschluss daran deren situationsbezogener Einsatz durch die Schulsozialarbeiterin offengelegt.

2.3.1 Angebote verschiedener Hilfen

Im Kapitel zum Forschungsstand (Kap. 3) wurden bereits die von Baier und Heeg identifizierten Hilfeformen in der Schulsozialarbeit angesprochen. Die Autoren nennen: emotionale Unterstützung, konkrete Hilfestellungen, das Vermitteln von weiterführenden Angeboten, das Aufzeigen möglicher Lösungswege und die Stärkung der Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Baier/Heeg 2011, 84 f.). Diese Hilfeformen finden sich auch im untersuchten Schulsozialarbeitsprojekt wieder. Aufgrund der Analysen des vorliegenden Datenmaterials kann eine Systematisierung dieser Hilfeformen vorgenommen werden, und zwar dahingehend, inwiefern die Teilnehmenden mitgestaltend in die Problemlösung einbezogen werden. Sie können diesbezüglich als aufeinander aufbauend betrachtet werden:

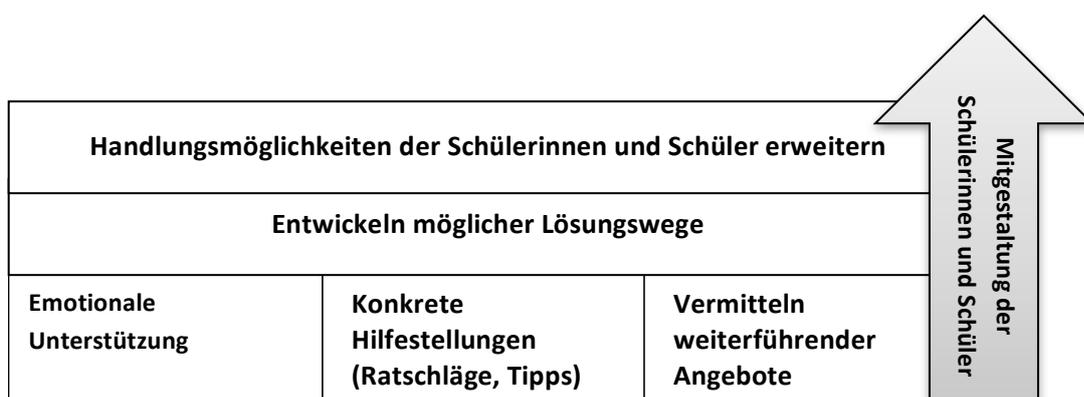


Abbildung 11: Systematisierung der Hilfeformen im untersuchten Schulsozialarbeitsprojekt (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Hilfeformen auf der unteren Ebene sind eher als direktiv zu bezeichnen, da die Schulsozialarbeiterin hier im Sinne normativer Vorgaben eine deutliche Orientierung vorgibt. Die beiden Hilfeformen auf den oberen Ebenen sind stärker partizipativ, weil die Schülerinnen und Schüler Lösungswege zunehmend mitgestalten (vgl. Abb. 11).

Die konkrete Umsetzung der Hilfen im untersuchten Projekt und die Frage der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler werden bei der folgenden Darstellung der Hilfeformen genauer erläutert.

Emotionale Unterstützung

Die emotionale Zuwendung besteht vor allem in zwei Formen, und zwar

- im Verständnis und Mitgefühl der Schulsozialarbeiterin für die Anliegen und Probleme der Schülerinnen und Schüler sowie
- im Vertrauen in (die Kompetenzen der) Schülerinnen und Schüler.

Die Schulsozialarbeiterin zeigt ihre emotionale Zuwendung durch ihr Zuhören und ihre wiederholten Nachfragen als Interesse an den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler an. Auf deren geschilderte Probleme und Anliegen reagiert sie außerdem meist sehr verständnisvoll und mitfühlend, wie beispielsweise in den nachfolgenden Protokollauschnitten deutlich wird:

Frau Celik berichtet aus ihrer Wahrnehmung heraus die Geschichte, wie sie gemeinsam mit dem Schulleiter das Projekt in der Klasse vorgestellt habe und sich die Mädchen dort zunächst nicht gemeldet hatten, dass es wohl schwierig sei vor den Mitschülern zu sagen, dass man Probleme habe. Die Schülerinnen nicken und hören ihr zu. Frau Celik sagt, sie könne das verstehen (Beobachtung 3a).

Frau Celik wendet sich an Tahira und sagt ihr, dass es ihr leidtue, dass Ebru sie in dieser Situation ausgenutzt habe, dass Tahira manchmal zu naiv sei und sich nicht ausnutzen lassen solle. Tahira wirkt auf mich jetzt viel ruhiger als sonst und hört Frau Celik zu. Sie nickt und wirkt nachdenklich, aber auch erleichtert (Beobachtung 2b).

Im erstgenannten Ausschnitt macht die Pädagogin den anwesenden Schülerinnen ihr Verständnis für deren damalige Situation bzw. ihr Verhalten in dieser deutlich. Diese Form der emotionalen Zuwendung steigert sich im Ausdruck des Mitgefühls bzw. Mitleids, das im zweiten Beispiel im Hinblick auf die Situation der Schülerin Tahira deutlich wird: Im Anschluss an die Äußerung des Mitgefühls wirkt die Schülerin, zumindest aus der Perspektive der Forscherin, erleichtert. Die emotionale Zuwendung wird in einigen Situationen auch durch körperliche Gesten begleitet, z. B. legt die Schulsozialarbeiterin den Teilnehmenden die Hand auf die Schulter oder bietet ihnen eine Umarmung an.

Darauf, dass die Teilnehmenden das Verständnis und Mitgefühl der Pädagogin schätzen, verweist, dass diese sich in Folge des Ausdrucks von Verständnis und Mitgefühl häufig emotional berührt zeigen und die Schilderung ihrer Anliegen und Problem weiter ausführen.

Eine weitere Form der emotionalen Zuwendung konstituiert sich darin, dass die Schulsozialarbeiterin ihr Vertrauen in die Leistungen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ausdrückt, indem sie diese häufig für ihr soziales Verhalten, ihre schulischen Leistungen etc. lobt und deren Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten positiv einschätzt.

Die Schulsozialarbeiterin lobt die Teilnehmenden vor allem im Hinblick auf erreichte Ziele im Rahmen der Projektziele, also z. B. gute Noten, regelmäßige Teilnahme an den Schulsozialarbeitertreffen etc. Sie stellt darüber hinaus bestimmte von den Teilnehmenden hervorgebrachte Meinungen oder Einstellungen als bedeutsam heraus:

Selvi erzählt, dass eine andere Schülerin schlecht in der Schule sei, weil sie Probleme habe, die sie vor die Mitarbeit in der Schule stellen würde. Sie sagt, dass sie selbst auch Probleme habe, sich aber trotzdem anstrengen würde, um später einen guten Job zu haben und Geld verdienen zu können. Frau Celik sagt, dass das eine sehr gute Einstellung sei (Beobachtung 1).

Eine weitere Strategie, ihr Vertrauen anzuzeigen, besteht in den wiederholt geäußerten positiven Einschätzungen im Hinblick auf die Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten der Teilnehmenden:

Frau Celik ermuntert Ebru, die sich immer wieder am Gespräch aktiv beteiligt, zwischendurch immer wieder, indem sie sagt, dass sie sicher etwas schaffen könne (Beobachtung 3a).

Meliha, du wirst auf jeden Fall etwas schaffen. Ich vertraue dir und glaube, du wirst auf jeden Fall etwas schaffen und die Eltern werden das auch sehen (Beobachtung 3a).

In den beiden Protokollausschnitten wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin ihren Einschätzungen sprachlich deutlich Nachdruck verleiht und ihren Glauben an den Erfolg der Schülerinnen als unerschütterlich darstellt.

Die Äußerung positiver Einschätzungen bezieht sich nicht nur auf die Teilnehmenden in ihren individuellen Lebenslagen, sondern auch auf die gemeinsame Situation als Hauptschüler/-in: Die Pädagogin wiederholt häufig, dass sie der Meinung ist, dass diese nicht prinzipiell gegenüber Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen benachteiligt seien, sondern andere Kompetenzen erwerben und auch andere Probleme haben als diese:

Frau Celik sagt, „Erinnert ihr euch daran, was habe ich euch letztens gesagt? Dass ihr nicht dümmer seid -“ Alle zusammen: „Als die anderen. Alle gleich sind.“¹¹⁸ Frau Celik weiter: „Genau, nicht dümmer als die Gymnasiasten und Realschüler (Beobachtung 3a).

Auch in der Bestärkung der Teilnehmenden in ihrer Rolle als Hauptschüler/-innen wird die emotionale Zuwendung der Pädagogin gegenüber den Schülerinnen und Schülern deutlich.

¹¹⁸ Einige Schülerinnen und Schüler können diesen bereits mitsprechen, sodass dieser Satz wie ein Mantra in das Denken der Teilnehmenden eingeschrieben scheint.

Insgesamt konnten die verschiedenen Formen der emotionalen Zuwendung in den Gruppentreffen häufig beobachtet werden. Diese Hilfeform hat dadurch einen direktiven bzw. normativen Charakter, da die Schulsozialarbeiterin durch ihr Verständnis, ihr Mitgefühl und ihr Lob ein normatives Wertesystem vorgibt, das sich stark an den konzeptionell festgelegten Projektzielen orientiert. Das wird vor allem im Hinblick auf das Lob deutlich, denn die Schülerinnen und Schüler werden in Bezug auf jene Weiterentwicklungen und Verhaltensweisen gelobt, die im Rahmen der Projektziele besonders erwünscht sind.

Konkrete Hilfestellungen (Ratschläge, Tipps)

Eine weitere Form der Hilfe besteht darin, dass die Pädagogin den Teilnehmenden konkrete Ratschläge und Tipps gibt, die ihnen helfen, ihre Anliegen umzusetzen oder Problemlagen zu bearbeiten. Die folgenden zwei Protokollauschnitte machen das beispielhaft deutlich. Die Schulsozialarbeiterin äußert hier konkrete Verhaltensvorschläge für die Schülerinnen und Schüler:

[...] Dann sagt Tahira, dass sie von anderen Schülern in der Klasse geärgert würde. Frau Celik sagt ihr daraufhin, dass sie sich nicht so häufig in den Stress der anderen einmischen solle, sich besser mehr auf sich selbst konzentrieren solle. Sowohl diesen Rat als auch die anderen Ratschläge zuvor äußert die Pädagogin sehr bestimmt und eindringlich (Beobachtung 3a).

Frau Celik sagt, dass man in diesem Fall (dem Konflikt mit dem Vater der Schülerin) nun zu einer Lösung kommen müsse und die Schülerin mit ihrer Mutter gemeinsam zur zuständigen Sozialpädagogin des Jugendamtes gehen solle. Sie brauche außerdem eine neue Handynummer, die der Vater nicht bekommen dürfe. [...] Sie solle außerdem dem Jugendamt sagen, dass ihre Noten durch den Stress schlechter würden. Es gehe nun um Handlungen, statt so viel zu reden (Beobachtung 2b).¹¹⁹

Im Gegensatz zu anderen Situationen, in welchen sie die Schülerinnen und Schüler Lösungsansätze selbst entwickeln lässt, stellen die Ratschläge ebenfalls eine direktive Form der Hilfe dar, weil die Teilnehmenden diese lediglich annehmen oder ablehnen können. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeiterin konkrete Ratschläge und Tipps erst im Anschluss an eine intensive Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Fall äußert, sodass diese auf Grundlage einer breiten Wissensbasis formuliert sind und gemeinsam mit den Teilnehmenden diskutiert werden können.

Darauf, dass die Tipps und Ratschläge der Pädagogin für die Teilnehmenden hilfreich sind, verweist, dass sie meist von ihnen angenommen werden:

Tekin berichtet, dass er ein gutes Zeugnis habe, dass er zwar nicht immer umsetzen könne, was Frau Celik ihm sage, er sich aber Mühe gebe (Beobachtung 3b).

Es kann jedoch nicht nachvollzogen werden, ob und inwiefern sie diese Tipps und Ratschläge auch praktisch umsetzen.

¹¹⁹ Neben den hier aufgeführten Themen beziehen sich weitere Ratschläge z. B. auf die Vorbereitung des Schulpraktikums, die Gestaltung eines Arbeitsplatzes zuhause, das konkrete Verhalten gegenüber Lehrpersonen und Familienmitgliedern.

Vermitteln weiterführender Angebote

Eine weitere Hilfe besteht in der Vermittlung weiterführender Angebote, wie z. B. Nachhilfestunden, sozialpädagogische Familienhilfe, Beratungen des Jugendamtes, psychotherapeutische Angebote und andere mehr. Da die Schulsozialarbeiterin im Rahmen ihrer Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung einen großen Teil der lokalen Unterstützungsangebote kennengelernt und mit diesen kooperiert hat, kann sie auf eine gute Kenntnis dieser zurückgreifen. Sie nutzt diese dazu, die Teilnehmenden konkret und auf ihren Fall bezogen zu beraten sowie eine genaue Einschätzung zu ihrer Empfehlung abgeben zu können. Die Vermittlung bekommt damit den Status einer persönlichen Weiterempfehlung:

Die Schülerin schildert eine Situation, warum sie der Mitarbeiterin misstraut. Die Schülerin berichtet von einer Situation, wo die Leiter (der Nachhilfeeinrichtung) ihrem Bruder etwas Falsches über sie erzählt haben und er dann sauer war und sie angeschrien hätte. Frau Celik empfiehlt den Schülerinnen eine andere Nachhilfeeinrichtung. Die sei in ihrer Nähe und sie kenne diese. Die Schülerinnen und Frau Celik sprechen über verschiedene Nachhilfeeinrichtungen und das Misstrauen der Eltern (Beobachtung 3a).

Auch dieses Hilfeangebot ist aufgrund des Empfehlungscharakters als direktiv zu beschreiben. Durch die persönliche Erfahrung hat diese Hilfeform jedoch nicht den Status eines allgemeinen Hinweises, sondern einer persönlichen Empfehlung, was sich förderlich auf die Akzeptanz der Teilnehmenden auswirkt:

Frau Celik fragt Tahira, ob sie einen türkischen Arzt kenne. Tahira sagt, die seien alle nicht gut. Frau Celik sagt ihr, dass sie einen kenne, da könne sie ein Praktikum machen. Frau Celik erzählt von dem Arzt, dass er besonders Hauptschüler fördere. Tahira fragt nach, was das für ein Arzt sei und sagt, dass sie sich bei ihm melden wolle (Beobachtung 9).

Entwickeln möglicher Lösungswege

Dieses Hilfeangebot unterscheidet sich von den zuvor genannten durch die stärkere Mitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler, denn Lösungswege im Sinne mehrschrittiger Vorgehensweisen zur Konfliktlösung werden in der gemeinsamen Reflexion ihrer Problemlagen und unter verstärkter Einbeziehung ihrer Ansichten und Ressourcen entwickelt, wie an folgendem Beispiel aufgezeigt werden kann:

Frau Celik fragt die Schülerin, ob diese andere Freunde, z. B. Tabea, habe (Beobachtung 2a).

Frau Celik sagt: „Aber ich glaube, das ist nicht gut, wenn ihr zusammen sitzt, weil ihr dann zu viel redet, oder?“ Miriam sagt laut und entrüstet: „Nein, ich und Ebru (..) oh Gott.“ Frau Celik äußert: „Ich fände es gut, wenn Tahira neben Selvi sitzen würde, weil die Tahira ist nicht so gut und die Selvi ist sehr gut (.), habe ich euch damals auch gesagt, weißt du noch, Selvi? Doch, doch“ (Beobachtung 1).

In der dargestellten Beratungssituation wird die Mitbestimmung und -gestaltung der Teilnehmenden bei der Erarbeitung eines Lösungsweges deutlich: Im Anschluss an die fragend-entwickelnde Annäherung an ein vorliegendes Problem reflektieren die Pädagogin und die Schülerinnen und

Schüler gemeinsam die vorhandenen Handlungsoptionen und die vorhandenen Ressourcen. Durch die gemeinsamen Überlegungen kann eine Problemlösung nah an den vorliegenden Problemsituationen entwickelt werden. Die Teilnehmenden werden außerdem als Expertinnen und Experten für ihre Lebenssituation angesprochen, sodass das Hilfeangebot der Schulsozialarbeiterin in der geschilderten Situation nicht nur in der gemeinsamen Reflexion der Problemsituation liegt, sondern auch darin, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Problemlösefähigkeiten üben. Auf diesen Aspekt wird vertieft im Folgenden eingegangen.

Eigene Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitern

Die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler geübt werden, ihre Probleme langfristig selbst in die Hand zu nehmen. Wie im Kapitel zur Bearbeitung von Themen (Kap. B.2.2.2) gezeigt wurde, reflektieren die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin die jeweils vorliegenden (Problem-)Situationen, indem die Pädagogin vertiefende Nachfragen stellt. Durch diese regt sie die Teilnehmenden dazu an,

- ihre Probleme einzugrenzen,
- sie mehrperspektivisch zu betrachten,
- ihre eigene Rolle dabei zu reflektieren und
- Handlungsoptionen zu entwickeln.

Dieses Vorgehen kann anhand der nachfolgend beschriebenen Situation verdeutlicht werden:

Dann fordert sie die Mädchen auf, noch einmal zu erklären, warum und wie sie ihre Unabhängigkeit erreichen könnten. Zu Miriam sagt sie: „Guck mal deine Schwester, die studiert, die ist in Stuttgart, steht auf ihren eigenen Beinen (.), ne?“ Alle Mädchen nennen verschiedene Aussagen, z. B. dass sie sich erst in der Schule anstrengen müssten, eine Ausbildungsstelle finden müssten (Beobachtung 1).

Das allgemein formulierte Problem „Unabhängigkeit“ grenzen die Teilnehmenden in Folge der Frage der Pädagogin weiter ein, indem sie beschreiben, was sie selbst dafür tun können, diese zu erreichen. Die Vorschläge sind gleichzeitig als Ressourcen zur Bearbeitung des Problems und als Aufzeigen möglicher Handlungsoptionen für die Schülerinnen zu benennen.

In der gemeinsamen Reflexion werden die Teilnehmenden zunehmend geübt in der Bearbeitung von Problemen und Anliegen und adaptieren das Vorgehen, was die Pädagogin ihnen in den Schulsozialarbeitstreffen präsentiert.¹²⁰ Dass die Teilnehmenden auf diese Art und Weise in der Problembearbeitung mit zunehmender Teilnahme am Schulsozialarbeitsprojekt routinierter werden, wird besonders im folgenden Protokollauschnitt im Hinblick auf das Sprechen über Probleme deutlich:

¹²⁰ Das Vorgehen der Schulsozialarbeiterin erfahren sie dabei nicht nur am eigenen (Problem-)Fall, sondern auch im Hinblick auf die Fälle der anderen Teilnehmenden.

Dann erzählt Frau Celik über die Schülerin, dass diese früher nicht über ihre Probleme sprechen konnte und fragt sie: „Fühlst du dich jetzt erleichtert?“ „Ja klar“, sagt diese, Frau Celik ergänzt: „Wenn du eine Person hast, der du dich anvertrauen kannst?“ Meliha weiter: „Weil wenn ich auch erzähle, wenn ich auch die anrufe, dann helfen die mir auch, dann kann ich auch erzählen und dann geht es mir viel besser.“ Meliha schaut dabei in die Runde und guckt die anderen Teilnehmerinnen der Gruppe an. „Schön“, sagt Frau Celik etwas überrascht (Beobachtung 3a).

Die Schülerin kann die Ressourcen bzw. Handlungsoptionen, die sie zur Konfliktlösung heranzieht, unmittelbar benennen, was vermuten lässt, dass sie sich bereits mit dieser Frage beschäftigt hat. Die Überraschung der Schulsozialarbeiterin lässt vermuten, dass diese Option nicht gemeinsam entwickelt wurde.

2.3.2 Situationsbezogener Ansatz der Hilfeangebote

Die Frage, wie die Schulsozialarbeiterin den Schülerinnen und Schülern Hilfeangebote näherbringt, konnte im vorangegangenen Kapitel bereits dahingehend beantwortet werden, dass sie sowohl auf direktive Formen der Beratung als auch auf den partizipativen Einbezug der Teilnehmenden setzt. Dabei ermöglichen ihre Kenntnisse der Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler, auch direktiv vorgegebene Hilfen fallorientiert und nah an den Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler anzubieten. Im Hinblick auf die beschriebenen Hilfeformen kann festgestellt werden, dass sie von der Schulsozialarbeiterin stets situations- und fallbezogen miteinander kombiniert und für die Arbeit an einem Fall mehrere Hilfeformen gleichzeitig hinzugezogen werden. Diese Kombination kann in folgendem Protokollausschnitt und der entsprechenden Zuordnung zu den unterschiedlichen Hilfeformen gezeigt werden:

Das Handy von Ebru wird immer wieder als Problemursache innerhalb der Familie thematisiert. Frau Celik schlägt vor, dass sie besser keines mehr haben sollte.

Konkrete
Hilfestellung, Rat

Ebru sagt nicht direkt etwas dazu, sondern äußert, dass das Problem sei, dass sie ihrer Mutter nicht vertrauen könne. Frau Celik stellt diesen Satz der Schülerin als bedeutend und wichtig heraus. Sie sagt, dass das ein wichtiges Thema sei, dass sie sich gemeinsam anschauen sollten. Miriam bestätigt, dass es ihr mit ihrer Mutter genauso gehe.

Emotionale
Zuwendung

Frau Celik sagt, dass sie das gerne zusammen in der Gruppe besprechen könnten. Sie fragt dann zuerst an Selvi, dann an Ebru gerichtet, wie die Mädchen es schaffen könnten, auf eigenen Beinen zu stehen und sich selbst zu retten. Selvi erzählt direkt auf die Frage weinend von ihrer Schwester; Miriam sagt, Wegrennen sei die Lösung.

Entwickeln möglicher
Lösungswege/
Handlungsmöglichkeiten
erweitern

Frau Celik sagt, dass das nicht möglich sei und sie erst die Schule beenden müssten, betont die Wichtigkeit des Schulabschlusses als Voraussetzung für eine Ausbildung, und dass sie, wenn sie einen Beruf erlernt hätten, ihren eigenen Lebensweg gehen könnten.

Konkrete
Hilfestellung, Rat

Bis dahin, führt sie weiter aus, könnten die Mädchen die Probleme gemeinsam mit Frau Celik angehen und besprechen und verbessern, vom Beginn bis heute habe sich ja bereits einiges verbessert (Beobachtung 1).

Emotionale
Zuwendung

Es wird deutlich, dass die verschiedenen Hilfeformen nur analytisch voneinander getrennt werden können und in der Schulsozialarbeitspraxis miteinander integriert zu verstehen sind. In der beschriebenen Hilfesituation sind die verschiedenen Hilfeformen besonders dicht miteinander verwoben, wobei die Schulsozialarbeiterin vor allem auf die emotionale Zuwendung und konkrete Ratschläge zurückgreift. Die Schülerin scheint in ihrer Situation selbst nur schwer einen Lösungsweg entwickeln zu können, was sich z. B. darin zeigt, dass sie auf den Vorschlag der Pädagogin, kein Handy zu haben, nicht antwortet, sondern wiederholt auf das schwierige Verhältnis mit ihrer Mutter eingeht. Als Begründung für diese eher direktiv zu bezeichnenden Hilfen kann deshalb vermutet werden, die Schulsozialarbeiterin der Schülerin in dieser Situation Orientierung anbieten möchte. Die direktive Form der Hilfe unterbricht sie jedoch, indem sie das Thema zwischenzeitlich auf einer abstrakteren Ebene gemeinsam mit den Schülerinnen der Kleingruppe diskutiert.

Besonders in sehr komplexen Problemsituationen kann diese abwechselnde Form von direktiven und partizipativen Hilfeformen festgestellt werden. Die Schulsozialarbeiterin kann so erreichen, dass sie den Teilnehmenden ihre Ansichten und Lösungsvorschläge deutlich machen kann, sie aber dennoch abgelehnt werden können. In weniger komplexen Fällen, die sich beispielsweise auf nur eine Streitsituation beziehen, werden deutlich stärker gemeinsam Lösungswege entwickelt, wie das folgende Beispiel zeigen kann:

[Frau Celik hat die Schülerinnen bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass sie heute sehr unruhig seien, d. V.]. Sie fragt in die Runde gerichtet, wie die Mädchen ihr Sozialverhalten in der letzten Woche fanden und warum sie sich manchmal so verhalten würden, ob sie Stress in der Schule hätten. Selvi sagt, dass es halt sehr anstrengend sei mit Frau Gundermann und dass sie viele Hausaufgaben erledigen müsse. Frau Celik fragt: „Was kannst du denn tun, um die Hausaufgaben besser zu erledigen?“ „Mit meiner Cousine“, sagt Selvi. „Gut“, sagt Frau Celik und sich den anderen Mädchen (von der Körperhaltung her) stärker zuwendend fragt sie, ob die Diskussion über die Klassenlehrerin beendet sei oder sie diese wieder aufnehmen sollten. Miriam äußert daraufhin, dass es unter ihnen nun erledigt wäre, die Mädchen nur noch Stress mit Selvi gehabt hätten, das sei jetzt ja aber auch wieder gut (Beobachtung 1).

Während die Schulsozialarbeiterin in der vorher beschriebenen Situation selbst Vorschläge zur Lösung der Situation gemacht hat, stellt sie hier lediglich Nachfragen, die die Teilnehmenden dazu anregen, selbst darüber nachzudenken, was für sie gerade ein Problem ist und wie sie dieses angehen können. Obwohl eine *Wirkung* der Hilfen nur im Rahmen einer Längsschnittstudie festgestellt werden könnte, werden in den Aussagen der Teilnehmenden Einstellungsänderungen zumindest angedeutet:

Nadira sagt, dass sie [mit dem Gespräch über die Gründe, zu den Schulsozialarbeitertreffen zu kommen, d. V.] nun weiter machen wolle (auch sie scheint unbedingt erzählen zu wollen). Sie sagt, dass Frau Celik ihr bei ihren Problemen zuhause und nun auch in der Schule geholfen habe, sie wolle nun einen guten Abschluss bekommen (Beobachtung 3a).

Insgesamt ist die Mitbestimmung und -gestaltung der Schülerinnen und Schüler deshalb als bedeutsam zu betrachten, weil sie dazu beiträgt, dass Lösungsvorschläge nah an den Lebenslagen der Teilnehmenden entwickelt werden können und sie geübter darin werden, eigenständig Problemlösungen zu entwickeln. Es zeigt sich jedoch, dass die Schulsozialarbeiterin nicht nur auf partizipative Hilfeformen setzt, sondern auch normativ Lösungsvorschläge einbringt, die den Schülerinnen und Schülern besonders in komplexen Problemsituationen Orientierung geben sollen. Auch wenn diese Hilfen eher als direktiv zu beschreiben sind, ermöglicht die Schulsozialarbeiterin doch, dass die Schülerinnen und Schüler diesen widersprechen oder ihre eigenen Vorschläge einbringen.

3 Zusammenfassende Interpretation und Einordnung der Ergebnisse in das Kodierparadigma

Die zentrale Anforderung im Hinblick auf die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen ist es, eine Position zu finden, die es der Schulsozialarbeiterin ermöglicht, sowohl von den Teilnehmenden als Vertrauensperson akzeptiert zu werden als auch den konzeptionell begründeten Auftrag umzusetzen. Dieses als Ausbalancieren von Nähe und Distanz beschriebene Austarieren verschiedener Rollenanforderungen zeigt sich im untersuchten Projekt als Aushandeln zwischen der Nähe als Gemeinschaftlichkeit der Schulsozialarbeiterin mit den Teilnehmenden und der Distanznahme, die erforderlich ist, um über die direkte Moderation der Schulsozialarbeitstreffen die konzeptionell vorgegebenen Ziele umzusetzen und die Teilnehmenden aus einer reflexiven Haltung heraus zu beraten. Mit dieser Umsetzung des Verhältnisses von Nähe und Distanz nimmt die Pädagogin eine Position als *Verbündete* der Schülerinnen und Schüler ein, die sie dabei unterstützt, jene Aufgaben zu bewältigen, die zur Verbesserung ihrer Lebenslagen beitragen (sollen).

Bei der Umsetzung des konzeptionellen Auftrags kommt der Aufgabe, schulische Inhalte einzubeziehen, eine besondere Bedeutung zu. In den Analysen wird erkennbar, dass die Schulsozialarbeiterin über verschiedene Strategien den Schülerinnen und Schülern ihre Unabhängigkeit gegenüber der Schule anzeigt (Authentizität, anwaltschaftliche Zugewandtheit, Mitbestimmung ermöglichen). Dieses Vorgehen kann darauf zurückgeführt werden, dass einige der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Schule durchaus distanziert gegenüberstehen (vgl. Kap. C.2.1.1). Wie auch für den zuvor beschriebenen Anforderungsbereich festgestellt wurde, wird auch im Hinblick auf die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen der konzeptionelle Auftrag nicht konkretisiert oder expliziert, sondern der Einfluss von bzw. die Eingebundenheit in Schule durch die beschriebenen Strategien den Schülerinnen und Schülern gegenüber relativiert, bleibt implizit aber dennoch einflussreich, weil der schulische Alltag und schulbezogene Probleme einen großen Teil der Fallarbeit in Anspruch nehmen.

Im Hinblick auf das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996, 75 ff.) kann für den Anforderungsbereich der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen folgende Zuordnung der Ergebnisse vorgenommen werden:

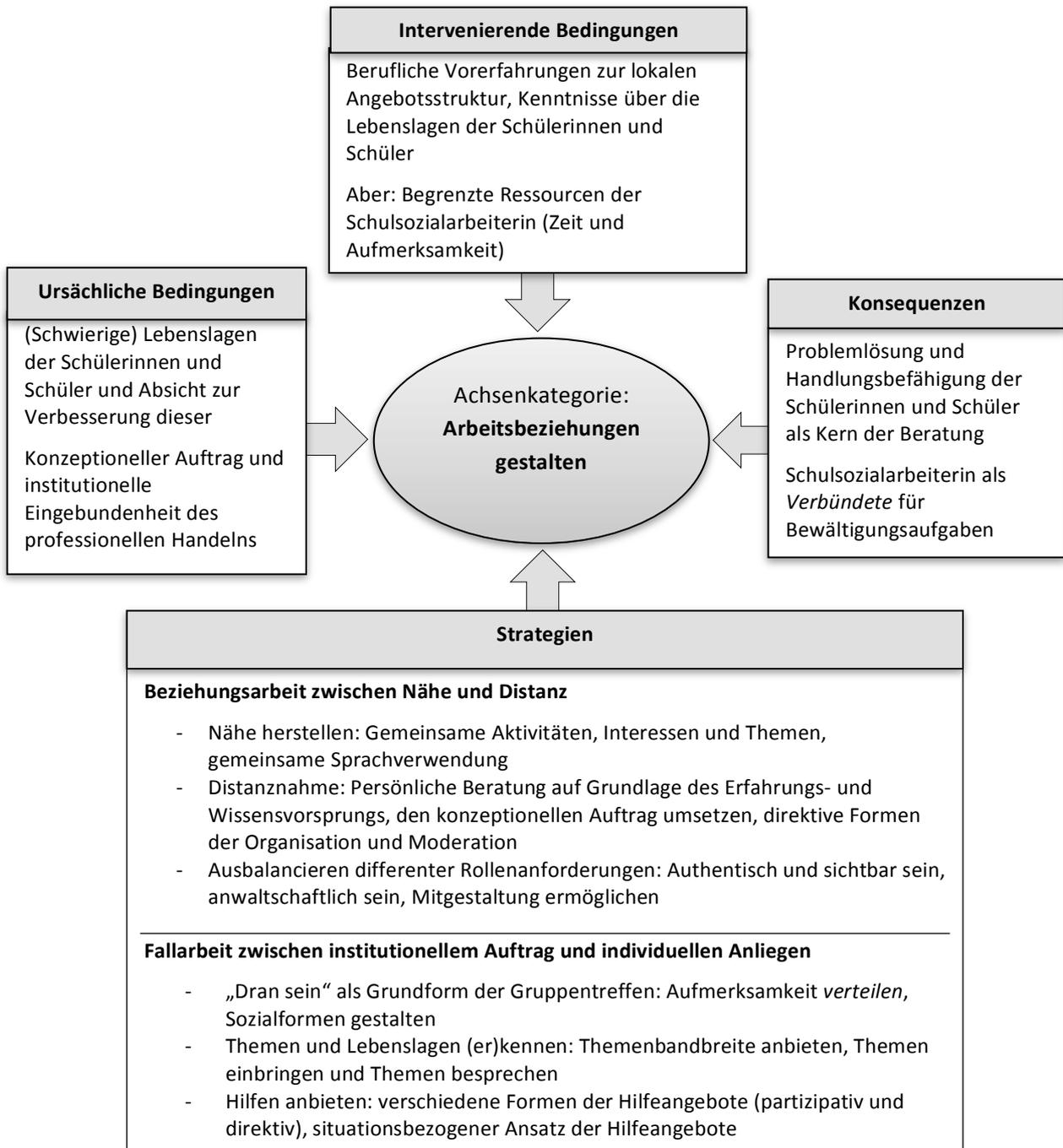


Abbildung 12: Kodierparadigma zur Achsenkategorie B: Arbeitsbeziehungen gestalten (Quelle: Eigene Darstellung)

C. Bezugnahmen auf Schule

Die feldspezifische Besonderheit der Schulsozialarbeit ist ihre Anbindung an die Institution Schule, die auch für das untersuchte Schulsozialarbeitsprojekt konzeptionell festgehalten wurde (ursächliche Bedingung). Im untersuchten Schulsozialarbeitsprojekt wird der Kooperationsauftrag konzeptionell und praktisch als Angebot *an* der Schule und *mit Bezug* auf schulbezogene Inhalte umgesetzt, wobei der Lebensweltorientierung eine zentrale Position beikommt. Denn die Interessen der Schülerinnen und Schüler als fokussierter Zielgruppe stellen auf beiden Ebenen (konzeptionell und in der praktischen Umsetzung) den zentralen Ausgangspunkt des Projekts dar (vgl. dazu auch Kap. 5.5). Die Interessen der Teilnehmenden stehen der Schule bzw. einigen Aspekten der schulischen Ordnung jedoch deutlich distanziert gegenüber, woraus die Anforderung an das Handeln der Schulsozialarbeiterin resultiert, gleichzeitig auf divergierende Interessen und Erwartungen Bezug zu nehmen und diese miteinander auszuhandeln.

Das setzt die Schulsozialarbeiterin um, indem sie sich mit den Schülerinnen und Schülern von Schule distanziert und dennoch Anschlusspunkte zur Vermittlung zwischen ihnen und der schulischen Ordnung bietet. Dazu zeigt sie den Schülerinnen und Schülern auf, welche persönliche Bedeutsamkeit schulische Aspekte wie z. B. der Schulabschluss für sie haben können. Das wird in der Thematisierung von Schule auf drei Ebenen deutlich:

- als Ort sozialer Konflikte im Schulalltag
- als Ort unverständlicher Regeln und willkürlichen Verhaltens
- als Perspektiven über die Schul(zeit) hinaus

Als intervenierende Bedingung, die das Handeln der Schulsozialarbeiterin beeinflusst, muss vor allem die besondere Situation der Trägerschaft festgehalten werden: Mit der Stiftung besteht eine Trägerschaft, die nicht der Schule und auch nicht der Jugendhilfe zuzuordnen ist und deshalb als *neutral* bezeichnet werden kann, weil weder schulbezogene noch jugendhilfespezifische Interessen im Fokus der Trägerin stehen. Als bedeutsam erweist sich außerdem der enge Kontakt, der zwischen dem Schulleiter und der Schulsozialarbeiterin besteht. Er ermöglicht der Pädagogin, das Schulsozialarbeitsprojekt in die Institution Schule einzubinden und dennoch eine unabhängige Position z. B. gegenüber den Lehrpersonen einzunehmen. Im Folgenden werden die Formen der Bezugnahme auf Schule dargestellt und auf die damit verbundenen Anforderungen an das professionelle Handeln der Pädagogin eingegangen.

1. Unterstützung bei Konflikten des Schulalltags

Die Schule ist ein Ort des Zusammentreffens von Akteurinnen und Akteuren, die unterschiedliche Aufgaben haben und verschiedenen Anforderungen ausgesetzt sind. Im Hinblick auf die Schule als Ort des sozialen Miteinanders kann festgestellt werden, dass die Teilnehmenden diese fast ausschließlich als negativ bzw. konfliktbehaftet beschreiben. Die in den Treffen behandelten Konflikte beziehen sich vor allem auf

- soziale Auseinandersetzungen verschiedener Akteurinnen und Akteure des Schulalltags und
- Schwierigkeiten, die auf die Leistungserbringung bzw. den Leistungsdruck zurückgeführt werden können.

Die Schulsozialarbeiterin unterstützt die Lösung von Konflikten aus dem Schulalltag, indem sie Zeit und Raum zur gemeinsamen Bearbeitung dieser bereitstellt. Auf diese Art und Weise trägt die Schulsozialarbeit potenziell dazu bei, die schulische Ordnung möglichst *reibungslos* aufrechtzuerhalten, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

1.1 Soziale Konflikte gemeinsam reflektieren

Soziale Auseinandersetzungen, die innerhalb des Schulalltags stattfinden, werden von den Teilnehmenden häufig thematisiert. Sie betreffen sowohl Auseinandersetzungen mit verschiedenen Lehrpersonen als auch solche der Schülerinnen und Schüler untereinander. Die Schulsozialarbeiterin trägt zur Konfliktlösung bei, indem sie die Teilnehmenden ihre Konflikte schildern lässt und sich so derer annimmt. Darüber hinaus unterbreitet sie den Schülerinnen und Schülern weitere Hilfeangebote, die zu einer zufriedenstellenden Lösung beitragen.

In der folgenden Situation kann das konflikthafte Verhältnis zwischen den Teilnehmenden und den Lehrpersonen und die Schwierigkeit, dieses im Schulalltag zufriedenstellend zu bearbeiten, exemplarisch verdeutlicht werden:

[Frau Celik sagt, d. V.]: „Ok, Derya. Bei dir läuft es ja ganz gut, ne? Wo fühlst du dich (.) was stört dich am besten, äh, am meisten? Wo du nicht so gut zurechtkommst.“ Diese antwortet, dass das Herr Samson (der Englischlehrer der Klasse) sei. Frau Celik fragt überrascht nach: „Jaa?“ Eine andere Schülerin sagt: „Was genau?“ Frau Celik erkundigt sich bei den Mädchen, ob das der Englischlehrer aus Amerika sei. Sie bejahen. Es folgt ein gemeinsames Gespräch über den Englischlehrer. Mehrere Mädchen beteiligen sich und äußern ihren Unmut über Herrn Samson, indem sie verschiedene Situationen mit ihm schildern, die ihnen missfallen haben (z. B. er würde auf Englisch fluchen). Frau Celik erklärt, dass sie von anderen Schülern gehört habe, Herr Samson sei sehr beliebt, und fragt, ob die Mädchen das anders sähen. Daraufhin schildern diese lautstark ihre Versuche zur Lösung der Konflikte mit dem Lehrer. Frau Celik hört ihnen zu und schlägt sich auf ihre Seite, indem sie sagt, dass ihre Lösungsversuche sehr gut gewesen seien; sie könnten dem Lehrer außerdem sagen, dass sie selbst gelernt hätten, dass man in der Schule nicht fluchen soll. Dann beendet sie dieses Gespräch, indem sie sagt: „Gut, schön.“ Dann wechselt sie das Thema (Beobachtung 2a).

Auf die offene Frage der Schulsozialarbeiterin, was sie „am meisten störe“ bzw. wo sie „nicht so gut zurechtkomme“, nennt die Schülerin Derya das Verhalten des Englischlehrers. In den Schilderungen der Schülerinnen wird deutlich, dass deren Klärungsversuch im Unterricht nicht ausreichte, um den Konflikt mit dem Englischlehrer zufriedenstellend zu lösen, sodass dieses Problem in dem Schulsozialarbeitertreffen erneut aufgegriffen wird. Die Hilfe zur Konfliktlösung besteht im aufgeführten Beispiel in der positiven Rückmeldung der Schulsozialarbeiterin für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler und einem Vorschlag dazu, wie sie dem Englischlehrer gegenüber auftreten können, um zukünftig Konflikte zu vermeiden.

Diese Form der Unterstützung zeigt sich nicht nur im Hinblick auf Auseinandersetzungen mit Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch bei Streitfällen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler untereinander: Die Schulsozialarbeiterin räumt auch der Bearbeitung dieser Konflikte Raum ein und trägt durch ihre Moderation maßgeblich zur Konfliktlösung bei. Das Vorgehen der Pädagogin kann durch die nachfolgend aufgeführte Situation exemplarisch verdeutlicht werden. Diese schließt an ein bereits längeres Gespräch zwischen den Schülerinnen einer Kleingruppe und der Schulsozialarbeiterin an, in welchem verschiedene Konfliktsituationen geschildert und gemeinsam reflektiert wurden.

Miriam erzählt weiter. Sie erzählt nun, dass sie gehört habe, dass Selvi beleidigt gewesen sei. Frau Celik sagt zu Selvi, sie dürfe sich gleich auch verteidigen. Selvi sagt darauf direkt, sie wolle das nicht. Frau Celik fasst Miriams Erzählung in ihren Worten zusammen: Miriam habe im Unterricht mit Ebru und Shirin gesprochen und Selvi war daraufhin beleidigt. Letztere fällt ins Wort und sagt, sie sei nicht beleidigt gewesen. Miriam sagt, sie habe Selvi eine SMS geschrieben, und zwar, dass sie „eine Kuh“ sei. Selvi sagt, Miriam habe sich jedoch bereits dafür entschuldigt. Diese führt aus, sie habe auch „so richtig mit ihr geredet“. Frau Celik stellt fest, dass Miriam und Selvi also keinen Streit hätten. Selvi bestätigt das. Frau Celik führt fragend weiter aus, ob das „also nur ein Missverständnis“ gewesen sei. Das bestätigt Selvi mit einem „joa“, Miriam nickt auch zustimmend (Beobachtung 1).

Die Pädagogin trägt hier zur Konfliktlösung bei, indem sie gemeinsam mit den Schülerinnen Missverständnisse ausräumt. Sie fasst das Geschehene außerdem aus ihrem Blickwinkel zusammen, womit sie eine versöhnliche Perspektive auf den Konflikt anbietet, der die Schülerinnen hier auch zustimmen. Wie in beiden geschilderten Situationen gezeigt werden konnte, gehen die Teilnehmenden ihre Konflikte zwar im Schulalltag bzw. während der Schulzeit an, sie können jedoch nicht immer hinreichend gelöst werden, sodass die Schulsozialarbeitertreffen ein unterstützendes Angebot dazu darstellen.

1.2 Entlastung von Leistungsdruck

Als weiteres Konfliktfeld im Schulalltag benennen die Schülerinnen und Schüler die Leistungserbringung in Form von Klassenarbeiten und deren Benotung. Sie beschreiben diese als konflikthaft, weil sie sich auf diese nicht gut vorbereitet fühlen oder ihre Leistungen nicht

ausreichend anerkannt werden. Die Schulsozialarbeiterin spricht mit den Teilnehmenden darüber und sichert ihnen ihre Unterstützung zu:

Frau Celik: „Darf ich etwas fragen? Aber ihr müsst ganz ehrlich sein. Warum seid ihr so aufgedreht, ist in der Schule alles ok?“ Miriam antwortet, dass alles in Ordnung sei, aber der Notendruck zu groß sei. Frau Celik sagt, dass sie da gemeinsam etwas machen müssten, und fragt in die Runde, ob zuhause denn alles in Ordnung sei. Worauf alle drei Mädchen dieses bejahen (Beobachtung 1).

Die Unterstützung besteht darin, dass die Pädagogin Lernhilfen zur Verfügung stellt, also Nachhilfeangebote vermittelt oder organisiert bzw. selbst mit den Teilnehmenden den Lernstoff durchgeht – auch wenn die zeitlichen Ressourcen dazu eigentlich nicht ausreichen würden:

Ebru schildert ihre Geschichte und sagt, dass die Klassenlehrerin die Verbesserung (ihrer schulischen Leistungen) nicht mehr in die Zeugnisnoten mit hinein nehmen würde, sie spricht aufgeregt, laut und verzweifelt [...]. Frau Celik sagt, dass sie mit den Mädchen gerne mehr über den Lernstoff sprechen möchte, diese aber einfach zu viele Probleme hätten, die sie hier besprechen müssten. Die Klassenlehrerin habe ihre Klasse scheinbar nicht im Griff (Beobachtung 2b).

So wie in Bezug auf die Lösung von sozialen Konflikten wird auch im Hinblick auf den Umgang mit Leistungsdruck deutlich, dass die Schulsozialarbeit genutzt wird, um Probleme des Schulalltags gemeinsam zu bearbeiten. Die Schulsozialarbeiterin stellt in den Schulsozialarbeitstreffen Zeit und Raum für die Konflikte des schulischen Alltags bereit und unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, diese zu lösen. Die Teilnehmenden lösen ihre Konflikte im Schulalltag also weiterhin selbst, erhalten in den Schulsozialarbeitstreffen jedoch die Möglichkeit, diese zu reflektieren und Handlungsoptionen zu entwickeln. Mit der gemeinsamen Reflexion dieser Konflikte entspricht die Schulsozialarbeiterin zum einen den Interessen der Schülerinnen und Schüler, weil sie die Konflikte aus ihrem Schulalltag immer wieder als für sie relevante Probleme in die Schulsozialarbeitstreffen einbringen können. Zum anderen trägt die Unterstützung der Konfliktlösung jedoch auch dazu bei, die schulische Ordnung möglichst reibungslos aufrechtzuerhalten.

2. Zwischen Parteinahme und Erläuterungen unverständlicher Regeln und willkürlichen Verhaltens

Aus praxistheoretischer Perspektive betrachtet konstituiert sich schulische Ordnung über die dort vorzufindenden Regeln und Routinen sowie das Verhalten der Lehrpersonen.¹²¹ Diesbezüglich wird von den Schülerinnen und Schülern in den Schulsozialarbeitstreffen häufig Kritik geübt. Sie beschwerten sich über

¹²¹ Schulische Regeln werden in den Schulsozialarbeitstreffen sichtbar, wenn die Schulsozialarbeiterin und/oder die Teilnehmenden diese als solche benennen. Es ist davon auszugehen, dass sie von Lehrpersonen bzw. dem Kollegium festgelegt worden sind und für die Schule gelten sollen, wobei unklar bleibt, ob das die Schulsozialarbeitstreffen mit einbezieht.

- für sie *unverständliche* Regeln und Routinen und
- als *willkürlich* wahrgenommene Verhaltensweisen der Lehrpersonen.

Mit schulischen Regeln und Routinen wird in den Schulsozialarbeitstreffen auf vielfältige Art und Weise verfahren: Ab und zu werden sie durchgesetzt, meist jedoch modifiziert, diskutiert, umgangen oder auch außer Kraft gesetzt. In der gemeinsamen Thematisierung der Regeln und Routinen wird deutlich, dass den Teilnehmenden des Schulsozialarbeitsprojekts oftmals deren Bedeutung nicht bewusst ist bzw. sie diese als unverständlich beschreiben und sich deshalb von ihnen distanzieren.

Die Vehemenz der Beschwerden wird in den folgenden Protokollausschnitten deutlich. In der emotionalen Aufgeladenheit der Beschwerden zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler gegenüber Schule – oder zumindest einigen Aspekten der schulischen Ordnung – ablehnend eingestellt sind und sich davon abgrenzen:

Dann kocht die Entrüstung wieder auf, Miriam, Ebru und Tahira sagen etwas dazu. Frau Gundermann sagt so etwas wie „Ihr scheiß Weiber“. Alle rufen durcheinander. „Und dann sagt die zu Tahira Laute Empörung und albernes Lachen mischen sich [...]. Immer wieder fallen auch türkische Äußerungen in diesem aufgeregten Durcheinander. Miriam sagt: „Und dann sagt die zu uns, letzte Woche, so paar Tage (.) paar Tage vorher sagt die: ‚Ich greif‘ jetzt durch, ihr macht jetzt eure Hausaufgaben‘ und so.“ Ihre Stimme, wenn sie Frau Gundermanns Aussage wiedergibt ist laut, hektisch, streng. Sie schlägt mit ihrem Etui auf den Tisch, während sie das sagt, und hat einen wütenden Gesichtsausdruck (Beobachtung 1).

Miriam hebt ihre Lautstärke und kann die anderen übertönen. Sie sagt: „Guck mal (.) guck mal. Sagt die: ‚Eure Noten könnte ich würfeln‘ (...) Spasti!“ (Beobachtung 1).

Für die Schulsozialarbeiterin stellt sich nun, vor dem Hintergrund des Auftrags zur Zusammenarbeit mit der Schule, die Herausforderung, sich der schulischen Ordnung gegenüber zu positionieren. In den Schulsozialarbeitstreffen nimmt sie auf unterschiedliche Weise Bezug auf schulische Regeln und Routinen:

- Die Pädagogin widerspricht dem abgrenzenden Verhalten der Schülerinnen und Schüler nicht, sondern schließt sich diesem teilweise sogar an und zeigt sich dadurch den Teilnehmenden gegenüber loyal. Sie wird jedoch vermittelnd tätig, indem sie Erklärungen für die als unverständlich und willkürlich beschriebenen Regeln, Routinen und Verhaltensweisen findet und damit die Möglichkeit anbietet, diese nachzuvollziehen.
- Außerdem zeigt die Pädagogin die Andersartigkeit der Schulsozialarbeitstreffen gegenüber dem übrigen schulischen Geschehen an, indem sie schulische Regeln und Routinen modifiziert und keine direkte Kooperation mit Lehrpersonen stattfindet.

Die Strategien der Schulsozialarbeiterin zum Umgang mit schulischen Regeln und Routinen werden im Folgenden konkretisiert.

2.1 Abgrenzung gegenüber Schule anzeigen

Die Abgrenzung gegenüber Schule konstituiert sich einerseits in der gemeinsamen Kritik schulischer Strukturen, andererseits wird sie darin deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin zwar nicht mit den Lehrerinnen und Lehrern, jedoch mit dem Schulleiter zusammenarbeitet.

2.1.1 Abgrenzung von schulischer Ordnung bei gleichzeitigen Vermittlungsangeboten

Die Kritik der Teilnehmenden an Regeln und Routinen des schulischen Alltags betrifft z. B. die als ungerecht empfundene Hausaufgaben- oder Benotungspraxis, aber auch die Regelungen zur Sitzordnung in der Klasse. Die Unmutsäußerungen der Schülerinnen und Schüler beziehen sich nicht nur auf die schulischen Regeln und Routinen selbst, sondern auch darauf, wie sie von den Lehrpersonen umgesetzt werden.

Die Abgrenzung den Regelungen gegenüber zeigt sich in den gemeinsamen Gesprächen während der Schulsozialarbeitstreffen. Die Teilnehmenden beschreiben das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer als willkürlich und ungerecht, beschwerten sich darüber und fordern ein Handeln der Lehrpersonen ein, das aus ihrer Perspektive heraus ihnen gegenüber gerechter wäre:

Tahira und Shirin schildern gemeinsam, dass die Klassenlehrerin vor allen anderen Schülern gesagt habe, dass Tahira zur Sonderschule gehen solle. Die anderen Teilnehmenden äußern, dass das nicht in Ordnung gewesen sei. Auch Frau Celik stimmt dem zu und sagt, dass sie mit der Klassenlehrerin sprechen wolle, betont, dass sie dabei die Schüler/-innen heraushalten wolle und erinnert daran, dass sie Schweigepflicht habe und deren Namen nicht nennen würde. Währenddessen gibt es viele Nebengespräche, die Teilnehmenden scheinen sich über die Klassenlehrerin aufzuregen (Beobachtung 2b).

Im Kontext dieser Kritik am Handeln der Lehrpersonen erwarten die Schülerinnen und Schüler die Loyalität der Schulsozialarbeiterin und machen ihren Unmut noch deutlicher, wenn diese versucht, das Verhalten der Lehrperson zu erklären:

Tahira sagt [über Lehrerin, d. V.]: „Da hat die, hat die gesagt: ‚Euer Glück, ich könnte würfeln. Dann bekommt ihr die Noten nach Bauchgefühl‘ (..) Spasti.“ Es ist einen ganz kleinen Moment lang ruhig. Frau Celik fragt leise: „Vielleicht hat die nur Spaß gemacht oder so.“ Alle Mädchen fallen ihr sofort ins Wort (Beobachtung 1).

Die Schulsozialarbeiterin schließt sich in den beobachteten Schulsozialarbeitstreffen zunächst meist global den Einschätzungen der Teilnehmenden über die willkürlich erscheinende schulische Ordnung an, schwächt jedoch die emotional stark aufgeladenen Äußerungen dieser ab. Sie versucht, wie im oben aufgeführten Beispiel, das Verhalten zu erklären oder beschränkt sich auf die Beurteilung dessen auf einer sachlicheren Ebene:

Tahira blökt im Hintergrund los: „Frau Gundermann hat ...“ Frau Celik sagt dazwischen, dass das Problem sei, dass Frau Gundermann das einfach zulässt, dass sich manche einfach woanders hinsetzen. Tahira blökt auf Türkisch dazwischen. Ebru sagt in zickigem Ton: „Das interessiert die nicht.“ Selvi sagt sauer: „Die tickt nicht mehr richtig.“ Frau Celik sagt: „Ja, das stimmt, ich muss mit der Frau

Gundermann reden.“ Tahira unterbricht immer lauter: „Nein, nein.“ Alle reden lauter, damit sie sich überhaupt verstehen. [...] Frau Celik fasst die Bedeutung dessen aus ihrer Perspektive zusammen: „Das heißt (Pause, sie lässt die anderen ausreden), manche können sich einfach überall hinsetzen, wo die wollen.“ Miriam sagt langgezogen: „Neeiiin. Frau Gundermann hat zu Shirin gesagt, du sitzt hier und bleibe. Die nimmt einfach ihre Tasche und geht neben Dings.“ Nachdem Frau Celik sich dies eine Weile lang angehört und mit einem Nicken quittiert hat, stellt sie leicht entrüstet die zusammenfassende Frage: „Das heißt, in dem Moment hört sie nicht auf die Lehrerin und die Lehrerin ist nicht konsequent?“ Miriam stimmt vehement zu: „Jaa!“ (Beobachtung 1).

Durch ihre erklärenden Einschätzungen des Verhaltens der Lehrerin vermeidet die Schulsozialarbeiterin die *vollständige* Abgrenzung gegenüber Lehrpersonen und schafft Anschlusspunkte für das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für deren Handeln. Das wird zum Beispiel darin deutlich, dass am Ende der beschriebenen Situation die Schülerin Miriam ihre Beteiligung an dem Konflikt einräumt. Dass diese Vermittlung eine hohe Anforderung an das Handeln der Schulsozialarbeiterin darstellt, wird in der nachfolgend beschriebenen Situation deutlich, in der sich die Pädagogin in der Diskussion über eine Lehrerin eine Pause einfordert:

Ebru sagt immer noch aufgeregt: „Frag ich die: ‚Warum macht die das, warum kommt die nicht rum und guckt Hausaufgaben an?‘ Und dann sagt die zu mir: ‚Du machst eh keine Hausaufgaben.‘ Obwohl ich immer Hausaufgaben mache.“ Miriam fällt ihr ins Wort: „Jooooo ja, du machst immer.“ Jemand sagt etwas auf Türkisch. Frau Celik fragt nach: „Weil die nicht nachschaut?“ Selvi und Ebru rufen wieder „Jaa.“ Ebru weiter: „Ja, die schaut nie nach. Die schreibt nicht Mitarbeit, äh, wie wir mitarbeiten im Unterricht auf.“ Frau Celik stottert ein bisschen und sagt dann: „Pass auf, ich geh’ jetzt zur Toilette und dann werde ich etwas dazu sagen, ja, Miriam?“ Frau Celik steht nicht auf, um auf die Toilette zu gehen. Sie bleibt sitzen, sagt jedoch eine Zeit lang nichts (Beobachtung 2b).

Die Pädagogin fordert sich zunächst ein, ihre Einschätzung zum Konflikt mit der Lehrerin erst abgeben zu müssen, nachdem sie auf der Toilette war. Darauf, dass das ein Vorwand war, um sich Zeit zu verschaffen, verweist, dass sie anschließend doch sitzen bleibt und die Toilette nicht aufsucht.

2.1.2 Zuordnung zum und Einbeziehung des Schulleiters

Eine weitere Abgrenzungsstrategie gegenüber der schulischen Ordnung besteht darin, dass zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Lehrpersonen fast keine Zusammenarbeit stattfindet. Anstelle einer Integration der Schulsozialarbeit im Kollegium findet vielmehr eine Zuordnung des Projekts zum Schulleiter statt. Als Begründung dafür kann das in den Schulsozialarbeitstreffen immer wieder als kritisch eingeschätzte Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer dem Projekt, aber auch den Schülerinnen und Schülern gegenüber, angenommen werden.

Frau Celik fragt, ob der Lehrer das Projekt unterstütze, denn bei der Vorstellung dessen sei er sehr offen gewesen. Meliha sagt: „Naja, manche Lehrer haben halt Angst vor uns“ (Beobachtung 3a).

Frau Celik kommt in den Schulsozialarbeitsraum und stellt sich ein paar Minuten zu mir. Sie sagt, dass sie viel mehr erreichen könnte, wenn die Lehrer sie mehr unterstützen würden (Beobachtung 7).¹²²

Während zu den Lehrerinnen und Lehrern an der Hauptschule fast gar kein Kontakt besteht, findet zwischen der Pädagogin und dem Schulleiter, wie bereits im Feldzugang (Kap. 5.6) beschrieben wurde, ein intensiver Austausch über die Entwicklung des gesamten Projekts und auch über einzelne Schülerinnen und Schüler statt. Darüber hinaus zieht die Schulsozialarbeiterin bei verschiedenen Anliegen die Hilfe des Schulleiters heran. Das betrifft beispielsweise die Organisation von Nachhilfestunden:

Frau Celik sagt, sie wolle sich selbst darum kümmern, dass die Schülerinnen und Schüler an der Schule eine gute Nachhilfe bekämen, sie wolle den Schulleiter gleich noch fragen (Beobachtung 3a).

Der Schulleiter besucht außerdem die Zusammenkünfte, um z. B. Absprachen mit der Schulsozialarbeiterin zu treffen, die Beratungen aus seiner Perspektive zu unterstützen oder auch mit den Teilnehmenden darüber zu sprechen, ob ihnen die Schulsozialarbeit gefällt:

Der Schulleiter ist bei dem Treffen zu Besuch und spricht mit den Teilnehmenden über die Schließung der Schule und die Frage, auf welche Schule sie nun wechseln sollten (Beobachtung 6a).

Nadira, Miriam, Kadin stehen auf dem Flur vor dem Raum für die Gruppentreffen, dem Vorbereitungsraum der Schulküche. Ich stehe in ihrer Nähe, als der Schulleiter an den Schülerinnen vorbeikommt, stehen bleibt und die Mädchen fragt: „Wartet ihr auf Frau Celik?“ „Jaaaa“, sagt Meliha langgezogen, „und sie?“ „Ach Meliha“, sagt er lächelnd. Meliha lächelt auch, genauso wie die anderen Mädchen. Sie stehen eng zusammen. Seit der Schulleiter bei ihnen steht, kichern sie und schlenkern verlegen mit ihren Taschen (Beobachtung 3a).

Durch gemeinsame Gespräche im Anschluss an die Schulsozialarbeitstreffen stehen der Schulleiter und die Schulsozialarbeiterin in einem engen Austausch über einzelne Fälle und Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Projekts (vgl. Kap. 5.2). Durch den regelmäßigen Kontakt zum Schulleiter besteht trotz der fehlenden Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen eine Verbindung des Schulsozialarbeitsprojekts zur Institution Schule. Dabei fungiert der Schulleiter weniger als Funktionsträger, sondern vielmehr als beliebter Akteur, der auch in den Schulsozialarbeitstreffen als Vertrauensperson akzeptiert wird:

Tahira erzählt sehr laut und aufgebracht, dass sie von den Mitschülern als Sonderschülerin beschimpft würde und fordert ein Gespräch mit dem Schulleiter und Frau Celik alleine. Sie schlägt vor, dass ich auch dabei sein solle (Beobachtung 3a).

Der Schulleiter zeigt sich in den Schulsozialarbeitstreffen dabei nur bedingt als Vertreter der schulischen Ordnung, denn er lässt sich auf die in der Schulsozialarbeitspraxis geltenden Ausnahmen

¹²² Die kritische Einstellung wurde vor allem zu Beginn des Projekts festgestellt und scheint sich mit fortlaufender Projektdauer zu verändern, wie folgende Aussage der Schulsozialarbeiterin andeutet: Frau Celik berichtet [der Forscherin, d. V.], die Lehrerinnen und Lehrer wüssten langsam ihre Arbeit zu schätzen und Frau Atorf (Konrektorin) unterstütze sie sehr (Beobachtung 10).

von schulischen Regeln ein, wie der folgende Ausschnitt im Hinblick auf die Regel des Handyverbots verdeutlichen kann:

Herr Wagner sucht für Frau Celik in seinem Handy nach einer Nummer. Die Konrektorin kommt vorbei und Frau Celik witzelt: „Hallo Frau Almann, sehen sie, der Herr Wagner benutzt sein Handy (.) in der Schule.“ Das bekommen alle in der Gruppe der Zusammenstehenden [auch eine Schülerin, d. V.] mit. Alle, ich auch, lachen (Beobachtung 9).

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den Kontakt zu den Lehrpersonen häufig als konfliktbehaftet, worin sich eine Erklärung dafür zeigt, warum kaum Kooperationen zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Lehrerinnen und Lehrern stattfindet, denn so vermeidet die Schulsozialarbeiterin mögliche Loyalitätskonflikte. Das Schulsozialarbeitsprojekt ist durch die Anbindung an den Schulleiter dennoch in die Schule integriert, und zwar ist sie an eine Person geknüpft, die gleichzeitig das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler genießt und sich dem Projekt gegenüber positiv eingestellt zeigt sowie gleichzeitig eine institutionell machtvollere Position innehat, welche den Zugriff auf Ressourcen ermöglicht und das Projekt an der Schule aufrechterhalten und legitimieren kann.

2.2 Andersartigkeit gegenüber Schule anzeigen

Eine weitere Abgrenzung von der schulischen Ordnung konstituiert sich dieser gegenüber in der Betonung der Andersartigkeit der Schulsozialarbeitspraxis. Die Divergenzen zeigen sich darin, dass die Schulsozialarbeiterin

- schulische Regeln und Routinen für die Schulsozialarbeitstreffen modifiziert (Kap. C.2.2.1)
- die eigene pädagogische Qualität herausstellt (Kap. C.2.2.2).

Soeben genannte Strategien werden nachfolgend konkretisiert.

2.2.1 Modifizieren schulischer Regeln und Routinen

Die beschriebene Abgrenzung der Schülerinnen und Schüler von einigen Aspekten der schulischen Ordnung stellt die Schulsozialarbeiterin vor die Anforderung zu entscheiden, inwiefern schulische Regeln und Routinen auch in den Schulsozialarbeitstreffen gelten sollen, damit diese als Teilbereich der Schule wahrgenommen wird oder inwieweit diese modifiziert werden, damit Schulsozialarbeit unabhängig erscheint und der partiellen Schuldistanz der Teilnehmenden entsprochen werden kann.

In den Analysen wird deutlich, dass schulische Regeln dann modifiziert werden, wenn die Schulsozialarbeiterin damit begründeten Anliegen der Schülerinnen und Schüler nachgehen kann. Diese Anforderung verweist erneut auf ein Spannungsfeld zwischen der schulischen Ordnung und den Anliegen der Schülerinnen und Schüler, wobei die Schulsozialarbeitstreffen deutlich schülerorientierter ausgerichtet sind. Die Modifikationen schulischer Regeln und Routinen werden nachfolgend expliziert.

Modifizieren schulischer Regeln

Die Ausnahmen von schulischen Regeln in den Schulsozialarbeitstreffen wurden mit dem Türkischsprechen in Kapitel B.1.1.4. bereits angesprochen: Obwohl an der Schule (außer im Türkischunterricht) kein Türkisch gesprochen werden soll, spricht die Schulsozialarbeiterin in besonders emotional aufgeladenen oder vertrauten Situationen mit den Teilnehmenden immer wieder in dieser Sprache, um ihnen Nähe anzuzeigen und Gemeinsamkeiten zu betonen. Damit durchbricht die Schulsozialarbeiterin gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die schulische Priorisierung des Deutschen und schafft innerhalb der Schulsozialarbeit einen Raum, indem diese Regel nicht gilt. Ebenso erlaubt die Pädagogin z. B. Ausnahmen in Bezug auf die für den Unterricht geltende Regel, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zu zweit zur Toilette gehen sollen, nicht quatschen sollen etc.

Anhand einer weiteren schulischen Regel, dem Handyverbot, soll die Art und Weise des Vorgehens der Schulsozialarbeiterin im Hinblick auf die Modifizierung schulischer Regeln innerhalb der Schulsozialarbeitstreffen ausführlicher dargestellt werden. Die Regel, das Handy nicht zu benutzen, wird von der Schulsozialarbeiterin in einigen Situationen erwähnt und auch durchgesetzt. Das zeigt sich z. B. dann, wenn Schülerinnen und Schüler an ihren Handys *herumspielen*¹²³ oder laut Musik hören.

Frau Celik: [Die Schülerinnen und Schüler fragen, d. V.] „Frau Celik dürfen wir auch mal Handy rausholen? Aber NICHT LAUT?“ „Okay, dann dürft ihr es rausholen.“ Dann dürfen die das auch mal (Ethnografisches Interview 9).

In anderen Situationen sanktioniert die Pädagogin die Handynutzung jedoch nicht, sondern erlaubt die Benutzung des Mobiltelefons oder fordert die Teilnehmenden sogar explizit dazu auf, wie im nachfolgenden Beispiel gezeigt werden kann:

[Frau Celik, Tahira und ich sitzen im Raum, es ist schon recht spät am Nachmittag und Tahira hat lange darauf gewartet, dass sie mit Frau Celik alleine sprechen kann. Als die beiden bereits längere Zeit miteinander gesprochen haben, bekommt Tahira einen Anruf und geht ran, d. V.]. Tahira spricht am Telefon auf Türkisch. Frau Celik fragt ebenfalls auf Türkisch nach, wer dran sei. Während Tahira am Telefon weiter spricht, sagt Frau Celik leise zu mir, dass sie das toll finde, dass Tahira so lange vor der Tür gewartet habe, bis sie dran war. Tahira spricht währenddessen abgehakt und immer lauter werdend weiter auf Türkisch. Dann legt Tahira auf und regt sich über die Anruferin (ihre Cousine) auf, die sie falsch verstanden habe. Sie habe sonst immer eher frei und jetzt mache die Cousine ihr Vorwürfe, dass diese bereits so lange auf sie gewartet habe und die Cousine ihr nicht glaube, dass diese noch Unterricht habe, sondern wohl eher mit Freunden „rumhänge“. Frau Celik sagt: „Dann ruf deine Cousine an und sag‘, dass du heute bei mir warst“ (Beobachtung 9).

¹²³ „Herumspielen“ bezeichnet hier das scheinbar wenig zielgerichtete Tippen der Schülerinnen und Schüler auf dem Mobiltelefon, wie beispielsweise in folgender Situation: Tahira weist Selvi darauf hin, dass sie nicht mit ihrem Handy spielen solle. Selvi sagt, Tahira solle ruhig sein und tippt weiter auf ihrem Handy herum. Frau Celik sagt, Tahira habe recht, Selvi solle das Handy zur Seite legen (Beobachtung 7).

Hier wird die für alle bekannte schulische Regel *gemeinsam* außer Kraft gesetzt: Während des Anrufs der Cousine erkundigt Frau Celik sich zwar, wer am Telefon ist und markiert damit die Erklärungsbedürftigkeit des Telefonierens. Als sie jedoch Tahiras erklärenden Ton wahrnimmt, lässt sie die Benutzung des Handys zu. In dieser Situation wird deutlich, dass der Gebrauch des Handys unter bestimmten Bedingungen erlaubt wird, nämlich dann, wenn eine gewisse Begründung vorliegt bzw. eine Zweckgebundenheit gegeben ist: Tahira hat lange darauf gewartet, ihre Anliegen alleine mit der Pädagogin besprechen zu können. Mit dem Grund, der Cousine ihr damit verbundenes späteres Kommen zu erklären, wird die Benutzung des Handys akzeptiert – bleibt aber erklärungsbedürftig. Dass die Schülerin den Anruf ihrer Cousine ganz selbstverständlich entgegennimmt, impliziert darüber hinaus, dass die Ausnahme der Regel vermutlich nicht zum ersten Mal stattfindet, sondern bereits routinisiert ist. In der Gruppe der Teilnehmenden scheint es das *gemeinsame* Wissen zu geben, dass die Benutzung des Handys dann erlaubt ist, wenn ein Grund dafür vorliegt. Diese Lesart wird dadurch gestützt, dass die Schülerinnen und Schüler selbst auch Ausnahmen von Regeln einfordern und dazu mitunter ausführliche Begründungen angeben.

Dann möchten Miriam und Ebru gemeinsam auf die Toilette gehen. Frau Celik ist dagegen, dass sie zu zweit gehen (Die Anfrage der Schülerinnen unterbricht die Diskussion über die Klassenlehrerin und den Konflikt). Miriam schildert die Argumente für ihren Wunsch (die Tür klemmt), woraufhin Frau Celik den beiden Mädchen etwas widerwillig den Schlüssel gibt und daran erinnert, keinen Unsinn zu machen. Die beiden kichern und gehen raus (Beobachtung 1).

In den Modifikationen der schulischen Regeln wird deutlich, dass das Schulsozialarbeitsprojekt deutlich stärker als die Schule an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert ist. Die Teilnehmenden erfahren die Regeln in den Schulsozialarbeitstreffen nicht als formal festgelegt, sondern als verhandelbar.

Modifizieren schulischer Routinen

Auch bezüglich schulischer Routinen, also Tätigkeiten, die von der Schulsozialarbeiterin oder den Teilnehmenden als für den Schulalltag typisch benannt werden, können Modifizierungen in Richtung der Interessen der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden. Das Vorgehen der Schulsozialarbeiterin diesbezüglich wird anhand der beiden anstehenden Beispiele, dem Umgang mit schlechten schulischen Leistungen und dem „Flachsen dürfen“ expliziert.

Umgang mit schlechten schulischen Leistungen: Der Umgang der Pädagogin mit schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler wurde in Kapitel B.1.3.2 bereits angesprochen: Die Teilnehmenden beschreiben, dass die Lehrerinnen und Lehrer sie in der Regel für schlechte Noten kritisieren bzw. gute Leistungen nicht anerkennen. Demgegenüber ist diesbezüglich in den Schulsozialarbeitstreffen ein Umgang zu erkennen, der sich deutlich davon abgrenzt: Die Teilnehmenden werden für schlechte schulische Leistungen nicht abgemahnt oder sanktioniert.

Vielmehr werden diese mitfühlend von der Pädagogin zur Kenntnis genommen. Damit steht in den Schulsozialarbeitstreffen nicht die derzeitige Notensituation im Vordergrund.¹²⁴

„Flachsen dürfen“: Die Schulsozialarbeit konstituiert die Schulsozialarbeiterin des Weiteren als gegensätzlich zur Schule, indem sie erstere zugleich als Ort der Unterstützung und des lockeren Umgangs miteinander beschreibt:

[Frau Celik sagt zu den Teilnehmenden, d. V.], dass man gerne „auch mal zusammen albern sein“ könne, weil die Schüler das „in der Schule sonst nicht dürfen“. Sie könnten sich hier unterstützen lassen und Probleme angehen, weil Lehrer das nicht immer können und wollen (Beobachtung 1).

Aktivitäten wie das „Flachsen“, „Austoben“ oder „Albern sein“ werden von der Schulsozialarbeiterin als Ausgleich für die Anstrengungen in der Schule vorgeschlagen:

Ortun und Kadir gehen auf den Schulhof, Onur auch immer mal wieder. Frau Celik sagt zu mir, dass sich die Jungen zwischendurch immer wieder mal austoben sollen. Sie seien manchmal so gestresst von der Schule, da sei das notwendig (Beobachtung 7).

Sie [Frau Celik, d. V.] sagt, bei Semira habe sie den Eindruck, sie sei ruhiger geworden. Für Frau Celik sei das ok, dass Semira auch mal „flachsen dürfe“ (Beobachtung 2a).

Das „Flachsen“ wird in dieser Situation erlaubt, weil die Schülerin insgesamt ruhiger geworden sei. Ihre Anstrengungen nimmt die Schulsozialarbeiterin anerkennend wahr und belohnt sie.

In Bezug auf die beschriebenen Modifikationen wird deutlich, dass die Schulsozialarbeitstreffen einen Raum bereitstellen, der darauf ausgerichtet ist, dass die Schülerinnen und Schüler einen Ausgleich zu den Anforderungen des schulischen Alltags finden und in dem sie sich in ihren Bedürfnissen angenommen fühlen.

2.2.2 Herausstellen der eigenen pädagogischen Qualität

Die Schulsozialarbeitspraxis wird von der Pädagogin und den Schülerinnen und Schülern als *bessere* pädagogische Praxis gegenüber der schulischen eingeschätzt. Besonders deutlich wird das in einem direkten Vergleich, den die Pädagogin vornimmt:

Frau Celik wartet die Äußerungen der Mädchen ab und sagt dann: „Ich möchte euch mal –“, dann lauter werdend, „ich möchte euch mal etwas ganz anderes fragen, das interessiert mich auch.“ Miriam fragt genervt: „Was?“ Trotzdem hören alle Mädchen sofort auf zu reden und hören Frau Celik zu. Frau Celik: „Bei mir dürft ihr das ja auch nicht –“ Miriam neckt Ebru, die neben ihr sitzt und unterbricht Frau Celik damit kurz, diese wartet ab, guckt genervt zu den beiden herüber und redet weiter: „Ich denke, wenn ich euch sage, zum Beispiel: Diese Gruppen kommen so zusammen oder kleine Gruppen oder zwei oder drei oder vier (bezieht sich auf die möglichen Gruppenzusammensetzungen)(.) bei mir hört ihr zu. Warum nicht bei der Frau Gundermann?“ Die Schülerinnen fallen direkt mit Äußerungen über die Lehrerin ein (Beobachtung 1).

¹²⁴ Im Fokus der Schulsozialarbeiterin stehen diesbezüglich mehr die Verbesserungen der Schülerinnen und Schüler, die sie wiederholt positiv herausstellt, wie in Kapitel B. 2.3.1 dargelegt wurde.

Die Aussage über die eigene Praxis verweist auf die Selbsteinschätzung der Pädagogin, dass sich die Teilnehmenden in den Schulsozialarbeitstreffen *besser* als im Unterricht verhielten. Die Schülerinnen widersprechen dieser Aussage nicht. In einer anderen Situation wird das Urteil über die schulische Praxis erneut deutlich:

Tahira greift wieder das Gespräch über die Klassenlehrerin auf, diese kontrolliere keine Hausaufgaben. Tekin bestätigt das und sagt, dass er aus diesem Grund auch keine Hausaufgaben mehr machen würde. Er sagt, dass die Klassenlehrerin nicht gut ausgebildet sei (Beobachtung 3b).

In der beschriebenen Situation wird das negative Urteil des Schülers sowie die Kritik der Schülerin Tahira am Handeln der Lehrerin deutlich.

In Bezug auf die Schule, der von den Schülerinnen und Schülern als Ort unverständlicher Regeln und willkürlicher Verhaltensweisen der Lehrpersonen wahrgenommen wird, erweist sich das Handeln der Schulsozialarbeiterin als vermittelnd. Auch hier kommt die in Kapitel B beschriebene Arbeitsbeziehung zum Tragen: Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich zunächst den Teilnehmenden und ihren Anliegen gegenüber loyal, bietet durch Begründungen und Erläuterungen eine Möglichkeit an, die schulische Ordnung nachzuvollziehen. Dabei legt die Pädagogin darauf Wert, dass in den Schulsozialarbeitstreffen andere Regeln und Routinen gegenüber Schule gelten, und zwar solche, die deutlich stärker an den Interessen der Teilnehmenden hin ausgerichtet ist. Die Schulsozialarbeit zeigt sich hier unter anderem erneut in ihrer Entlastungsfunktion für schulbezogene Anforderungen.

3. Perspektiven über die Schul(zeit) hinaus aufzeigen

In den Schulsozialarbeitstreffen wird die Schule bzw. der Schulbesuch als Ort zur Erreichung eines Bildungsabschlusses und damit verbundener Bedingungen und Möglichkeiten thematisiert. Die Schulsozialarbeiterin thematisiert den Schulabschluss als ein für die Schülerinnen und Schüler wichtiges Ereignis, da

- der Schulabschluss sozialen Aufstieg und eine möglichst selbstgestaltete Lebensführung ermögliche und
- die Schülerinnen und Schüler nach dem Schulabschluss weitere Anforderungen erwarten, auf die sie sich vorbereiten sollten.

Die Schulsozialarbeiterin berät die Teilnehmenden im Hinblick auf ihre schulischen und beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten und thematisiert den Schulabschluss als ein erstrebenswertes Ziel, für das es sich lohnt, die Anstrengungen des Schulbesuchs auf sich zu nehmen.

3.1 Lebensweltlich-orientierte Kontextualisierung des Schulabschlusses

In den vorangegangenen Ausführungen zu der Bezugnahme auf Schule ist diese bisher von den Schülerinnen und Schülern vorwiegend negativ konnotiert worden: Sie empfinden schulische Regeln und Routinen als ungerecht, fühlen sich in ihren Leistungen nicht ausreichend anerkannt etc. Die Schulsozialarbeiterin argumentiert in den Schulsozialarbeitstreffen, dass es sich dennoch lohnt, die Anstrengungen und Schwierigkeiten des schulischen Alltags auf sich zu nehmen, weil die Teilnehmenden nur so einen Schulabschluss erreichen können, der ihre Möglichkeiten erweitert. Sie begründet den Abschluss nicht nur um seiner selbst willen als relevant, sondern auch dahingehend, dass dieser den Schülerinnen und Schülern eine zunehmend selbstbestimmte Lebensgestaltung und soziale Aufstiegsmöglichkeiten bietet:

Frau Celik sagt, dass [...] sie erst die Schule beenden müssten, betont die Wichtigkeit des Schulabschlusses als Voraussetzung für eine Ausbildung und dass sie, wenn sie einen Beruf erlernt hätten, ihren eigenen Lebensweg gehen könnten. Bis dahin, führt sie weiter aus, könnten die Mädchen die Probleme gemeinsam mit Frau Celik angehen und besprechen und verbessern, vom Beginn bis heute habe sich ja bereits einiges verbessert. Dann fordert sie die Mädchen auf, noch einmal zu erklären, warum und wie sie ihre Unabhängigkeit erreichen könnten. Zu Miriam sagt sie: „Guck mal deine Schwester, die studiert, die ist in Stuttgart, steht auf ihren eigenen Beinen (.), ne?“ Alle Mädchen nennen verschiedene Aussagen, z. B. dass sie sich erst in der Schule anstrengen müssten, eine Ausbildungsstelle finden müssten (Beobachtung 1).

Frau Celik fragt weiter, wer gerne einen guten Schulabschluss machen möchte. Einige Mädchen zeigen auf. Frau Celik fragt, was man machen könne, wenn das nicht klappt, und dass das Ziel, einen guten Schulabschluss zu machen, sehr wichtig sei und Disziplin und Anstrengung erfordere (Beobachtung 2a).

Die Schulsozialarbeiterin bietet in den beiden obigen Protokollauschnitten eine Perspektive an, die Schule bzw. den Schulbesuch als ein notwendiges Muss zur Erreichung des Schulabschlusses zu sehen, der wiederum eine Verbesserung der Lebenslage ermöglicht. Mit diesem Blickwinkel schafft sie auch für schuldistanzierte Schülerinnen und Schüler ein Motiv, sich den Anstrengungen des Schulalltags zu stellen.

3.2 Beratung zur schulischen und beruflichen Weiterentwicklung

Auf die Anforderungen, die nach dem Schulabschluss auf sie warten, fühlen sich die Schülerinnen und Schüler häufig durch die Schule nicht ausreichend vorbereitet. In der folgend beschriebenen Situation wird sowohl deutlich, dass die Frage der schulischen und beruflichen Zukunftsplanung für die Schülerin Tahira mit einigen Befürchtungen und Unsicherheiten verbunden ist als auch die darauf bezogene Hilfe der Pädagogin:

Frau Celik fragt Tahira: „Möchtest du was sagen, Tahira?“ Sie sagt: „Na, und wie soll ich meine Zehn machen, wenn die Schule nächstes Jahr schließt?“ Frau Celik: „An der Berufsschule. Das ist das Beste.“ Tahira sagt erregt: „Ich schaff' die normale Hauptschule nicht, wie soll ich in die Berufsschule gehen?“ (Sie schaut jetzt Frau Celik mit funkelnd-gereiztem Blick an). Frau Celik: „Das schaffst du sogar besser.“

Weißt du, warum ...?“ Tahira fällt ins Wort: „Wie viele Jahre muss ich ...?“ Frau Celik spricht weiter: „Weil die auch Praktikum machen (.) weil da auch viele sind, die ihren Abschluss nicht geschafft haben. Genau.“ Tahira: „Wie viele Jahre muss man denn Berufsschule machen?“ Frau Celik überlegt recht lange, bevor sie antwortet: „Ähhh, wie viele Jahre (.), ein Jahr, dann hast du deinen Abschluss.“ Tahira: „Und dann?“ Frau Celik: „Dann kannst du deinen Realschulabschluss weiter machen.“ Tahira: „Und dann?“ Frau Celik: „Joa, was dann?“ Tahira: „Frau Celik, hör‘ mal zu (.), wenn, wenn ich jetzt in die Berufsschule gehe, was macht man denn in der Berufsschule?“ Frau Celik: „Da lernst du (.), da machst du Praktikum in einem Bereich, der dir gefällt (.), ich glaube, zweimal in der Woche machst du Praktikum und dreimal gehst du in die Schule (.), aber das (.) bis du einen Praktikumsplatz hast, gehst du vielleicht auch ein Jahr nur wegen Hauptschulabschluss nur in die Schule. Das erste Jahr nur Schule (.) und das zweite Jahr (.), während du einen Ausbildungs- (.) einen Praktikumsplatz hast, dann musst du auch in die Berufsschule, dann hast du sogar die Möglichkeit, bis zum Realschulabschluss. Schön, ne?“ (Beobachtung 9).

Da die Schülerin Tahira die Ausbildung auf der Berufsschule noch gar nicht kennt, beschreibt die Schulsozialarbeiterin ihr die hiermit verbundenen Möglichkeiten und stellt eine Verbindung zu ihren Interessen her. Die Schulsozialarbeiterin wird als Expertin für verschiedene Weiterentwicklungsmöglichkeiten adressiert, wobei, wie im angeführten Beispiel, die Fragen niederschwellig und informell an die Pädagogin gerichtet werden können.

In diesem Protokollausschnitt kann exemplarisch deutlich gemacht werden, wie die Schulsozialarbeiterin die Teilnehmenden dabei unterstützt, die Zeit nach ihrem Schulabschluss zu planen, indem sie ihnen konkrete Tipps gibt. Sie vereinfacht den komplexen Prozess der Berufsfindung bzw. schulischen Weiterbildung dadurch, dass sie die Teilnehmenden individuell berät, einzelne Teilaspekte erläutert und konkretisiert.

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Fragen offen und auch mehrfach stellen, sodass die Pädagogin hier zu deren Partner für die Aushandlung von Fragen zu schulischen und beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten wird. Dabei kann die Schulsozialarbeiterin sie aufgrund der Kenntnisse ihrer Lebenslagen individuell beraten, scheinbar zur Zufriedenheit der Teilnehmenden, wie die Aussage der Schülerin Tahira am Ende dieses Protokollausschnitts andeutet:

[Tahira wiederholt, d. V.] noch einmal das Ergebnis der gemeinsamen Überlegungen mit Frau Celik: „Ich wiederhole (.), jetzt die Achte, dann mache ich ein Jahr auf der Berufsschule (.), ein Jahr, ne?“ Frau Celik wiederholt: „Ein Jahr.“ Tahira: „Und danach suche ich mir Ausbildungsplatz.“ Frau Celik sagt: „Genau, das muss jeder (.) jeder.“ Tahira: „Ja, ok.“ Frau Celik: „Jeder (.), nicht nur du. Jeder muss einen Ausbildungsplatz suchen. Aber du hast ja das Glück, in der Berufsschule weiß ich nicht, wie das neue System ist, ich glaube, nach drei Monaten müsst ihr eine Woche Praktikum machen oder zweimal in der Woche. Das heißt, du wirst da schon drauf vorbereitet, einen Ausbildungsplatz zu suchen.“ Tahira sagt nur noch: „Das ist doch besser“, und fragt nun nicht mehr weiter nach (Beobachtung 9).

Die Schulsozialarbeiterin entwickelt gemeinsam mit den Teilnehmenden individuelle Perspektiven für die Zeit nach dem Schulabschluss. Sie berät die Schülerinnen und Schüler, indem sie ihnen kleinschrittig verschiedene Möglichkeiten aufzeigt und sie mit ihnen bespricht.

Insgesamt stellen sich mit der Auseinandersetzung mit den Perspektiven über die Schulzeit hinaus noch einmal andere Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler. Zu deren Bewältigung ziehen sie die Unterstützung der Schulsozialarbeiterin heran, die darin besteht, die Teilnehmenden individuell hinsichtlich der verschiedenen schulischen und beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu beraten und diese so kleinschrittig darzustellen, dass sie für die Schülerinnen und Schüler greifbarer werden. Dem Schulabschluss verleiht die Schulsozialarbeiterin dabei eine Bedeutung, die über die Frage der schulischen und beruflichen Weiterentwicklung hinausgeht. Sie stellt heraus, dass dieser zu einer zunehmend selbstbestimmten Lebensgestaltung beitragen kann, und entwickelt gemeinsam mit den Teilnehmenden konkrete Ziele bzw. Perspektiven, auf die sie hinarbeiten können.

4. Zusammenfassende Interpretation und Einordnung der Ergebnisse in das Kodierparadigma

Im Hinblick auf den dargelegten Anforderungsbereich kann festgestellt werden, dass es in der Schulsozialarbeitspraxis erforderlich ist, die Bezugnahmen auf Schule aus mehreren Perspektiven und auf unterschiedlichen Ebenen vorzunehmen, um auf die Erwartungen und Ansprüche von Schule und die teilweise entgegenstehenden Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen und diese miteinander aushandeln zu können. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Analysen kann folgendes Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit als Grundlage der unterschiedlichen Bezugnahmen herausgearbeitet werden:

- Während die Schulsozialarbeit einen Raum für Anliegen und Probleme der Schülerinnen und Schüler bereitstellt und Schule als ein notwendiges Muss zur Erreichung des Schulabschlusses beschreibt,
- wird Schule von den Schülerinnen und Schülern als nicht primär an ihren Interessen orientiert beschrieben, sondern als ein Ort formaler, teilweise unverständlicher und willkürlicher Regeln und Routinen.

Die Schulsozialarbeiterin trägt dazu bei, das kritische Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Schule abzumildern, indem sie zwischen den Interessen der Teilnehmenden und der Schule in ihren verschiedenen Kontexten und Funktionen vermittelt. Das ist jedoch nur im Modus der beschriebenen Andersartigkeit der Schulsozialarbeit gegenüber Schule möglich. Beide Aspekte werden nachfolgend ausgeführt.

Die Vermittlung zwischen den schulischen Erwartungen und den Interessen der Teilnehmenden konstituiert sich darin, dass die Pädagogin problematisierte Aspekte des Schulalltags (soziale

Konflikte, schulische Anforderungen, Regeln und Routinen) mit den Teilnehmenden diskutiert, diese konkretisiert und erläutert. Darin besteht die Möglichkeit, die schulischen Erwartungen für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbarer zu machen. Die gemeinsame Reflexion der Erwartungen trägt dazu bei, den schulischen Alltag für die Schülerinnen und Schüler *reibungsloser* zu gestalten. Gleichzeitig unterstützt sie damit, die schulische Ordnung aufrechtzuerhalten. Wie auch bei den zuvor beschriebenen Anforderungsbereichen haben schulische Erwartungen einen hohen Stellenwert, werden von der Schulsozialarbeiterin aber nur implizit vertreten.

Die Andersartigkeit von Schulsozialarbeit zeigt sich darin, dass die Auseinandersetzung mit schulischen Erwartungen hier zu einem großen Teil selbstbestimmt, selbsttätig und aus dem Relevanzsystem der Schülerinnen und Schüler heraus vorgenommen werden kann, weil diese die Themen und deren Bearbeitung in den Schulsozialarbeitstreffen mitgestalten. Außerdem wird sie darin deutlich, dass Regeln nicht um ihrer selbst willen durchgesetzt, sondern begründet umgangen und modifiziert werden, um auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Beide Aspekte stellen einen Gegensatz zur eher formalisiert wahrgenommenen Schule dar. Die Institution Schule erweist sich in den Schulsozialarbeitstreffen also insgesamt als machtvolle Orientierungsgröße. Zum einen wird der Schulalltag selbst zum Thema gemacht, zum anderen stellt er einen Fixpunkt zur Gestaltung der *eigenen* Ordnung in der Schulsozialarbeit dar.

Die Ergebnisse zu den Bezugnahmen auf Schule können wie folgt in das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996, 75 ff.) eingeordnet werden:

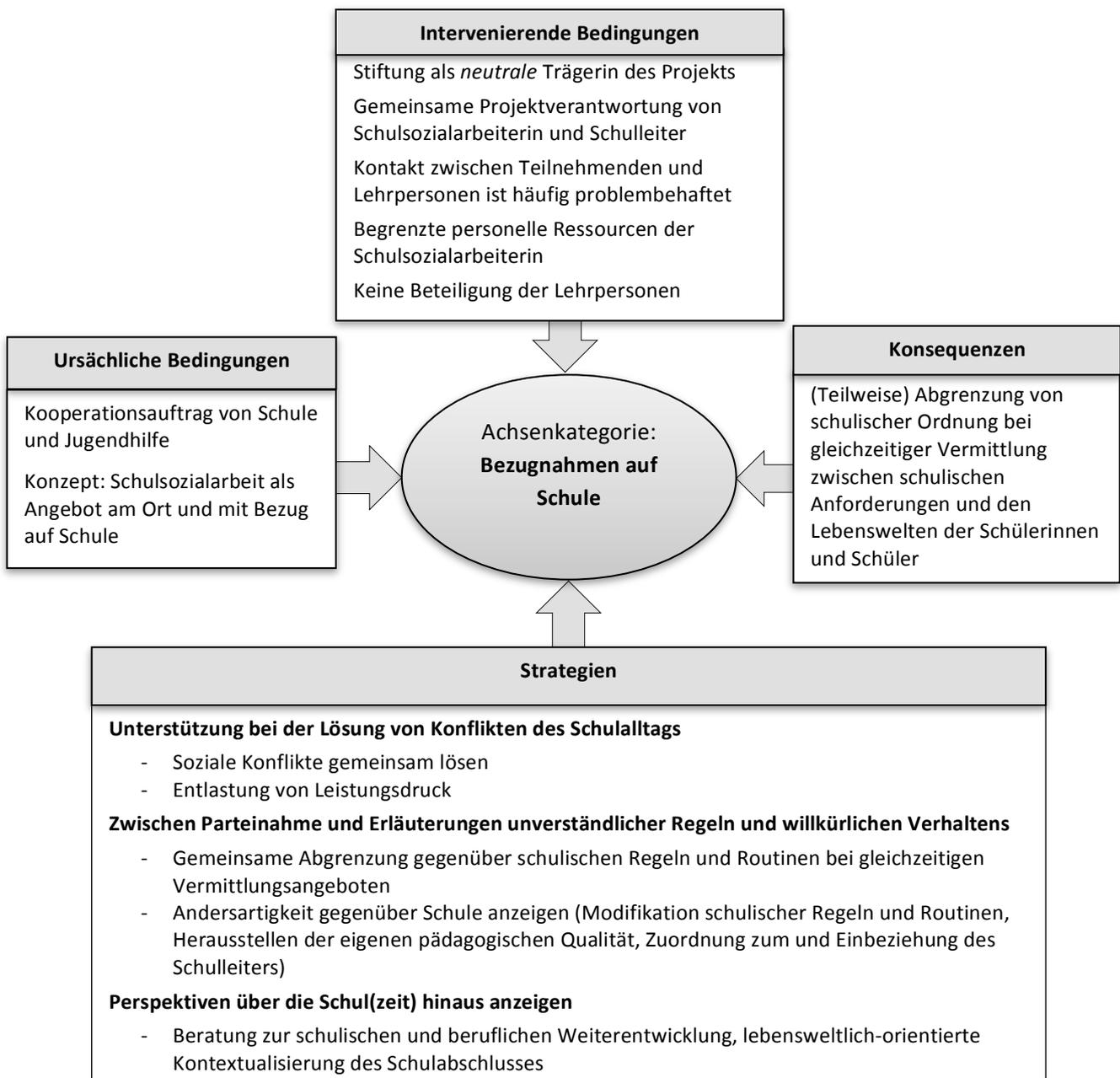


Abbildung 13: Kodierparadigma zur Achsenkategorie C: Bezugnahmen auf Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

D. Kernanforderung: Auflösen des divergierenden Auftrags in Richtung Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

Als zentrales Moment und Kernanforderung schulsozialarbeiterischen Handelns zeigt sich in der vorliegenden Studie das Aushandeln des spannungsreichen Verhältnisses von Lebensweltorientierung und schulischen Bezugnahmen¹²⁵. Dieses Aushandeln wurde von einigen Forschenden bereits als handlungsfeldspezifische Besonderheit von Schulsozialarbeit angedeutet. Zwar gilt für jedes pädagogisches Handeln in Institutionen, dass es sowohl an den institutionellen Aufträgen als auch den Interessen der Klientinnen und Klienten orientiert sein muss (vgl. Thiersch 2006, 33). Jedoch ist Schulsozialarbeit durch die Beteiligung von Schule und Jugendhilfe, zweifach institutionell eingebunden: sie folgt zum einen ihrem *eigenen* Auftrag (bzw. dem der Jugendhilfe) und soll darüber hinaus auch schulische Erwartungen erfüllen und zusätzlich die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler im Blick haben (vgl. z. B. Schumann et al. 2006, 33; Baier/Heeg 2011, 109; Spies/Pötter 2011, 14)¹²⁶. Dieser zweifache institutionelle Auftrag erweist sich deshalb als Herausforderung, weil viele Schülerinnen und Schüler der Schule bzw. einigen Aspekten der schulischen Ordnung kritisch gegenüberstehen (vgl. z. B. Streblov 2005, 181; Bauer/Bolay 2013, 67). Wird die Schuldistanz als lebensweltliches Interesse ernstgenommen, widerspricht das dem Auftrag, schulische Interessen in der Schulsozialarbeit umzusetzen.

Im untersuchten Projekt besteht der doppelte Auftrag darin, dass sowohl die „Leistungsverbesserung in der Schule“ als auch die „Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler“ (Projektplan 2007) gefördert werden sollen. Interessant ist, dass die Frage, wie dieser umgesetzt werden soll nicht weiter konkretisiert wird (vgl. Kap. 5.1). Vielmehr wird der Schulsozialarbeiterin ein relativ großer Handlungsspielraum zur Verfügung gestellt, in dem sie selbst Strategien der praktischen Umsetzung entwickeln kann. Dabei wird die Distanz der Schülerinnen und Schüler gegenüber Schule im untersuchten Projekt in mehreren Aspekten deutlich: Die Teilnehmenden beschreiben ihren Schulalltag durch den vorherrschenden Leistungsdruck und Probleme mit den Lehrpersonen als deutlich konfliktbehaftet (vgl. Kap. C.1.1.1). Sie kritisieren das Verhalten der Lehrpersonen als willkürlich, bezeichnen schulische Regeln und Routinen als unfair und stellen außerdem heraus, dass sie ihnen in ihrer Individualität nicht gerecht werden (vgl. Kap. C.2.1.1).

¹²⁵ Die zentrale Position ergibt sich daraus, dass das Aushandeln in allen drei Anforderungsbereichen als *roter Faden* schulsozialarbeiterischen Handelns herausgearbeitet wurde: ein großer Teil der beschriebenen Strategien ist darauf ausgerichtet, dieses Spannungsfeld zu bearbeiten. Auf einer methodischen Betrachtungsebene bedeutet das, dass das Aushandeln des spannungsreichen Auftrages im Sinne der Grounded Theory als Verbindung zwischen den Achsenkategorien bzw. als Kernkategorie bezeichnet werden kann (vgl. Strauss/Corbin 1996, 96 ff.).

¹²⁶ Zwar besteht dieses Spannungsfeld auch für Lehrerinnen und Lehrer und professionell Handelnde der außerschulischen Sozialen Arbeit, jedoch sind die Aufträge für die Handlungsfelder Schule und Soziale Arbeit eindeutiger begrenzt.

Um das Spannungsfeld zwischen Lebenswelt und Schulbezug zu bearbeiten nimmt die Schulsozialarbeiterin ein ambivalentes Verhältnis zu Schule ein. Die Spannungen werden also nicht aufgelöst, vielmehr ist ein großer Teil des schulsozialarbeiterischen Handelns darauf ausgerichtet, die Eingebundenheit von Schulsozialarbeit in Schule zu überdecken bzw. zu relativieren, indem die Schulsozialarbeiterin ihre Unabhängigkeit gegenüber Schule unterstreicht und den Schülerinnen und Schülern zeigt, dass ihr pädagogisches Handeln primär von ihren Anliegen und Interessen ausgeht. Das Spannungsfeld wird auf den ersten Blick also in Richtung Lebensweltorientierung aufgelöst. Die Einbindung in die Institution Schule bleibt den Schülerinnen und Schülern gegenüber oft implizit, sodass der Auftrag, schulbezogene Interessen umzusetzen, verdeckt umgesetzt wird. Um dieses Vorgehen zu konkretisieren, wird die Kernanforderung anhand der drei bis hierher identifizierten Anforderungsbereiche im Folgenden weiter ausgearbeitet.

Teilnahme herstellen

Das spannungsreiche Aushandeln wird im Kontext der Herstellung von Teilnahme als Kernanforderung evident, weil das Schulsozialarbeitsangebot sowohl an Schule anschließend als auch in teilweiser Abgrenzung dieser gegenüber positioniert wird, um adressatenorientierte und niederschwellige Zugänge für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen: Die Schulsozialarbeiterin wählt einen Zeitraum für die Treffen mit den Teilnehmenden, der außerhalb der Unterrichtszeit, aber doch im Anschluss an diesen liegt; räumlich ist das Angebot zwar in das Schulgebäude integriert, findet jedoch in einem Raum statt, der sich durch seine besondere Lage und Beschaffenheit von anderen Schulräumen unterscheidet (vgl. Kap. A.1.2).

Der Umgang mit dem spannungsreichen Auftrag wird auch im Hinblick auf die Herstellung von Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zum Projekt deutlich: die Schülerinnen und Schüler werden zwar dazu angehalten ihre eigenen Ziele für die Projektteilnahme zu entwickeln, jedoch verstärkt die Schulsozialarbeiterin jene Ziele positiv, die innerhalb des konzeptionell festgelegten Rahmens liegen (vgl. Kap. A.2.1.2). Damit werden schulische Ziele zwar nicht vorgegeben, sondern gemeinsam aus dem Relevanzsystem der Schülerinnen und Schüler heraus entwickelt, dennoch haben sie eine herausgehobene Bedeutung. Mit diesem Vorgehen macht die Schulsozialarbeiterin den Schülerinnen und Schülern gegenüber deutlich, dass die Interessen der Teilnehmenden selbst den Ausgangspunkt ihres Handelns darstellen und es zeigt sich, dass die Lebensweltorientierung gegenüber dem Schulbezug überwiegt.. Trotzdem vertritt sie implizit schulische Erwartungen, weil sie die Teilnehmenden dahingehend berät, einen guten Schulabschluss zu erreichen, ihre schulischen Leistungen verbessern zu wollen, weniger zu schwänzen etc.

Gestaltung von Arbeitsbeziehungen

Innerhalb der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen zeigt sich die Kernanforderung schulsozialarbeit-

erischen Handelns in einem spezifischen Spannungsfeld von Nähe, im Sinne eines persönlichen Einbringens als ganzer Person, und distanzierterem Rollenhandeln. Dieses wird im untersuchten Projekt deutlich in Richtung Nähe aufgelöst, um ein Vertrauensverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Deutlich wird diese Richtung sowohl in der Beziehungs- als auch Fallarbeit, wie nachfolgend konkretisiert wird.

Auf der Beziehungsebene leistet das Anzeigen von Nähe durch die Schulsozialarbeiterin einen wichtigen Beitrag dazu, die Schulsozialarbeit als von den Schülerinnen und Schülern und nicht der Schule ausgehend darzustellen. Über den persönlichen, wenig rollenförmigen Kontakt zeigt die Schulsozialarbeiterin, dass sie die Schülerinnen und Schüler nicht primär in ihrer Schülerrolle, sondern weit darüber hinausgehend adressiert¹²⁷. Die Schulsozialarbeiterin betont mit diesem Vorgehen wiederholt, dass sie den Teilnehmenden nahe steht, sich empathisch in ihre Lebenslagen hineinversetzen kann und ihr Handeln primär an deren Anliegen ausrichtet. Damit konstituiert sie einen Raum für ihre Anliegen, in dem eben nicht formale und schulbezogene Erwartungen dominieren.

Auch im Kontext der Fallarbeit wird das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz deutlich in Richtung Nähe gestaltet: Die Schulsozialarbeiterin berät die Schülerinnen und Schüler häufig auf einer persönlichen Ebene (vgl. Kap. B.1.2.1): Ratschläge, Tipps und die Vermittlung weiterführender Angebote werden von der Schulsozialarbeiterin auf Grundlage ihrer Kenntnisse über verschiedene Unterstützungsformen einerseits und über die Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler andererseits als persönliche Empfehlungen formuliert. Die Beratungen erhalten damit einen informellen Charakter. Trotzdem ist der Schulbezug gegeben, indem Schulsozialarbeiterin die Gespräche wiederholt auf schulische Themen lenkt und mit den lebensweltlichen Anliegen der Schülerinnen und Schüler verbindet. Zur Verschränkung schulbezogener und darüber hinausgehender lebensweltlicher Inhalte dienen im untersuchten Projekt die identifizierten Nachfragetechniken und Erzählanlässe (vgl. Kap. B.2.2.2), die die Schülerinnen und Schüler zum Erzählen über die sie interessierenden Themen anregen (sollen), um diese mit schulbezogenen Inhalten zu verbinden. Dabei bleibt erneut der Schulbezug eher unterschwellig und wird durch die beschriebenen Strategien des Herstellens von Nähe teilweise überdeckt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeiterin im Rahmen der Beziehungs- als auch der Fallarbeit nur selten im Modus eines distanzierten und formalisierten

¹²⁷ Im untersuchten Projekt erfolgt das Aufbauen von Nähe zwischen der Schulsozialarbeiterin und den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern vor allem über das Handeln außerhalb der formalisierten und distanzierten Rolle hinaus: Die Schulsozialarbeiterin zeigt den Teilnehmenden gegenüber wiederholt an, dass es zwischen ihnen gemeinsame Themen und Interessen gibt und passt sich sprachlich den Schülerinnen und Schülern an. Sie nimmt darüber hinaus an gemeinsamen Aktivitäten und Gesprächen teil, die sich explizit nicht der Problembearbeitung widmen und in deren Rahmen sich sowohl die Teilnehmenden untereinander als auch mit der Schulsozialarbeiterin außerhalb des rollenförmigen Handelns austauschen können (vgl. Kap.B.1.1).

Rollenhandelns agiert, vielmehr ist ihr Handeln weitestgehend situativ an den Anliegen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Insgesamt rückt die Schulsozialarbeiterin auf diese Art und Weise weniger den konzeptionellen Auftrag als die gemeinsame Arbeit an der Verbesserung der Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus ihrer Arbeit und zeigt dies den Schülerinnen und Schülern auch an.

Bezugnahmen auf Schule

Für den Anforderungsbereich der Bezugnahmen auf Schule kann im Hinblick auf die Kernanforderung festgestellt werden, dass Schule bzw. schulische Regeln und Erwartungen einen Fixpunkt der gleichzeitigen Einbeziehung und Abgrenzung innerhalb der Schulsozialarbeitspraxis darstellen. Die Schulsozialarbeiterin vertritt ein ambivalentes Verhältnis zu Schule, weil sie einerseits den Schülerinnen und Schülern schulische Regeln, Normen und Anforderungen in ihrer Bedeutung näherbringt. Andererseits ist das Handeln der Schulsozialarbeiterin darauf ausgerichtet, die Schulsozialarbeit in Andersartigkeit gegenüber Schule zu gestalten, indem bewusst andere Regeln und Routinen als in der Schule gelten. Ausgangspunkt sind dabei erneut die lebensweltlichen Relevanzen der Schülerinnen und Schüler. Diese beschreiben in den Schulsozialarbeitstreffen ein durchaus kritisches Verhältnis zu Schule, das sich darin zeigt, dass sie den schulischen Alltag als konfliktbehaftet und von unverständlichen und willkürlichen Regeln geprägt beschreiben. Die Schulsozialarbeiterin schafft hier Verständigungsmöglichkeiten, indem sie die Bedeutung schulischer Regeln erläutert und konkretisiert. Außerdem bietet sie den Teilnehmenden eine Perspektive auf Schule an, die ihnen den persönlichen Nutzen von Schule aufzeigt, z. B. im Hinblick auf die mit dem Schulabschluss verbundenen Möglichkeiten einer selbständigeren Lebensführung (vgl. Kap. C.3.3.1). So kann sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern neue Perspektiven auf Schule entwickeln, die eben nicht von schulischen Erwartungen aus gedacht sind, sondern den Schülerinnen und Schülern aufzeigen, inwiefern Schule für *sie* nützlich ist.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Bezugnahmen auf Schule einerseits darauf ausgerichtet sind, den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, welchen persönlichen Nutzen Schule für sie haben kann. Andererseits geht es auch darum, Verständnis für schulische Erwartungen und Regelhaftigkeiten zu erwirken. Implizit wird so auch eine Passung der Schülerinnen und Schüler mit der schulischen Ordnung (wieder-)hergestellt. In der Zusammenschau der drei Anforderungsbereiche werden übergreifende Prinzipien des schulsozialarbeiterischen Handelns im Hinblick auf die Kernkategorie, also das Aushandeln der divergierenden Aufträge deutlich: das ist das Anzeigen der Adressatenorientierung, die Nähe zu den Schülerinnen und Schülern, die Unabhängigkeit gegenüber Schule, das Erläutern der Bedeutsamkeit schulischer Anforderungen und das Ermöglichen des Perspektivwechsels auf Schule. Diese Prinzipien weisen deutlich darauf hin, dass das spannungsreiche Verhältnis der zweifachen institutionellen Eingebundenheit deutlich in Richtung

Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufgelöst wird und Schulsozialarbeit nicht der „dominanten Moral von Schule“ (Streblov 2005, 38) unterliegt. Die im vorangegangenen Kapitel (Kap. 6) herausgearbeiteten Strategien können diesen übergeordneten Prinzipien zugeordnet werden. In der Zuordnung zeigt sich, inwiefern das professionelle Handeln darauf bezogen ist, das Spannungsfeld der divergierenden Aufträge miteinander auszuhandeln und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stets den Vorrang gegenüber schulbezogenen Erwartungen einzuräumen (vgl. Tab. 11).

Tabelle 11: Divergierende Erwartungen auf der Auftragsebene und ihre Folgen für Schulsozialarbeitende

	Anforderungen im Hinblick auf die Relevanzen der Schülerinnen und Schüler	Anforderungen im Hinblick auf schulische Erwartungen
Auftragsebene	Interessen der Schülerinnen und Schüler	Schulische Erwartungen
		
Rollenanforderungen	Schulsozialarbeit als Raum für die Anliegen der Schülerinnen und Schüler gestalten	Schulische Erwartungen vertreten
Strategien des Umgangs mit den divergierenden Anforderungen	<p>Adressatenorientierung anzeigen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adressatenorientierte räumlich-zeitliche Platzierung • Gewährleistung regelmäßiger Teilnahme bei Ermöglichung verschiedener Teilnehmerrollen • Persönliche Kontakte • Engagement, Loyalität und Parteilichkeit • Zeit und Raum für gemeinsame Aktivitäten schaffen • Eigene Ziele im Rahmen der Projektziele entwickeln, eigene Themen in Rahmen der Projekthalte finden • Situations- und adressatenbezogener Ansatz der Hilfeangebote • Lebensweltlich-orientierte Kontextualisierung des Schulabschlusses <p>Nähe zu den Schülerinnen und Schülern herstellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammengehörigkeit der Schülerinnen und Schüler untereinander: Gemeinsame Probleme und gemeinsame Lösungswege herausstellen, Gruppe als gegenseitige Unterstützung, Zeit und Raum für gemeinsame Aktivitäten • Nähe zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Schülerinnen und Schülern: Gemeinsame Aktivitäten, Betonung gemeinsamer Interessen und Themen, Gemeinsame Sprachverwendung • Beratungen als persönliche Empfehlungen <p>Unabhängigkeit gegenüber Schule anzeigen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Neutraler“ Raum • Authentisch und sichtbar sein, anwaltschaftlich sein, Mitbestimmung ermöglichen • Abgrenzung gegenüber schulischer Ordnung • Andersartigkeit gegenüber Schule anzeigen 	<p>Erläutern der Bedeutsamkeit schulischer Anforderungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beratung zur schulischen und beruflichen Weiterentwicklung • Soziale Konflikte (des Schulalltags) gemeinsam reflektieren • Entlastung von Leistungsdruck <p>Perspektivwechsel auf Schule ermöglichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltlich-orientierte Kontextualisierung des Schulabschlusses • Abgrenzung gegenüber Schule bei gleichzeitigen Vermittlungsangeboten • Modifizieren schulischer Regeln und Routinen

7. Diskussion der Ergebnisse

Ausgehend von der im vorangegangenen Kapitel entwickelten Mustern und Prinzipien zu Anforderungen an schulsozialarbeiterisches Handeln, konzentriert sich dieser Teil der Arbeit auf die Beantwortung der Forschungsfragen. Als Einzelfallstudie erhebt die vorliegende Untersuchung den Anspruch, das schulsozialarbeiterische Handeln am untersuchten Standort möglichst umfassend zu beschreiben, sodass eine zusammenhängende Systematik, ein abstrahiertes Bild der untersuchten Praxis entsteht.¹²⁸ Um mit diesen Ergebnissen zu einer Theoriebildung zum professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden beizutragen, werden die Analyseergebnisse auf die eingangs formulierten Fragen (vgl. Kap. 4.2) hin fokussiert dargestellt und vor dem Hintergrund des zuvor beschriebenen theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Kap. 2 und 3) diskutiert.

hier Übersicht der Ergebnisse: Anforderungsbereiche, Strategien und Prinzipien?! Klären: inwiefern trägt Systematik zu Anforderungsbereichen und Strategien schulsozialarbeiterischen Handelns zu Theoriebildung bei?

Im Hinblick auf den Vergleich der vorliegenden Analyseergebnisse mit den Befunden anderer Untersuchungen kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse dieser Studie den bisher aufgestellten Theorien, Modellen und Hypothesen nur in wenigen Aspekten und nur im Sinne gradueller Abstufungen widersprechen, jedoch durch den Fokus auf die Anforderungen an das Handeln von Schulsozialarbeitenden,

- zu einem übergreifenden Modell situativ-handlungspraktischer Anforderungen und Handlungsprinzipien in der Schulsozialarbeitspraxis integriert werden können und
- bisherige Erkenntnisse im Hinblick auf die Frage der praktischen Hervorbringung durch den qualitativen Forschungsansatz dieser Studie und den Fokus auf die kooperative Struktur des Handlungsfeldes weiter ausdifferenziert und ergänzt werden können.

Diese erweiternde Einordnung und Diskussion der Ergebnisse erfolgt entlang der beiden Forschungsfragen, die sich darauf beziehen, welche Anforderungen sich an das professionelle Handeln in der Schulsozialarbeitspraxis stellen (Forschungsfrage 1) und wie das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit in der praktischen Hervorbringung von Schulsozialarbeit umgesetzt wird (Forschungsfrage 2). Mit der Diskussion der Ergebnisse der Einzelfalluntersuchung im Kontext der theoretischen Bezugsrahmen werden auch Anschlusspunkte für eine materiale Theoriebildung im Sinne der Grounded Theory aufgezeigt (vgl. Kap. 4.3.2).

¹²⁸ In Kapitel 5.4 zur systematischen Einordnung des untersuchten Projekts wurden die Kernmerkmale des Projekts dargelegt. Es kennzeichnet sich vor allem aus durch seine schülerzentrierte Ausrichtung, der Zuordnung zum Schulleiter anstelle der Kooperation mit den Lehrpersonen und die Handlungsfreiheit der Schulsozialarbeiterin in Bezug auf die konkrete Umsetzung des Projekts. Außerdem erscheint als bedeutsam, dass das Schulsozialarbeitsangebot erst seit kurzer Zeit am untersuchten Standort stattfindet.

7.1 Praktische Anforderungen an das Handeln von Schulsozialarbeitenden

Die erste Forschungsfrage betrifft die Handlungspraxis von Schulsozialarbeitenden. Sie ist zweigeteilt und lautet: Welche situativen Anforderungen stellen sich an das professionelle Handeln der Schulsozialarbeitenden? Welche Strategien entwickeln sie zum Umgang mit diesen Anforderungen?

In der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zum Handeln von Schulsozialarbeitenden (Kap. 3) konnte festgestellt werden, dass bisher nur wenige empirische Erkenntnisse dazu vorliegen, die die konkrete Handlungspraxis von Schulsozialarbeitenden in den Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern beschreiben. Die Ergebnisse der bisher erschienenen Studien konnten zu einer Übersicht zu qualitätssteigernden Handlungsprinzipien zusammengefasst werden (vgl. Kap. 3.2). Obwohl in diesen Studien bereits Bezugspunkte für situativ-handlungspraktische Anforderungen in der Schulsozialarbeitspraxis aufgezeigt werden, ist der Erkenntnisstand noch unzureichend ist, da kaum Aussagen darüber getroffen werden, wie die beiden Bezugssysteme Schule und Jugendhilfe in der Schulsozialarbeitspraxis miteinander vereint werden können. Eine Betrachtung der Anforderungen auf der Mikroebene ist jedoch für Schulsozialarbeitende gerade deshalb bedeutsam, weil das Handlungsfeld durch die beschriebene Heterogenität und Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten zur Umsetzung einer kooperativen Struktur nur wenige Orientierungspunkte bietet (z. B. im Sinne einer gesetzlichen Rahmung oder bildungspolitischen Handlungsempfehlungen) (vgl. Kap. 2.4). Dazu kann die in dieser Einzelfallstudie entwickelte Systematik von Anforderungsbereichen (vgl. Kap. 6) beitragen, weil durch sie aufgezeigt wird, welche situativ-handlungspraktischen Anforderungen sich an Schulsozialarbeitende in der Praxis dieses kooperativen Handlungsfeldes stellen und wie diese bearbeitet werden können. Dazu werden die Analyseergebnisse an dieser Stelle im Kontext des lebensweltorientierten Ansatzes von Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 2.1.3) und der Befunde der in Kapitel 2 und 3 skizzierten theoretischen Bezugsrahmen zum professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden diskutiert.

Speck forderte in Folge bereits im Jahr 2006 ein lebensweltlich orientiertes Konzept von Schulsozialarbeit zu entwickeln. Trotz einiger Vorschläge zur Konzept-, Struktur- und Ergebnisqualität, bleibt die Frage, wie diese im Spannungsfeld divergierender Aufträge von Schule und Jugendhilfe in der konkreten Schulsozialarbeitssituation umgesetzt werden kann, bisher unbeantwortet. Speck (2006) nannte im Hinblick auf einer Makroebene, die Schulsozialarbeit in seiner Gesamtheit in den Blick nimmt, die Prinzipien der Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration/ Normalisierung, Partizipation, Ausbalancierung von Hilfe und Kontrolle (vgl. Kap. 2.3.1). Mit dem Fokus auf die Mikroebene der Interaktion zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen und Schülern und der Frage, wie ein kooperatives Handlungsfeld unter Beteiligung von Schule und Jugendhilfe umgesetzt werden kann,

können diese Prinzipien durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie ergänzt werden: Erforderlich für die Gestaltung eines Schulsozialarbeitsangebotes, das von Schülerinnen und Schülern angenommen wird ist das Anzeigen der Adressatenorientierung, die Nähe zu den Schülerinnen und Schülern, die Unabhängigkeit gegenüber Schule, das Erläutern der Bedeutsamkeit schulischer Anforderungen, das Ermöglichen des Perspektivwechsels auf Schule.

Wie in Kapitel 6.D im Hinblick auf die Kernanforderung schulsozialarbeiterischen Handelns festgestellt wurde, bedeutet ein lebensweltlich orientiertes Konzept von Schulsozialarbeit also, dass das Spannungsfeld der divergierenden Aufträge von Schule und Jugendhilfe primär in Richtung der lebensweltlichen Relevanzen von Schülerinnen und Schülern aufgelöst werden muss. Die vorliegenden Analysen weisen darauf hin, dass ohne diese Ausrichtung kein sinnvoller Aufbau tragfähiger Arbeitsbeziehungen gestaltet werden kann. Die Bezugnahmen auf Schule vorzunehmen stellt Schulsozialarbeitende dabei immer wieder vor die Herausforderung, diese mit der oftmals vorzufindenden komplexen Distanz von Schülerinnen und Schülern gegenüber Schule auszuhandeln. Das begründet sich bereits in der Auftragsebene (vgl. Kap. 5.1), in den drei beschriebenen Anforderungsbereichen, ihren Dimensionen und der Strategien zur Bearbeitung dieser, genauso, wie den damit im Zusammenhang stehenden Rollenanforderungen an Schulsozialarbeitende.

Dieser Auflösung des Spannungsfeldes in Richtung Lebensweltorientierung wird implizit auch bei den in Kapitel 3 skizzierten Studien zum professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden deutlich. Mit der Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit und Selbständigkeit, dem Aufbau (vertrauensvoller) Beziehungen und Gemeinschaftlichkeit, der Neutralität und dem anwaltschaftlichen Handeln, dem Anbieten von Hilfe und der Ermöglichung von Handlungsbefähigung sowie der Abgrenzung gegenüber Schule (vgl. Kap. 3.2) sind die im Fachdiskurs bisher beschriebenen Handlungsprinzipien deutlich auf die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler und ihr möglichst selbstbestimmtes Einbringen in die Schulsozialarbeit hin ausgerichtet und können somit ebenso beitragen, ein lebensweltlich orientiertes Konzept von Schulsozialarbeit auf der Mikroebene der Interaktionen von Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen und Schülern weiter auszuarbeiten. Die zusammenfassende Diskussion der in Kapitel 3 dargestellten Forschungsergebnisse und der Analyseergebnisse der vorliegenden Studie erfolgt im Folgenden entlang der drei Anforderungsbereiche schulsozialarbeiterischen Handelns.

7.1.1. Teilnahme herstellen

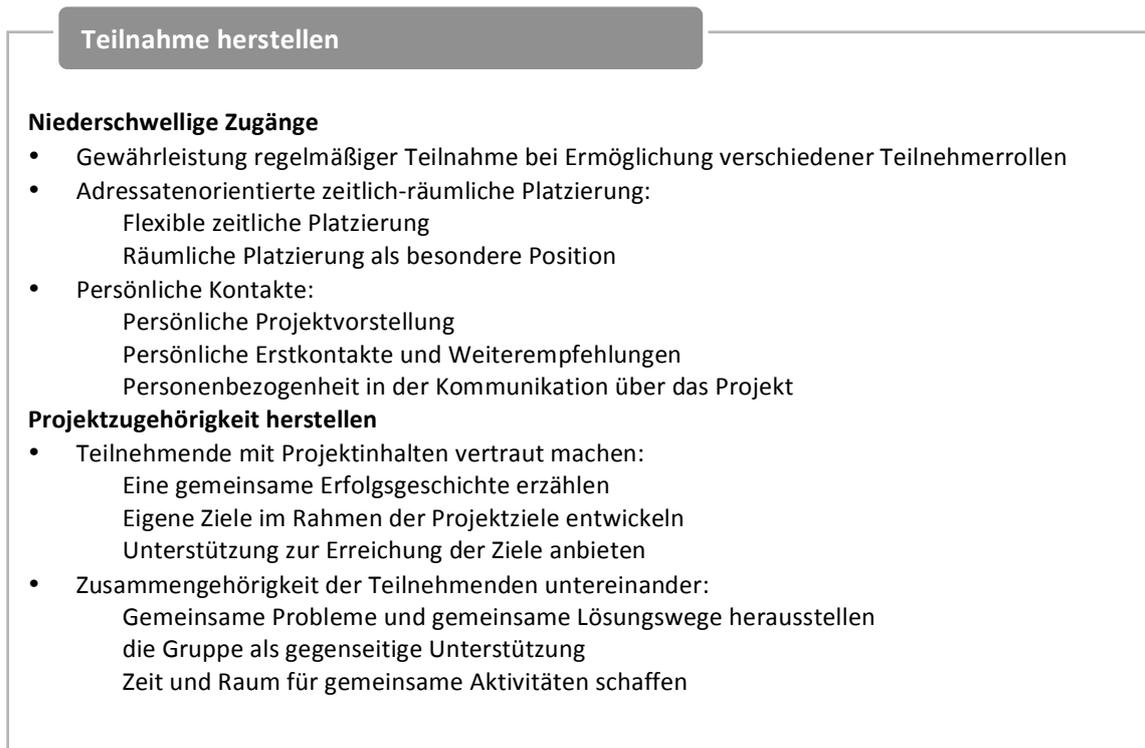


Abbildung 14: Anforderungsbereich „Teilnahme herstellen“– Teilanforderungen und Strategien zu deren Bearbeitung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Anforderung, die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme zu bewegen, konnte für den untersuchten Einzelfall vor allem darauf zurückgeführt werden, dass Schulsozialarbeit ein freiwilliges Angebot ist. Die Schülerinnen und Schüler werden der Schulsozialarbeit nicht zugeteilt, sondern sollen eigene Zugänge zu dieser finden. Auch Baier und Heeg betonen die Bedeutsamkeit der freiwilligen Teilnahme und leiten diese daraus ab, dass mit einer Fremdzuweisung durch Lehrpersonen oder Erziehungsberechtigte damit einhergehe, dass Schülerinnen und Schüler selbst evtl. keinen Bedarf zur Veränderung ihrer Situation sehen, was sich negativ auf die Kooperationsbereitschaft auswirke (vgl. Baier/Heeg 2011, 88). In verschiedenen Studien wird außerdem deutlich, dass für Schülerinnen und Schüler mit der Fremdzuweisung die Gefahr einhergeht, als problembehaftet stigmatisiert zu werden (vgl. Bolay 1999, 25; Streblow 2005, 296; Baier/Heeg 2011, 89).

Das professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden muss auf unterschiedlichen Ebenen niederschwellige und adressatenorientierte Zugänge für Schülerinnen und Schüler ermöglichen, sodass diese selbst Zugänge zur Teilnahme an der Schulsozialarbeit finden. In der vorliegenden Analyse konnte herausgestellt werden, dass das von Schulsozialarbeitenden auf den Ebenen

- der zeitlich-räumlichen Platzierung,

- der Erstkontakte,
- der Erarbeitung individueller Ziele und
- dem Modus der Auseinandersetzung mit diesen

ermöglicht werden kann. Das Vorgehen der Schulsozialarbeiterin im untersuchten Einzelfall zur Bearbeitung dieser soll im Folgenden dargelegt und mit jenen Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden, die in Untersuchungen anderer Standorte herausgearbeitet wurden.

Die zeitliche und räumliche Platzierung des Schulsozialarbeitsangebots wird im untersuchten Einzelfall, wie es auch Baier und Heeg fordern, in einer schulnahen, aber nicht in Konflikt mit dem Unterricht stehenden Positionierung umgesetzt (vgl. Baier/Heeg 2011, 95). Die Autoren konstatieren, dass das die beste Möglichkeit sei, Schülerinnen und Schüler zu erreichen, weil sie noch vor Ort seien, jedoch auch die Unterschiedlichkeit des Angebots gegenüber Schule deutlich wird. Obwohl über die Bedeutsamkeit einer solchen Positionierung weitgehend Einigkeit besteht, finden Angebote der Schulsozialarbeit häufig während der Unterrichtszeit statt, wodurch einerseits die Gefahr der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zur Schulsozialarbeit besteht und andererseits die Schülerinnen und Schüler in der Klassenöffentlichkeit zu ihren Problemen stehen müssen, um zur Schulsozialarbeit gehen zu können, was zur Stigmatisierung führen kann.

Niederschwellige Zugänge erfolgen ebenso über wenig formalisierte Erstkontakte. Als relevant für deren Gelingen konstatieren Baier und Heeg die persönliche Kontaktaufnahme, die möglichst spontan und unmittelbar möglich sein soll (vgl. Baier/Heeg 2011, 96). Auch im untersuchten Projekt müssen die Schülerinnen und Schüler keine formalen Kriterien erfüllen, sondern kommen direkt, ohne vorherige Anmeldung zu den Schulsozialarbeitstreffen. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Analyseergebnisse muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass persönliche Ansprachen die Hemmnisse vor dem Erstkontakt von Schülerinnen und Schülern zur Schulsozialarbeit vielleicht erleichtern, aber nicht vollständig nehmen können. Das zeigt sich darin, dass die Erstkontakte im untersuchten Projekt weiterhin als Schwierigkeit beschrieben werden (vgl. Kap. A.2.2). Es gilt also, im Weiteren zu prüfen, welche weiteren Zugangsmöglichkeiten sich auf der Ebene der Kontaktaufnahme als sinnvoll erweisen.

Damit Schülerinnen und Schüler ihrer Teilnahme an der Schulsozialarbeit eine gewisse Sinnhaftigkeit zusprechen, ist es bedeutsam, dass sie Ziele im Sinne von Nutzungsabsichten entwickeln, bei denen ihre Relevanzen im Vordergrund stehen. Diese Erkenntnis steht im Kontext der Befunde von Bauer und Bolay, die im Anschluss an ihre Gesprächsanalysen fordern, dass schulbezogene Inhalte behutsam in Schulsozialarbeit einbezogen werden müssen sowie dass Schulsozialarbeitende hier ganz unterschiedlich ihre Handlungsspielräume zur Abgrenzung gegenüber einer Dominanz

schulischer Erwartungen nutzen (vgl. Bauer/Bolay 2013, 57 f.). Das beschriebene Vorgehen der Schulsozialarbeiterin im untersuchten Projekt zeigt, dass sie ihre Handlungsspielräume zugunsten einer Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler deutlich nutzt, schulbezogene Ziele nicht von vornherein vorgibt, sondern mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam aus deren Relevanzsystem heraus entwickelt.

Letztlich erscheint der Modus des gemeinsamen Erlebens und gegenseitigen Austauschs in der Gruppe als bedeutsam. Streblow verweist auf die Bedeutsamkeit des Kennenlernens außerhalb der Schülerrolle (vgl. Streblow 2005, 153). Bolay beschreibt für diesen Aspekt das „Spaß haben“ als relevant und führt dazu aus, dass Schülerinnen und Schüler es schätzen, sich in der Schulsozialarbeit von Leistungsdruck entlastet zu fühlen und Ausgelassenheit zu erleben (vgl. Bolay 1999, 96 f.). Schulsozialarbeit soll nicht ausschließlich ein Raum für die Bearbeitung von Problemen bereitstellen, sondern darüber hinaus, wie Streblow schreibt, ein Kommunikations-, Erfahrungs- und Experimentierraum für die Schülerinnen und Schüler sein (vgl. Streblow 2006, 153), in dem sie auch einen „unkontrollierten Raum der Geselligkeit“ (Streblow 2005, 267) erfahren können. Im untersuchten Projekt wird das darüber ermöglicht, dass die Teilnehmenden sich über sie interessierende Themen austauschen können und gemeinsam auf dem Schulhof oder in der benachbarten Schulküche Zeit miteinander verbringen. Die Schulsozialarbeiterin stellt Zeit und Raum für diese gemeinsamen Aktivitäten bereit, indem sie den Schülerinnen und Schülern gegenüber explizit betont, dass die Schulsozialarbeit ein Raum dafür sei, zu „flachsen“, „kindisch“ und „aufgedreht“ sein zu dürfen (vgl. Kap. C.2.2), um einen Ausgleich zur Schule zu erleben.

In der so konstituierten Gemeinschaft wird außerdem offengelegt, dass es *normal* sei, Probleme zu haben, wodurch den Schülerinnen und Schülern potenziell die Scham vor dem Erzählen ihrer Schwierigkeiten genommen werden kann. Diesbezüglich betont auch Bolay, dass eine gemeinsame Identität förderlich ist, die durch Selbstbewusstsein, Motivation und der Ermöglichung von Handlungsbefähigung geprägt ist, um Ziele gemeinsam umsetzen zu können (Bolay 1999, 66). Im untersuchten Einzelfall kommt der Gesamtgruppe der Teilnehmenden bzw. der Sozialform der Gruppenarbeit diesbezüglich eine hervorzuhebende Bedeutung zu.

Für eine lebensweltlich orientierte Schulsozialarbeit ist es erforderlich, dass Schülerinnen und Schüler eigene Zugänge finden, um aktiv teilnehmende Nutzerinnen und Nutzer von Schulsozialarbeit zu sein. Dazu müssen Schulsozialarbeitende einen nicht-schulisch besetzten Raum bereitstellen, indem eine Gemeinschaftlichkeit gegeben ist, die sich durch eine offene und vertraute Atmosphäre kennzeichnet.

7.1.2. Arbeitsbeziehungen gestalten

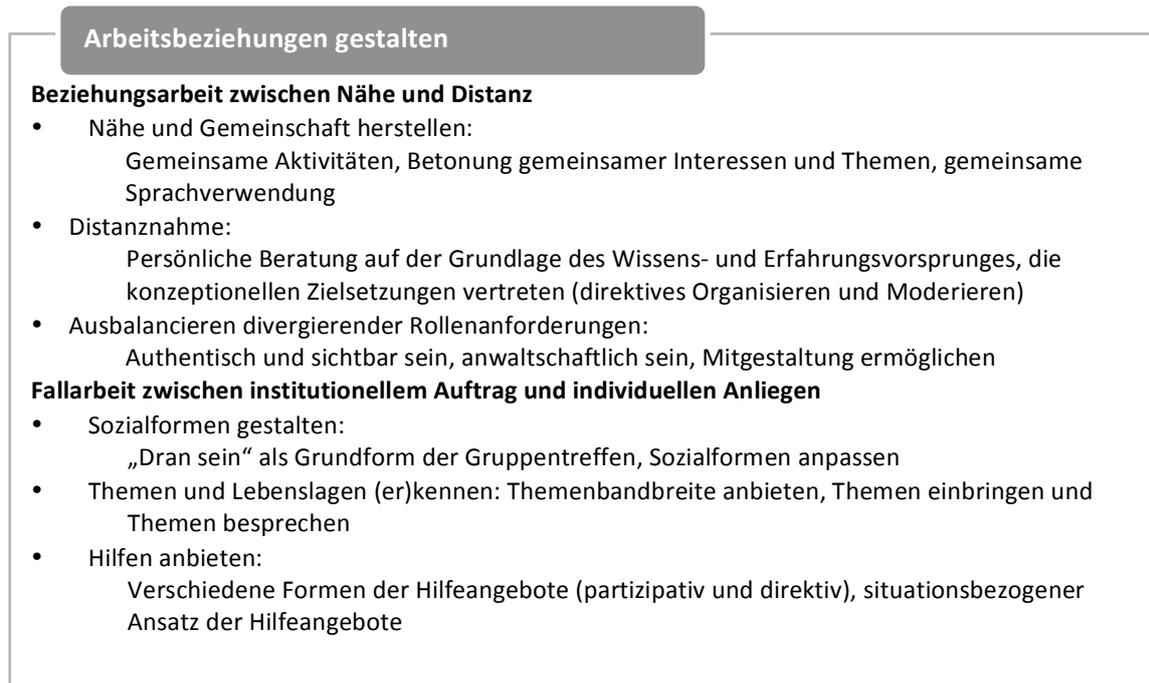


Abbildung 15: Anforderungsbereich „Arbeitsbeziehungen gestalten“ – Teilanforderungen und Strategien zu deren Bearbeitung (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Hinblick auf die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen in der Schulsozialarbeit kann für den untersuchten Fall festgestellt werden, dass diese deutlich durch die Eingebundenheit in Schule geprägt sind. Schülerinnen und Schüler erwarten, dass die Schulsozialarbeit nicht durch schulische Erwartungen, Regeln und Normen dominiert wird, sondern einen Raum für ihre Anliegen bereitstellt. Deshalb muss es auf der Ebene der Arbeitsbeziehungen eine *Auftragsklärung* in dem Sinne geben, dass Schulsozialarbeitende Schülerinnen und Schülern gegenüber anzeigen, dass sie nicht im Auftrag der Schule handeln, sondern primär von den Relevanzen und Anliegen der Schülerinnen und Schüler ausgehen.

Die Anforderung der *Auftragsklärung* im Rahmen der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen mit Schülerinnen und Schülern wird auch in den Studien von Bauer und Bolay (2013), Streblov (2005; 2010) und Baier und Heer (2011) angesprochen:

- Bauer und Bolay stellen für den Aufbau von Arbeitsbeziehungen heraus, dass es hilfreich sei, wenn Schülerinnen und Schüler Schulsozialarbeit nicht primär der Schule und damit auch deren Allokations- und Selektionsfunktion zuordnen. Das kann realisiert werden, indem keine zu schnellen Bezugnahmen auf Schule stattfinden (vgl. Bauer/Bolay 2013, 55).
- Streblov stellt aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern fest, dass es wichtig ist, wenn diese ihre Rollendistanz gegenüber Schule aufrechterhalten und sie in der

Schulsozialarbeit auch außerhalb der Schülerrolle agieren können (vgl. Streblow 2006, 148 f.).

- Baier und Heeg konstatieren im Hinblick auf das Handeln von Schulsozialarbeitenden, dass das Agieren außerhalb der professionellen Rolle dazu beitrage, dass diese von den Schülerinnen und Schülern als sympathisch wahrgenommen werden. Schülerinnen und Schüler schätzen es, wenn die Schulsozialarbeitenden sie ganzheitlich in ihren Lebenssituationen betrachten und es schaffen, diese angemessen zu verstehen (vgl. Baier/Heeg 2011, 80 f.).

Sowohl die Befunde der genannten Studien als auch die vorliegenden Analyseergebnisse weisen darauf hin, dass Arbeitsbeziehungen in der Schulsozialarbeit deutlich stärker in Richtung Nähe als in Richtung Distanz gestaltet werden (müssen), um den Schülerinnen und Schülern anzuzeigen, dass sie in der Schulsozialarbeit auch außerhalb ihrer Schülerrolle adressiert werden und ihre Interessen der Ausgangspunkt schulsozialarbeiterischen Handelns darstellen. Das kann im Hinblick auf den untersuchten Einzelfall sowohl im Rahmen der Beziehungs- als auch der Fallarbeit festgestellt werden.

Nähe wird im Rahmen der Beziehungsarbeit vor allem über Gemeinschaftlichkeit der Schulsozialarbeiterin mit den Schülerinnen und Schülern hergestellt (vgl. Kap. B.1.1) und im Kontext der Fallarbeit über die Beratung im Modus persönlicher Weiterempfehlungen (vgl. Kap. B.1.2.1). Auch Baier und Heeg beschreiben die Nähe der Schulsozialarbeitenden zu den Schülerinnen und Schülern als erforderlich. Sie stellen Empathie, Sympathie und Vertrauen als zentrale Beziehungsaspekte heraus (vgl. Baier/Heeg 2011, 76). Dabei betonen sie die Schweigepflicht von Schulsozialarbeitenden, das Engagement und die Zeitressourcen aus den Perspektiven von Schülerinnen und Schülern als bedeutsam (vgl. Baier/Heeg 2011, 77 ff.; vgl. auch Bolay 1999, 36). Diese Beziehungsaspekte spiegeln sich auch in der Beziehungsarbeit im untersuchten Einzelfall wider, wobei hier das deutliche Überwiegen der Nähe bzw. persönlicher Rollenanteile der Schulsozialarbeiterin gegenüber den Teilnehmenden mitunter den Wechsel in eine distanznehmende Rolle erschwert, die aber zur Beratung der Schülerinnen und Schüler erforderlich ist (vgl. Kap. B.1.2.2).

Darüber hinaus ist für die Auftragsklärung die Anwaltschaftlichkeit schulsozialarbeiterischen Handelns von Bedeutung. Anwaltschaftlichkeit konstituiert sich im untersuchten Einzelfall als Engagement für die Anliegen der Schülerinnen und Schüler sowie als Parteinahme für diese bei sozialen Konflikten (vgl. Kap. B.1.3.2). Das anwaltschaftliche Verhalten wird als zentrales Moment schulsozialarbeiterischen Handelns auch in den Studien von Streblow sowie Baier und Heeg als bedeutungsvoll beschrieben, wobei sich hier ein deutlicher Unterschied zu den Ergebnissen der

vorliegenden Untersuchung zeigt: Während in beiden Studien Anwaltschaftlichkeit als Neutralität gegenüber unterschiedlichen Parteien beschrieben wird (vgl. Streblov 2005, 183; Baier/Heeg 2011, 85 f.), fordern die Schülerinnen und Schüler in Konfliktsituationen kein unvoreingenommenes Handeln, sondern eine deutliche Loyalität der Schulsozialarbeiterin gegenüber Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und anderen.¹²⁹ Die Schulsozialarbeiterin wird durch ihr anwaltschaftliches Verhalten von den Schülerinnen und Schülern als Beraterin akzeptiert. So kann sie eine Position als Patin für Bewältigungsaufgaben mit Orientierung weisender Funktion (vgl. Terner 2010a, 12 f.) einnehmen und mit den Schülerinnen und Schülern neue Perspektiven auf einen Fall entwickeln.

Im Hinblick auf die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen lässt sich für ein lebensweltlich-orientiertes Konzept von Schulsozialarbeit als wichtigster Grundsatz festhalten, dass das Wechselspiel von Nähe und Distanz deutlich in Richtung Nähe aufgelöst werden muss, um den Schülerinnen und Schülern anzuzeigen, dass die Schulsozialarbeit von ihnen und nicht von den Interessen der Schule aus gestaltet wird. Zur praktischen Umsetzung ist eine Adressierung der Schülerinnen und Schüler außerhalb ihrer Schülerrolle erforderlich, sodass sie sich möglichst umfassend angesprochen und mit ihren lebensweltlichen Interessen in die Schulsozialarbeit einbringen. Persönliche statt formalisierter Kontakte tragen zu dieser Auftragsklärung gegenüber den Schülerinnen und Schülern ebenso bei, wie das Anbieten von Hilfen und Unterstützung, die nah an den Lebenslagen der Schülerinnen und Schülern entwickelt werden und nicht der „dominanten Moral von Schule“ (vgl. Streblov 2005, 38) unterliegt.

¹²⁹ Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird im untersuchten Projekt von den Schülerinnen und Schülern als sehr konfliktbehaftet beschrieben. Interessant wäre an dieser Stelle zu untersuchen, inwiefern sich das Verhältnis von den untersuchten Standorten in den Studien von Streblov (2005) und Baier und Heeg (2011) unterscheidet.

7.1.3. Bezugnahmen auf Schule

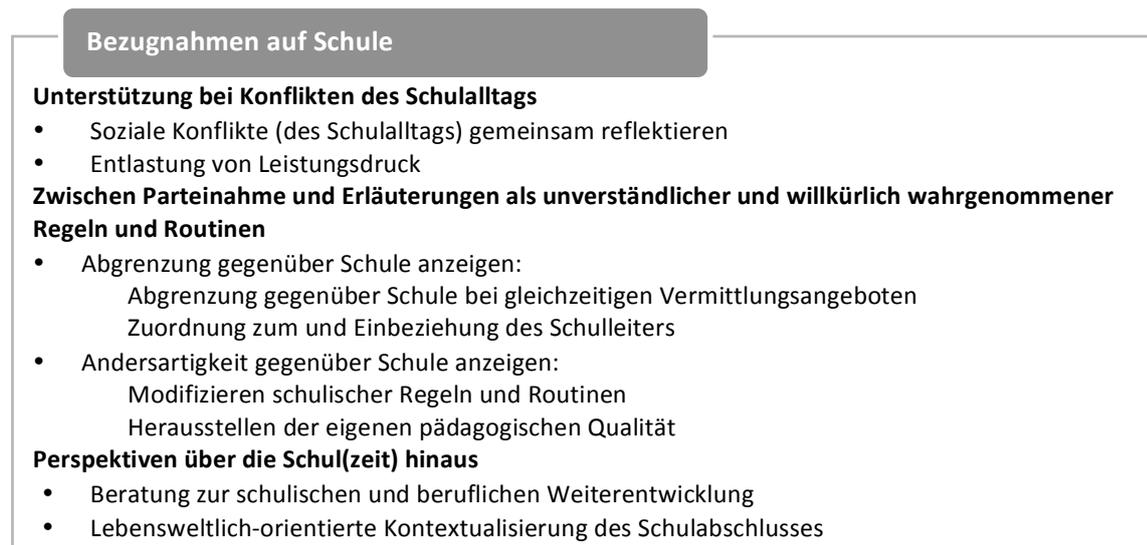


Abbildung 16: Anforderungsbereich „Bezugnahmen auf Schule“ – Teilanforderungen und Strategien zu deren Bearbeitung (Quelle: Eigene Darstellung)

Das Erfordernis, innerhalb der Schulsozialarbeit auf Schule Bezug zu nehmen, resultiert zunächst einmal aus einem rechtlichen, theoretischen und konzeptionellen Auftrag zur Gestaltung von Schulsozialarbeit. Für den untersuchten Einzelfall zeigt sich jedoch, dass Schülerinnen und Schüler selbst schulbezogene Themen ansprechen, wenn die Schulsozialarbeit im Sinne eines Reflexionsortes das Nachdenken über Schule aus einem gewissen Abstand heraus ermöglicht.

Das spannungsreiche Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu Schule ist im Hinblick auf die Kernanforderung schulsozialarbeiterischen Handelns in dieser Untersuchung bereits beschrieben worden (vgl. Kap. D). Es wird auch in den Befunden anderer Studien als Bezugspunkt für das Handeln von Schulsozialarbeitende deutlich: Bolay stellt fest, dass Schulsozialarbeitende mit ihrer Arbeit an der Stelle ansetzen müssten, an der Schülerinnen und Schüler durch widersprüchliche oder unverständliche Erwartungen der Schule *handlungsunfähig* werden. Er konstatiert, dass Schulsozialarbeitende hier „Übersetzungsarbeit“ (Bolay 1999, 41) leisten sollten, indem sie die Logiken unterschiedlicher sozialer Felder (hier v. a. die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und ihr schulisches Umfeld) nachvollziehen und diese miteinander in Beziehung setzen sollten (vgl. Bolay 1999, 98). Auch Streblow greift das spannungsreiche Verhältnis auf und fordert zum Umgang damit ein Oszillieren zwischen der Annäherung an und Abgrenzung von Schule, um einerseits den Relevanzen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre distanzierte Haltung gegenüber Schule zu entsprechen, aber die Distanzen dieser gegenüber Schule nicht zu groß werden zu lassen (vgl. Streblow 2006, 150).

Für den untersuchten Einzelfall kann konstatiert werden, dass die Schulsozialarbeiterin diese Anforderung bearbeitet, indem sie auf mehreren Ebenen je unterschiedlich auf Schule Bezug nimmt.

Daraus resultiert ein ambivalentes Verhältnis gegenüber Schule: Einerseits erkennt die Schulsozialarbeiterin die partielle Distanz der Schülerinnen und Schüler gegenüber Schule an und unterstützt sie bei der Lösung von Konflikten mit schulischen Erwartungen bzw. Auseinandersetzungen im schulischen Alltag. Andererseits zeigt sie ihnen in der gemeinsamen Reflexion über Schule den persönlichen Nutzen auf, den diese für sie haben kann. Damit eröffnet sie den Schülerinnen und Schülern neue Perspektiven auf Schule – aus ihrem Relevanzsystem heraus – zu entwickeln. Dieses Vorgehen kann, im Anschluss an Terner, auch als „verständigungsorientierte Interaktion“ (Terner 2010a, 13) oder auch als „reflexionsöffnende Verständigung“ (Braun/Wetzel 2000, 25) bezeichnet werden, die dazu beiträgt, dass Schulsozialarbeit ein Ort ist, an dem eine Passung zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Schule wiederhergestellt werden kann (vgl. Streblov 2005, 265).

Als Voraussetzung dafür, über Schule zu sprechen, erscheint vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse als unabdingbar, dass Schulsozialarbeit selbst als andersartig gegenüber Schule konstituiert wird.

- Die geforderte Andersartigkeit beschreiben auch Baier und Heeg in den Strukturmaximen der Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit und Anwaltschaftlichkeit von Schulsozialarbeit gegenüber Schule deutlich (vgl. Baier/Heeg 2011, 85 ff.).
- Streblov konstatiert, dass aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler in der Schulsozialarbeit andere, nämlich weniger formalisierte Regeln, Rahmenbedingungen und Beziehungsdimensionen als in der Schule gelten sollten (vgl. Streblov 2006, 147 ff.).
- Bolay stellt fest, erforderlich sei für die Andersartigkeit, dass Schulsozialarbeit ein eigener Raum für die Schülerinnen und Schüler ist (vgl. Bolay 1999, 36 f.).

In allen Studien wird deutlich, dass die Andersartigkeit von Schulsozialarbeit vor allem aus der Kritik an formalisierten Strukturen von Schule heraus begründet wird.

Im untersuchten Einzelfall zeigt sich die Andersartigkeit vor allem in der Modifikation schulischer Regeln. Die Schulsozialarbeiterin schafft einen Raum für die Schülerinnen und Schüler, der als deutlich aushandlungsorientiert beschrieben werden kann, weil Regeln und Routinen hier nicht einfach durchgesetzt werden, sondern gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert wird, ob sie für die vorliegende Situation als sinnvoll erachtet werden können. Schulische Regeln und Routinen werden in der Schulsozialarbeit verändert, untergraben oder auch teilweise bewusst außer Kraft gesetzt (vgl. Kap. C.2.1.1).

Des Weiteren tragen die bereits beschriebene Schweigepflicht und Sanktionsfreiheit zur Andersartigkeit von Schulsozialarbeit gegenüber Schule bei, weil die Schülerinnen und Schüler sich in

diesem Raum (angst-)frei äußern können (vgl. Kap. B.1.2.4) und im Gegensatz zu der direkten Auseinandersetzung mit schulischen Erwartungen im Schulalltag selbst hier die Möglichkeit erhalten, weitgehend selbst zu entscheiden, wann sie sich mit schulbezogenen Themen beschäftigen. In der Schulsozialarbeit können sie schulische Belange ohne unmittelbaren Handlungsdruck und gemeinsam mit der Unterstützung der Schulsozialarbeiterin bearbeiten, um Problemlösungen und Handlungsalternativen zu finden. Letztlich zeigt sich für die untersuchte Praxis, dass Schülerinnen und Schüler sich in einer so konstituierten Schulsozialarbeit nicht der Auseinandersetzung mit Schule entziehen, sondern diese sogar selbst als für sie relevante Themen einbringen. Das zeigt sich beispielsweise in dem engagierten Wunsch der Schülerinnen und Schüler, Konflikte mit Lehrpersonen zu reflektieren (vgl. Kap. C.1.1) oder auch, sich angemessen auf Klassenarbeiten vorbereiten zu können (vgl. Kap. C.1.2).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Relevanz der Anforderungsbereiche im Spiegel der Befunde anderer Studien deutlich wird. Es ist jedoch auch sichtbar geworden, dass es auf der konkreten Umsetzungsebene im Hinblick darauf, wie sich die Anforderungsbereiche vor dem Hintergrund standortspezifischer Rahmenbedingungen gestalten, deutliche Unterschiede gibt. Das lässt darauf schließen, dass die in dieser Arbeit entwickelte Systematik von Anforderungsbereichen anhand eines vergleichenden Untersuchungsdesigns, das mehrere Standorte mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z. B. im Hinblick auf die konzeptionelle Ausrichtung, die Trägerschaft, die Schulform, die Schülerzahl etc.) einbezieht, weiter spezifiziert und ausdifferenziert werden sollte.

Schule und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sind kein Gegensatzpaar. In einem lebensweltlich orientierten Konzept von Schulsozialarbeit wird Schule vielmehr aus der Perspektive und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler heraus in den Blick genommen und aufgezeigt, welchen Nutzen Schule für *sie* haben kann. Dazu bedarf es einer verständigungsorientierten Interaktion (vgl. Terner 2010a, 13), die einen behutsamen Perspektivwechsel bzw. eine Erweiterung der Perspektiv auf Schule erlaubt. Hierbei kommt erneut das Erfordernis zum Tragen, die Schulsozialarbeit als einen *anderen* Raum gegenüber Schule zu konstituieren, der behutsam und von den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler ausgehend auf diese Bezug nimmt.

7.2. Umsetzung der kooperativen Struktur des Handlungsfeldes

Weil die Frage, wie die kooperative Struktur des Handlungsfeldes auf unterschiedlichen Ebenen von Schulsozialarbeit umgesetzt werden kann, ein Forschungsdesiderat darstellt, ist die zweite Forschungsfrage explizit auf die Struktur selbst ausgerichtet und lautet: Welches Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit konstituiert sich in den gemeinsamen Praktiken der Schulsozialarbeiterin und der Schülerinnen und Schüler?

Die Beantwortung dieser Frage schließt an der ersten Forschungsfrage an, fokussiert aber weniger das professionelle schulsozialarbeiterische Handeln im Spannungsfeld von Schule und Jugendhilfe¹³⁰ als vielmehr das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit in der alltäglichen pädagogischen Praxis, sowie die Möglichkeiten und Grenzen, die mit verschiedenen Formen des Zusammenwirkens selbst verbunden sind. Als zentraler Befund bezüglich dieser Forschungsfrage ist festzuhalten, dass im untersuchten Einzelfall die kooperative Struktur bzw. das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit auf verschiedenen Ebenen des Schulsozialarbeitsprojekts sehr unterschiedlich gestaltet wird: Während auf der personalen, räumlich-zeitlichen und methodischen Ebene kaum Verknüpfungen stattfinden, können diverse und intensive inhaltliche Bezugnahmen auf Schule offengelegt werden. Schulsozialarbeit konstituiert sich als ein (relativ) autonomer Raum in der Schule, in dem zunächst einmal andere Regeln und Ansprüche gelten. Diese Gleichzeitigkeit von Autonomie und Bezugnahme konstituiert sich über ein ambivalentes Verhältnis beider Bezugssysteme innerhalb der gemeinsamen Praktiken im Rahmen der Schulsozialarbeit, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Insgesamt konstituiert sich das Schulsozialarbeitsprojekt als Raum für Schülerinnen und Schüler, indem deren Interessen und Anliegen den zentralen Ausgangspunkt darstellen. Dieser Raum ist jedoch *nicht ausschließlich* von den lebensweltlichen Relevanzen der Schülerinnen und Schüler aus gedacht, sondern durch die Schulsozialarbeiterin im Hinblick auf die intentionalen Ziele des Schulsozialarbeitsprojekts (und der Schule) hin vorstrukturiert, sodass die Schulsozialarbeit nicht als Freiraum (vgl. Bolay 1999, 96), sondern eher als „institutionalisierter Rahmen des erlaubten Ausstiegs“ (Terner 2010a, 12) bezeichnet werden muss. Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt werden konnte, kennzeichnet sich Schulsozialarbeit dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler weitestgehend von Leistungsdruck und *Sanktionen* befreit agieren können, sich aber dennoch mit schulischen Erwartungen auseinandersetzen, die sie in den Gesprächen mit der Schulsozialarbeiterin erfahren und als aushandlungsorientiert erleben (vgl. Kap. B.1.2.1).

Möglich ist das durch die gleichzeitige Unabhängigkeit und Integriertheit von Schulsozialarbeit und Schule (vgl. Kap. 7.1.3). Dieser Befund steht den diversen Forderungen nach integrierten Modellen¹³¹ der Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit entgegen. Integrierte Modelle werden als Idealform des Zusammenwirkens herangezogen, weil nur so das volle Potenzial von Schulsozialarbeit entfaltet werden könne (vgl. Speck & Olk 2010, 315).¹³² Außerdem könne nur dann die Gefahr der

¹³⁰ In Kapitel 7.1 wurde im Hinblick auf das Verhältnis von Schule und Schulsozialarbeit bereits festgestellt, dass das Aushandeln verschiedener Aufträge im spannungsreichen Verhältnis zwischen Schule und Schülerinnen und Schülern als zentrale Kernanforderung für das professionelle Handeln in den Blick genommen und festgestellt, dass die unabhängige Position von Schulsozialarbeit und das Anzeigen der Adressatenorientierung gegenüber Schülerinnen und Schülern zentrale Strategien des schulsozialarbeiterischen Handelns zur Bearbeitung dieser darstellen (vgl. Kap. D).

¹³¹ Vgl. zur Systematisierung von Kooperationsstrukturen zwischen Schule und Schulsozialarbeit Kapitel 2.2.2.

¹³² Forderungen nach integrierten Modellen von Schulsozialarbeit finden sich z. B. bei Bolay 1999, 88; BMFSFJ 2005, 265; Schuman et al. 2006, 242 ff.; Streblow 2006, 154.

Bestimmung von Aufgaben durch die Schule verringert werden, wenn die Partnerschaftlichkeit beider Handlungsfelder auf allen Ebenen der gemeinsamen Angebote umgesetzt werden könne (vgl. z. B. Spies/Pötter 2011, 21 ff.; Schumann et al. 2006, 17 ff.). Auch wenn integrierte Kooperationsmodelle aus einer theoretischen Herleitung heraus sinnvoll erscheinen, ist der Vorteil dieser gegenüber anderen Modellen empirisch keineswegs belegt (Maykus 2011, 70). Die vorliegenden Analyseergebnisse zeigen deutlich differenzierter, dass Schulsozialarbeit und Schule auf verschiedenen Ebenen intensiv miteinander verbunden sein können, sich aber auf anderen Ebenen entgegenstehen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Forderung nach integrierten Modellen von Schulsozialarbeit als zu global. Es muss vielmehr zum einen in den Blick genommen werden, unter welchen Bedingungen und auf welchen Ebenen Schulsozialarbeit und Schule sinnvoll miteinander integriert werden können. Zum anderen muss die bisherige Systematik zur Beschreibung von Kooperationsmodellen in Frage gestellt werden. Beide Aspekte werden nachfolgend konkretisiert.

(Un-)Möglichkeiten der Integration von Schulsozialarbeit und Schule

Die Ergebnisse zeigen, dass das untersuchte Schulsozialarbeitsprojekt zwar auf vielen Ebenen auf Schule Bezug nimmt, jedoch ebenso in vielen Bereichen eben nicht in Schule integriert ist, sondern als zusätzliches pädagogisches Angebot neben dem Unterricht an der Schule besteht.

Ein deutliches Nebeneinander zeigt sich auf der Ebene der Zusammenarbeit mit schulischen Akteurinnen und Akteuren. Es kann festgestellt werden, dass innerhalb des untersuchten Projekts kaum Kontakte bestehen, sodass nicht von einem integrierten Modell von Schulsozialarbeit gesprochen werden kann. Anstelle einer Zusammenarbeit mit allen Akteurinnen und Akteuren in der Schule werden die Schülerinnen und Schüler im untersuchten Projekt als alleinige Zielgruppe adressiert. Das Vorgehen, die Lehrerinnen und Lehrer nicht als Zielgruppe einzubeziehen, wirkt sich in diesem Fall positiv auf das Vertrauensverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aus: Die Schulsozialarbeiterin zeigt den Teilnehmenden an, dass sie *vorrangig* für sie und ihre Anliegen zuständig ist. Das erscheint für den untersuchten Fall als bedeutsam, weil die Schülerinnen und Schüler das Verhältnis zu den Lehrpersonen als äußerst konflikthaft beschreiben und die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als unsolidarisch aufgefasst werden könnte.

Dennoch ist das untersuchte Schulsozialarbeitsprojekt auch durch den Kontakt zu verschiedenen schulischen Akteurinnen und Akteuren in die Schule eingebunden. Es wird jedoch deutlich, dass dieser sich auf Personen bezieht, die nicht oder nur wenig in der Kritik der Schülerinnen und Schüler stehen. Das sind der Schulleiter und der Hausmeister. Während mit dem Hausmeister lockere Gespräche über die Situation an der Schule stattfinden, dient der gegenseitige Austausch mit dem Schulleiter der gemeinsamen Weiterentwicklung des Projekts (vgl. Kap. C.2.1.2). In den Gesprächen

werden v. a. Ressourcen verhandelt und methodische Weiterentwicklungen angedacht. Aufgrund der standortspezifischen Problematik der konfliktreichen Sozialbeziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, kann die Zuordnung zum bzw. Kooperation mit dem Schulleiter als *alternative Insellösung* einer intensiven und partnerschaftlichen Zusammenarbeit beschrieben werden, weil der bestehende Austausch zwar gleichberechtigt erscheint, jedoch nur auf die Person des Schulleiters beschränkt ist.¹³³ Auch wenn im untersuchten Projekt keine Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen stattfindet, sollte dennoch nicht das Potenzial, das von personellem Zusammenwirken ausgehen kann, ausgeschlossen werden. Vielmehr kann durchaus kritisch gefragt werden, ob im untersuchten Schulsozialarbeitsprojekt nicht gerade die Lehrer-Schüler-Beziehung im Fokus der pädagogischen Interventionen der Schulsozialarbeiterin stehen sollte. Hier zeigt sich das Erfordernis der Akzeptanz von Schulsozialarbeit bei allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015) fordert hierzu: „Schulsozialarbeit muss in der Schule gewollt sein. Eine bloße Akzeptanz ist keine ausreichende Basis für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit. Vielmehr ist es notwendig, Schulsozialarbeit an der entsprechenden Schule bei allen am Schulleben Beteiligten zu etablieren“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, 7). Diese Forderung muss in vielen Fällen jedoch zunächst als ein Fernziel angestrebt werden, das nicht vollständig zu erreichen ist. Im untersuchten Projekt ist die Akzeptanz unter den Lehrerinnen und Lehrern nur teilweise gegeben, die Schulsozialarbeiterin fokussiert deshalb ihr Kooperationsbemühen zunächst auf die Akteurinnen und Akteure, die ihre Arbeit akzeptieren und unterstützen (vgl. Kap. C.2.1.2).

Das Nebeneinander von Schule und Schulsozialarbeit wird ebenso im Hinblick auf die Hilfeprozesse deutlich, denn Problemlösungen werden fast ausschließlich unter Bezugnahme auf jene Ressourcen entwickelt, die in der Schulsozialarbeit selbst vorhanden sind. Das bedeutet, es wird darauf geschaut, was die Schülerinnen und Schüler bzw. die Schulsozialarbeiterin selbst verändern können – es werden hingegen keine Lösungsansätze thematisiert, die sich darauf beziehen, das Verhalten von Lehrpersonen oder schulische Strukturen zu verändern, also im Sinne einer sozialpädagogischen Schulentwicklung die Lehrpersonen beraten. Auch in der fehlenden Präsenz des Schulsozialarbeitsprojekts im Schulalltag wird deutlich, dass das Schulsozialarbeitsprojekt zwar in der Schule stattfindet, aber nicht in den Schulalltag integriert ist: Auf expliziten Wunsch der Schulsozialarbeiterin und des Schulleiters wird das Projekt beispielsweise nicht durch Plakate, Flyer etc. beworben (vgl. Kap. A.2.2), auch auf Schulfesten ist das Projekt nicht präsent.

¹³³ Diese Form der Zusammenarbeit ist gerade durch das vorliegende Trägermodell möglich. Die durch den Träger gegebene Handlungsfreiheit für die Schulsozialarbeiterin ist sicherlich nicht an jedem Standort möglich, kann aber durch die Bildungstiftung als Trägerin gewährleistet werden. Sie ist weder der Schule noch der Jugendhilfe zuzuordnen und kann Zielsetzungen und Rahmenbedingungen freier bestimmen. Diese Möglichkeit wäre vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse auch für andere Trägermodelle wünschenswert.

In den Analysen zeigt sich, dass eine Verbindung von Schulsozialarbeit und Schule, im Sinne einer Integration beider fast ausschließlich auf einer thematisch-inhaltlichen Ebene, in Form von Gesprächen innerhalb des Projekts erfolgt. Schule wird in vielfacher Weise zum Gegenstand gemacht, z. B. als Ort der Leistungserbringung, als notwendiges Übel zur Erreichung des Schulabschlusses oder zur Verbesserung der eigenen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler. Schulbezogene Themen sind Gegenstand der Schulsozialarbeitstreffen und werden auch durchaus mit weiteren lebensweltlichen Themen in Verbindung gebracht (vgl. Kap. B.2.1). Das erfolgt unter der Prämisse der Förderung von Potenzialen der Schülerinnen und Schüler. Die Möglichkeiten der Verschränkung von Schulsozialarbeit und Schule, die von der Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgeht, beschreiben auch Baier und Heeg als relevante Schnittstelle. Sie stellen fest: „Wirkungen werden in solchen Settings erzielt, wenn Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihres subjektiv erlebten Lebens zum Schluss kommen, dass es für sie sinnvoll ist, sich mit den von der Schulsozialarbeit vermittelten Inhalten auseinanderzusetzen“ (Baier/Heeg 2011, 122). Schulsozialarbeit kann auf diese Weise dazu beitragen, vor dem Hintergrund des individuellen Nutzens für die Schülerinnen und Schüler eine veränderte Perspektive auf Schule zu erwirken.

Insgesamt ist für den untersuchten Einzelfall festzustellen, dass eine ausschließliche Fokussierung auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler aufgrund des schlechten Lehrer-Schüler-Verhältnisses am untersuchten Standort als unabdingbar erscheint. Dieses Ergebnis unterstreicht die Forderung nach einer unabhängigen und lebensweltlichen Position von Schulsozialarbeit (vgl. z. B. Streblow 2006, 147; Speck 2007, 263), die erforderlich ist, um gerade schuldistanzierten Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Projekt zu ermöglichen. Die Schulsozialarbeit scheint in der Lage zu sein, wie auch Schumann et al. beschreiben, innerhalb von Schule „ein zweites Feld basalen Lernens zu etablieren, welches von zentraler Bedeutung für eine Öffnung der Schule gegenüber Sozialraum und Lebenswelt der Schüler [...] ist“ (vgl. Schumann et al. 2006, 242).

Die Bedeutsamkeit einer unabhängigen und lebensweltlichen Position von Schulsozialarbeit spiegelt sich in den Befunden der zur Diskussion herangezogenen Studien wider. Diese wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren vor allem auf die formalisierten Strukturen von Schule zurückgeführt, die mit der Selektions- und Allokationsfunktion derer einhergehen. Besonders spiegeln sich diese im Erleben von Leistungsdruck (vgl. Bolay 1999, 96; vgl. Streblow 2005, 175), Etikettierungen, Ausgrenzung und formalisierten Strukturen (Streblow 2005, 179 ff.) wider. Schulsozialarbeit soll im Gegensatz dazu einen Handlungsfreiraum bieten, der

- nicht von formalisierten Strukturen, sondern durch Spontaneität und Unmittelbarkeit geprägt ist (vgl. Streblow 2005, 181)

- Schülerinnen und Schülern ermöglicht, unangeleitet Eigenes auszuprobieren (vgl. Bolay 1999, 96)
- von Verständnis und Anerkennung für Schülerinnen und Schüler geprägt ist (vgl. Baier/Heeg, 83)
- Schülerinnen und Schülern Gelegenheit dazu bietet, sich über die Schülerrolle hinaus zu entfalten (vgl. Speck 2006, 138)

Schulsozialarbeit wird stets auch in Unabhängigkeit gegenüber Schule gestaltet werden müssen, weil die Allokationsfunktion und damit verbundene formale Strukturen und Leistungsabfragen (derzeit) unhintergebar sind. Umso wichtiger erscheint es, nicht nur die Abgrenzung von Schule in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus jene Anschlusspunkte für die Gestaltung einer kooperativen Struktur des Handlungsfeldes in den Blick zu nehmen, die sich in der Praxis bewährt haben.

Mit dieser Ausrichtung steht der untersuchte Einzelfall exemplarisch dafür, dass sich die Eigenständigkeit von Schulsozialarbeit in Schule als sinnvoller erweisen kann als die Umsetzung der Integration von Schulsozialarbeitsangeboten auf allen Ebenen der Schule, wie sie immer wieder gefordert wird (vgl. Maykus 2011, 153; Deinet/Icking 2010, 8). Darüber hinaus kann vor dem Hintergrund der vorliegenden Analysen konkretisiert werden, welche Mechanismen integrierten Modellen auf der Ebene der praktischen Umsetzung entgegenstehen (können): Das sind zum einen die komplexen Sozialbeziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren an der Schule und ebenso die begrenzten Ressourcen von Schulsozialarbeitenden. Aufgrund der unterschiedlichen standortspezifischen Bedingungen diesbezüglich erscheint es als sinnvoll, die Kooperationsstrukturen an die Bedingungen der Einzelschule anzupassen, was ebenso in integrativen, wie in sogenannten additiv-konstruktiven Modellen realisiert werden kann. Das spricht für eine Erhaltung der vielfältigen Angebotsformen anstelle einer „künstlichen Versäulung“ (Speck 2006, 278) über eine rechtliche Reglementierung. Letztlich geht es damit um die Integration von Schulsozialarbeit in Schule, die unter dem Fokus der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden muss. Damit wird der Argumentation des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit gefolgt, der fordert: „ Das jeweilige Handlungskonzept geht von den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule aus und wird gemeinsam mit der Schule entwickelt“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, 7).

Kooperationsstrukturen mehrdimensional denken – (Weiter-)Entwicklung eines differenzierten Modells zur Erfassung kooperativer Strukturen

In Bezug auf die Forschung zur Schulsozialarbeit wird vor dem Hintergrund der Analysen deutlich, dass die bisherige Systematik zur Beschreibung von Kooperationsmodellen (vgl. Kap. 2.2.2) zu kurz

greift und eine neue, differenziertere Systematik zur Beschreibung der kooperativen Struktur von Schule und Schulsozialarbeit entwickelt werden muss (vgl. dazu auch Maykus 2011, 241). In Bezug auf den untersuchten Einzelfall wird deutlich, dass dessen Einordnung in die bisher bestehende Systematisierung von Kooperationsmodellen nicht differenziert genug ist: Das Modell ist im Hinblick auf die Bezugnahmen auf schulische Erwartungen und die Relevanzen der Schülerinnen und Schüler durchaus als integrativ zu bezeichnen, im Hinblick auf die Wirkungsebenen und Adressatengruppen muss es jedoch als additiv bezeichnet werden, weil eine deutliche Fokussierung auf die Schülerinnen und Schüler vorgenommen wird und die Kooperation mit Lehrpersonen auf den Schulleiter beschränkt ist.

Um das Potenzial des Zusammenwirkens differenzierter erfassen zu können, müssen sich Systematisierungen, die die kooperative Struktur von Schule und Schulsozialarbeit erfassen, auf verschiedene Ebenen von Schulsozialarbeit beziehen und nicht wie bisher vorwiegend auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ausgerichtet sein. An dieser Stelle zeigen sich die Forderungen von Maykus als anschlussfähig, die sich darauf beziehen, dass zur Systematisierung der kooperativen Struktur von Schulsozialarbeit ein „Kooperationskontinuum“ herangezogen werden muss, das Kooperationsmodelle gleichermaßen nach Funktionen, Aufgaben und Zielen aufschlüsselt (vgl. Maykus 2011, 87). Er beschreibt das Kontinuum als eine Betrachtung, die „nicht absolut formulierten Modellen folgt (additiv, kooperativ, integriert etwa) und hierfür eindeutige Indikatoren festlegt, sondern vielmehr davon ausgeht, dass Anteile all dieser Modelle in unterschiedlicher Ausprägung und eben aufgaben- und zielbezogen die je konkrete Kooperation gleichermaßen ausmachen können“ (Maykus 2011, 87). Aufgrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann ergänzt werden, dass ebenso eine Betrachtung der vorliegenden Beziehungskonstellationen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bzw. schulkulturelle Aspekte der jeweiligen Standorten unhintergebar ist, um Schulsozialarbeitsangebote so zu planen und weiterzuentwickeln, dass Kooperationsmöglichkeiten und -grenzen erkannt und genutzt werden können.

Maykus führt im Hinblick auf die Förderung kooperativer Strukturen weiter aus, dass Annäherungsprozesse von Schule und Schulsozialarbeit dann gelingen können, wenn nicht von idealisierten Kooperationsmodellen ausgegangen wird, sondern Differenz genauso wie Integriertheit gleichermaßen konstitutiv für den Kooperationsprozess in der Schulsozialarbeit sind (vgl. Maykus 2011, 109). Damit einher geht das Erfordernis einer erneuten Auseinandersetzung mit dem Kooperationsbegriff. Während dieser bisher vor allem auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ausgerichtet war (vgl. Speck 2006; Tillmann/Rollett 2011), ist ein erweiterter Kooperationsbegriff, der sich auf alle Ebenen der konzeptionellen Gestaltung und

praktischen Umsetzung von Schulsozialarbeit bezieht, erforderlich, um die kooperative Struktur auf verschiedenen Ebenen in den Blick zu nehmen und Potenziale entfalten zu können.

8. Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: *Soziale Welt* 28 (3), S. 347–359.
- Abels, Heinz (2009): Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia; Schrödter, Mark (Hg.) (2012): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ader, Sabine; Tölle, Ursula (2011): Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext. Guter Rat ist teuer - schlechter auch! In: Florian Baier und Daniel Defert (Hg.): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 201–222.
- Albrecht, Günther; Albus, Stefanie; Beckmann, Christoph; Bock, Karin; Böllert, Karin; Bollweg, Petra (Hg.) (2008): *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Weinheim: VS Verlag.
- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Stefan Hirschauer und Klaus Amann (Hg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Andreas Dexheimer (2011): *Forschung in der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zu einem mehrdimensionalen methodologischen Fundament*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1981): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag (Bd. 54/55).
- Arbeitskreis, Jugendhilfe im Wandel (Hg.) (2011): *Jugendhilfeforschung. Kontroversen - Transformationen - Adressierungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Arx, Widar von (2008): *Die dynamische Verfertigung von Strategie. Rekonstruktion organisationaler Praktiken und Kontexte eines Universitätsspitals*. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Atkinson, Paul (Hg.) (2001): *Handbook of ethnography*. London: Sage Publications.
- Atkinson, Paul; Delamont, Sarah; Coffey, Amanda, Lofland, John; Lofland, Lyn (Hg.) (2001): *Handbook of ethnography*. London: Sage Publications.
- Audehm, Kathrin (2007): *Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals*. Bielefeld: Transcript.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.

- Baier, Florian (2008): Schulsozialarbeit. In: Florian Baier und Stefan Schnurr (Hg.): Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern [u.a.]: Haupt, S. 87–117.
- Baier, Florian (2010): Wirkungsvoraussetzungen in der Schulsozialarbeit. Zusammenhänge zwischen Praxisgestaltung und Wirkungen. In: Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 255–268.
- Baier, Florian; Defert, Daniel (Hg.) (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Baier, Florian; Heeg, Rahel (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baier, Florian; Schnurr, Stefan (Hg.) (2008): Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern [u.a.]: Haupt.
- Baldus, Marion; Kilb, Rainer (Hg.) (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München [u.a.]: Reinhardt.
- Balnis, Peter; Demmer, Marianne Rademacker, Hermann (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary28112/Broschuere_Schule-Juhi.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Bassarak, Herbert (2008): Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bauer, Petra; Bolay, Eberhard (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Anke Spies (Hg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: VS Verlag, S. 47–69.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang et al. (2000): Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Organisation for Economic Co-operation and Development; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Kontextmerkmale.pdf>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2006): Dimensionen der Zusammensetzung der Schülerschaft und die Entwicklung eines Vermittlungsmodells für Kontexteffekte. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit : vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95–188.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit : vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Peter; Schirp, Jochem (Hg.) (2001): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum.

- Becker-Lenz, Roland (Hg.) (2011): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (2011): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Roland Becker-Lenz (Hg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–32.
- Becker-Textor, Ingeborg; Textor, Martin R. (Hg.) (2003): SGB VIII - Online-Handbuch. Online verfügbar unter <http://www.sgbviii.de/S130.html>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Bennewitz, Hedda (2011): "doing teacher" - Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 192–213.
- Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Wolfgang Bonß und Heinz Hartmann (Hg.): Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung (Sonderband 3 der Zeitschrift "Soziale Welt"). Göttingen: Schwarz, S. 299–320.
- Besser, Luise u. a. (Hg.) (1963): Die Herausforderung des Pädagogen durch die heutige Zeit. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Biermann, Christine (2007): Wie kommt neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim, München: Juventa.
- Bimschas, Bärbel; Schröder, Achim (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Opladen: Leske und Budrich (Soziale Arbeit).
- Bitzan, M., Bolay, E. & Thiersch, H. (Hg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa.
- Blumer, Herbert (1981): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag (Bd. 54/55), S. Bd. 1.
- Bock, Karin (2010): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 439–459.
- Böhle, Andreas; Grosse, Martin; Schrödter, Mark; van den Berg, Willi (2012): Beziehungsarbeit unter den Bedingungen von Freiwilligkeit und Zwang. In: *Soziale Passagen* 4 (2), S. 183–202.
- Böhm, Andreas; Legewie, Heiner; Muhr, Thomas (1992): Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. Bericht aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt ATLAS. Online verfügbar unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2662>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Bolay, Eberhard (1999): Unterstützen, Vernetzen, Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Tübingen. Online verfügbar unter http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1786/pdf/JuS_Fallstudie.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.

- Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart. Online verfügbar unter [download: tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1785/](http://download.tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1785/), zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Bonß, Wolfgang; Hartmann, Heinz (Hg.) (1985): Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung (Sonderband 3 der Zeitschrift "Soziale Welt"). Göttingen: Schwarz.
- Braun, Andrea (2010): Biographie, Profession und Migration. Rekonstruktion biographischer Erzählungen von Sozialpädagoginnen in Deutschland und Kanada. Wiesbaden: VS Verlag.
- Braun, Andrea; Grasshoff, Gunther; Schewpe, Cornelia (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. München [u.a.]: Reinhardt.
- Braun, Karl-Heinz (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München [u.a.]: Reinhardt.
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper und Bernhard Stelmaszyk (Hg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 11–28.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, Georg (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Sonderheft), S. 201–215.
- Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hg.) (2002): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.
- Breuer, Franz (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bryant, Antony; Charmaz, Kathy (Hg.) (2007): The SAGE handbook of grounded theory. London: Sage Publications.
- Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.) (2007): Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch).
- Bünder, Wolfgang; Fritsch, Anette; Goldstein, Kerstin; Hofmann, Ingo; Jankofsky, Bernd; Krall, Thomas et al. (2009): Kompetenzprofil und Qualifizierungskonzept für Beraterinnen und Berater für Unterrichtsentwicklung. Hg. v. Wolfgang Bünder, Anette Fritsch, Kerstin Goldstein und et al. Online verfügbar unter http://www.kmk-format.de/material/Beratung/Handreichung_201108.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.

- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (1996): Geschlechtsspezifische Arbeit in der Jugendsozialarbeit. Dokumentation. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (1986): 8. Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/8_Jugendbericht_gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (1994): 9. Jugendbericht. Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/9_Jugendbericht_gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2008): Fortbildungsmodule für den Ganzttag. Systemische Unterschiede von Schule und Jugendhilfe. Online verfügbar unter http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/berlin/Modul_07.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. London: Sage Publications.
- Charmaz, Kathy (2011): Grounded Theory konstruieren. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag, S. 89–107.
- Charmaz, Kathy; Mitchell, Richard G. (2001): Grounded Theory in Ethnography. In: Paul Atkinson (Hg.): Handbook of ethnography. London: Sage Publications, S. 160–174.
- Chassé, Karl August; Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.) (2008): Praxisfelder der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Cloos, Peter (2011): Zur performativen Herstellung der AdressatInnen. Konturen einer vergleichenden Jugendhilfeethnographie. In: Arbeitskreis, Jugendhilfe im Wandel (Hg.): Jugendhilfeforschung. Kontroversen - Transformationen - Adressierungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 251–263.
- Cloos, Peter (2012): Professionsforschung und erziehungswissenschaftliches Denken und Handeln. Zu den Chancen feldtheoretischer Zugänge. In: Friedhelm Ackermann, Thomas Ley, Claudia

- Machold und Mark Schrödter (Hg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 177–195.
- Cloos, Peter, Köngeter, Stefan, Müller, Burkhard, Thole, Werner (2007): *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cloos, Peter; Heinzel, Friederike; Köngeter, Stefan; Thole, Werner (Hg.) (2007): *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (2007): *Alltagskommunikation als professionelles Handeln. Pädagogische Modulationen in der Kinder- und Jugendarbeit*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (2), S. 187–199.
- Cloos, Peter; Müller, Burkhard; Köngeter, Stefan; Thole, Werner (2007): *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cloos, Peter; Thole, Werner (Hg.) (2006): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Coelen, Thomas; Otto, Hans U. (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (1996): *Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*. In: Werner Helsper und Arno Combe (Hg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–48.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm (1990): *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. In: *Qualitative Sociology* 13 (1), S. 3–21. DOI: 10.1007/BF00988593.
- Deinet, Ulrich (2006): *Schulsozialarbeit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. In: Ulrich Deinet und Maria Icking (Hg.): *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 103–118.
- Deinet, Ulrich; Icking, Maria (2006): *Einleitung*. In: Ulrich Deinet und Maria Icking (Hg.): *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 7–11.
- Deinet, Ulrich; Icking, Maria (Hg.) (2006): *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Dellwing, Michael; Prus, Robert (2011): *Einführung in die interaktionistische Ethnographie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Denzin, Norman K. (1997): *Interpretive Ethnography*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (2000): *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1979): *Schulsozialarbeit. Erste Erfahrungen und einige Konsequenzen aus den Modellversuchen Schulsozialarbeit*. Bonn.
- Dexheimer, Andreas (2011): *Forschung in der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zu einem mehrdimensionalen methodologischen Fundament*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dilger, Martin (2000): Grounded Theory. Ein Überblick über ihre charakteristischen Merkmale. Freie Universität Berlin. Berlin. Online verfügbar unter http://www.martin-dilger.de/science/grounded_theory.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Dörr, Margret; Müller, Burkhard (Hg.) (2006): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa.
- Drilling, Matthias (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4. Aufl. Bern [u.a.]: Haupt.
- Ehmke, Timo et al (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 225–253.
- Eller, Ursula; Grimm, Wendelin (Hg.) (2008): Individuelle Lernpläne für Kinder. Grundlagen, Ideen und Verfahren für die Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Engels, Dietrich (2008): Lebenslagen. In: Klaus Grunwald, Georg Horcher und Bernd Maelicke (Hg.): Lexikon der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 643–646.
- Fabian, Carlo; Matthias, Müller; Caroline, Galliker; Schrott, Bettina; Egger-Suetsugu, Sawako (2010): Zur Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. In: Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 197–208.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hg.) (2008): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard (Hg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, München: Juventa.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flösser, Gaby; Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Thole, Werner (1998): Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: Thomas Rauschenbach (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim, München: Juventa, S. 225–262.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Ethnographische Forschungsmethoden. In: Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 622–640.
- Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langger, Antje Ott Marion; Richter, Sophia (Hg.) (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Friebertshäuser, Barbara; Langner, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

- Friebertshäuser, Barbara; Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langner und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 301–321.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Friedländer, Walter A.; Pfaffenberger Hans (Hg.) (1966): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Friedrich, Michael; Hill, Anja (Hg.) (2007): Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Weniger Wahlmöglichkeiten und geringere Chancen auf eine voll qualifizierende Ausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (4). Bonn: BIBB - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP).
- Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2010): Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch beobachtet. In: Sascha Neumann (Hg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie. Luxemburg: Univ. du Luxembourg, S. 97–116.
- Fülbier, Paul (Hg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster: Votum.
- Galuske, Michael (2001): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa (Grundlagentexte Sozialpädagogik / Sozialarbeit).
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Garfinkel, Harold; Sacks, Harvey (1970): On formal structures of practical action. In: J.C McKinney und E.A Tiryakian (Hg.): *Theoretical Sociology*. New York: Appleton-Century-Crofts (Reprinted in H. Garfinkel, (1986) *Ethnomethodological Studies of Work*), S. 160–193.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geiling, Wolfgang (2011): Kooperationsmodelle zwischen sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken - Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geissler, Karlheinz A.; Hege, Marianne (1995): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 7. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Gentner, Cortina; Mertens, Martin (Hg.) (2006): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann.
- GEW-Hauptvorstand (2003): Profil und Perspektiven der Schulsozialarbeit. Beschluss des GEW - Hauptvorstands vom 14./15. November 2003. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary28079/>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- GEW-Hauptvorstand (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary7764/Brosch%C3%BCre_Schule-Juhi.PDF, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- GEW-Hauptvorstand (2012): Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilferecht. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Online verfügbar unter

http://www.gew.de/Binaries/Binary90285/Schulsozialarbeit_Jugendhilferecht.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.

- Glanzer, Werner (1993): Schulsozialarbeit in den neuen Ländern - Schlagwort oder zukunftsweisende strukturelle Maßnahme? In: *Jugendhilfe* 31 (1), S. 19–22.
- Glaser, Barney G. (1992): *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (2011): *Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie*. Unter Mitarbeit von Judith A. Holton. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137–161.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1971): *Status passage*. Chicago: Aldine Publications.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1974): *Time for dying*. 2. Aufl. Chicago: Aldine Publications.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1980): *Awareness of dying*. Chicago: Aldine Publications.
- Goffman, Erving (1971): *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, Erving (1972): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (Hg.) (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main: Campus.
- Goffman, Erving; Weber-Schäfer, Peter (1969): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München [u.a.]: Piper.
- Göhlich, Michael; Hopf, Caroline; Sausele, Ines (Hg.) (2005): *Pädagogische Organisationsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grochla, Nadine (2011): *Bildung - Qualität - Disziplin. Eine Studie im Feld von Allgemeiner Pädagogik, Empirischer Bildungsforschung und Religionspädagogik*. Münster: LIT (4).
- Grunwald, Klaus; Horcher, Georg; Maelicke, Bernd (Hg.) (2008): *Lexikon der Sozialwirtschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Hammersley, Martyn; Atkinson, Paul (1995): *Ethnography. Principles in practice*. London, New York: Routledge.
- Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hg.) (2004): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Hecht, Michael (2009): *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heiner, Maja (2004): *Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinz, Walter R. (2011): *Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven*. In: Elisabeth M. Krekel und Tilly Lex (Hg.): *Neue Jugend*,

- neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–30.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 303–308.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63–80.
- Helsper, Werner; Combe, Arno (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner; Wiezorek, Christine (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. In: *Die Deutsche Schule* 98 (4), S. 436–456.
- Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herbert Kalthoff; Stefan Hirschauer; Gesa Lindemann (Hg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herwig-Lempp, Johannes (2002): Beziehungsarbeit ist lernbar. Systemische Ansätze in der Sozialpäd. Familienhilfe. In: Ulrich Pfeifer-Schaupp (Hg.): Systemische Praxis. Modelle – Konzepte – Perspektiven. Freiburg: Lambertus, S. 39–62.
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 165–187.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan; Breidenstein, Georg (2002): Endlich fokussiert? Weder 'Ethno' noch 'Graphie'. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag „Fokussierte Ethnographie“. In: *Sozialer Sinn* (1), S. 125–128.
- Hitzler, Ronald (2007): Ethnographie. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch), S. 207–219.
- Hoffmann, Erika (1963): Über die sozialpädagogischen Methoden. In: Luise u. a. Besser (Hg.): Die Herausforderung des Pädagogen durch die heutige Zeit. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hollenstein, Erich; Terner, Anja (2010): Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft. In: Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 227–238.
- Homfeldt, Hans Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen (2001): Schulsozialarbeit. Eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: *Neue Praxis* 31 (1), S. 9–28.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität. Arbeitspapier II – 01. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik).

- Honig, Michael-Sebastian; Schreiber, Norbert; Joos, Magdalena (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München: Juventa.
- Hörster, Reinhard; Küster, Ernst-Uwe; Wolff, Stephan (Hg.) (2004): Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren : Burkhard Müller zum 65. Geburtstag gewidmet. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Huber, Günter L.; Mandl, Heinz (Hg.) (1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hünersdorf, Bettina (2008): Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Bettina Hünersdorf, Christoph Maeder und Burkhard Müller (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim: Juventa, S. 29–49.
- Hünersdorf, Bettina; Maeder, Christoph; Müller, Burkhard (Hg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim: Juventa.
- Hussy, Walter; Echterhoff, Gerald; Schreier, Margrit (Hg.) (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer.
- Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2007): Vom Unterricht zur Lernkultur: Methodologische Überlegungen zur Vermittlung von Institutionsanalyse und Unterrichtsforschung im Rahmen rekonstruktiver Schulforschung. Online verfügbar unter <http://www.lernkultur-ganztagsschle.de/html/downloads/Idel%20Rabenstein%20Vom%20Unterricht%20zur%20Lernkultur.pdf>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (3), S. 429–446.
- Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines; Flick, Uwe (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kilb, Rainer; Peter, Jochen (Hg.) (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München [u.a.]: Reinhardt.
- Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 26. Juni 1990 (BGBl. I S. 1163), Bekanntmachung vom 15. März 1996 (BGBl. I S. 477), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz KICK) vom 8. September 2005 (BGBl. I S. 2729). Online verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- King, Vera (2006): Pädagogische Generativität: Nähe, Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationenbeziehungen. In: Margret Dörr und Burkhard Müller (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa, S. 62–75.

- Klafki, Wolfgang (1970): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik / Wolfgang Klafki. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Klotsche, Romy (2008): Schulsozialarbeit. Ein Arbeitsfeld auf der Suche nach eigenen Methoden. Saarbrücken: VDM.
- Knigge, Michel (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe. Münster: Waxmann.
- Knoblauch, Hubert: Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn* 2001 (1), S. 123–141.
- Knoblauch, Hubert (1994): Erving Goffmans Reich der Interaktion. In: Erving Goffman (Hg.): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus, S. 7–49.
- Knoblauch, Hubert (2002): Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie. Zur Klärung einiger Missverständnisse. In: *Sozialer Sinn* (1), S. 129–136.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (1), S. 125–143. DOI: 10.1007/s11618-008-0007-5.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (Hg.) (2008): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Leitlinien für Schulsozialarbeit. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary120925/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2015.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2007): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary42304/Berufsbild_SSA_Fassung-13-11-07.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Kraimer, Klaus (2009): Soziale Arbeit im Modus autonomer Erfahrungsbildung – Überlegungen im Anschluss an modellbildende Paradigmen zur Professionalisierung. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 77–93.
- Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hg.) (2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kretschmer, Sandra (2007): Lehrer und Schulsozialarbeiter. Grundlagen für eine verbesserte Kooperation. Saarbrücken: VDM.
- Kromrey, Helmut (2005): „Qualitativ“ versus „quantitativ“ – Ideologie oder Realität? Symposium: Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit. 1. Berliner Methodentreffen qualitative Forschung. Freie Universität Berlin. Berlin, 24.06.2005.

- Online verfügbar unter <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/kromrey.pdf>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2013): Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/index.php?id=2046&type=123>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Lamnek, Siegfried (2008): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lenz, Gaby (2011): Potentiale und Risiken der Professionalitätsentwicklung in der Praxis Sozialer Arbeit – Am Beispiel der Qualitätsentwicklung von Beratung im Zwangskontext Schwangerenkonfliktberatung. In: Roland Becker-Lenz (Hg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlag, S. 159–173.
- LSJ Sachsen (1996): Konzept zur Schuljugendarbeit in Sachsen. Thüringen. Online verfügbar unter http://www.lsj-sachsen.de/downloads/Schuju/Konzept_schuljugendarbeit.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Ernst von Kardorff, Ines Steinke und Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 384–401.
- Lüders, Christian (2007): Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In: Peter Cloos, Friederike Heinzl, Stefan Köngeter und Werner Thole (Hg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137–148.
- Ludewig, Jürgen; Parr, Marion (2001): Schulsozialarbeit. In: Paul Fülbier (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster: Votum, S. 516–533.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LWL-Landesjugendamt 2012: Aktueller Stand der Schulsozialarbeit in NRW. Online verfügbar unter <https://www.lwl.org/bi-lwl/vo020.asp?VOLFDNR=5206&options=4>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Maas, Henry S. (1966): Für die soziale Einzelfallhilfe grundlegende Begriffe. In: Walter A. Friedländer und Pfaffenberger Hans (Hg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Mack; Wolfgang (2008): Soziale Arbeit an der Schule. Schulbezogenes Angebot der Jugendhilfe und Beitrag zur Schulentwicklung. In: *Sozial Extra* 32 (9-10), S. 20–23.
- Maykus, Stephan (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe : eine theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialisationsraum Schule. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Maykus, Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag.

- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mayring, Philipp (2007): Generalisierung in qualitativer Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 8 (3), S. Art. 26. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prinfterfriendly/291/639>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitativ orientierte Verfahren. In: Manfred Neuffer (Hg.): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Mayring, Philipp (2010): Design. In: Mey, Günter, Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225–237.
- McKinney, J.C; Tiryakian, E.A (Hg.) (1970): Theoretical Sociology. New York: Appleton-Century-Crofts (Reprinted in H. Garfinkel, (1986) Ethnomethodological Studies of Work).
- McKinney, John C.; Tiryakian, Edward A. (Hg.) (1970): Theoretical sociology. Perspectives and developments Symposium papers. New York: Prentice Hall.
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mey, Günter, Mruck, Katja (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer, Hilbert (2007): Unterrichtsmethoden. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stephanie (Hg.) (2008): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Sonderheft).
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport ((Schreiben vom 2011)): Zur Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepaketes. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Erlass_Juli_2011.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Möller, Gerd; Orth, Gerhard (2007): Empirische Befunde zur Schulstrukturfrage in der Sekundarstufe I - Teil 1. Welche (bildungs-)politischen Optionen lassen sich aus den Befunden ableiten? In: *Schulverwaltung Baden-Württemberg* 16 (10), S. 220–222.
- Möller, Gerd; Orth, Gerhard (2007): Empirische Befunde zur Schulstrukturfrage in der Sekundarstufe I - Teil 2. Welche (bildungs-)politischen Optionen lassen sich aus den Befunden ableiten? In: *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* 18 (4), S. 123–126.
- Mrozynski, Peter (1998): Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), 3. Aufl. München: C.H.Beck.
- Müller, Burkhard (1991): Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Weinheim, München: Juventa.
- Müller, Burkhard (2004): Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit - Methoden und Arbeitsprinzipien. In: Birger Hartnuß und Stephan Maykus (Hg.): Handbuch Kooperation von

- Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfadens für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge, S. 222–246.
- Müller, Burkhard (2006): Nähe, Distanz, Professionalität Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Margret Dörr und Burkhard Müller (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa, S. 145–162.
- Müller, Burkhard (2011): Professionalität ohne Arbeitsbündnis? Eine Studie zu „niedrigschwelliger“ Sozialer Arbeit. In: Roland Becker-Lenz (Hg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlag, S. 144–159.
- Neuffer, Manfred (Hg.) (2007): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Neumann, Sascha (Hg.) (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie. Luxemburg: Univ. du Luxembourg.
- Oelerich, Gertrud; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2011): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Werner Helsper und Arno Combe (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm; Hartnuß, Birger (2000a): Jugendhilfe und Schule : empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim, München: Juventa.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer schwierigen Zusammenarbeit. In: Peter Becker und Jochem Schirp (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum, S. 46–85.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten; Bathke, Gustav-Wilhelm (2000b): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung. Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt: "Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe - Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalts", Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online verfügbar unter http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/zwb_sachsen_anhalt_2.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2003): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Neuwied: Luchterhand.
- Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hg.) (2001): Handbuch der Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 2. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Panagiotopoulou, Argyro; Rosen, Lisa (2016): Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“ - Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In: Geier, Thomas; Zaborowski, Katrin U. (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 171-192.

- Pfeifer-Schaupp, Ulrich (Hg.) (2002): Systemische Praxis. Modelle – Konzepte – Perspektiven. Freiburg: Lambertus.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Pötter, Nicole (Hg.) (2004): Übergangsmanagement „Schule-Beruf“: neue Kooperationsformen von Schule und Jugendhilfe. Vorstudie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Brühl.
- Pötter, Nicole; Segel, Gerhard (Hg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, Manfred et al (2004): PISA 2003 – eine Einführung. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 13–44.
- Prüß, Franz (2009): Die selbständige(re) Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (Beiheft), S. 40–62.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Raithelhuber, Eberhard (2013): Soziale Differenzlinien und soziale Ungleichheiten – Herausforderungen und Perspektiven für die Forschung in der Sozialen Arbeit. Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Johann Wolfgang-Goethe-Universität. Frankfurt am Main, 23.09.2013.
- Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim, München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim, München: Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *ZfS* 32 (4), S. 282–301. Online verfügbar unter <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/view/1137/674>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Reckwitz, Andreas (2008): Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld: Transcript.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Hans-Christoph Koller (Hg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 137–156.
- Rohrbach-Schmidt, Daniela (2008): BIBB-Schulabgängerbefragung. Version 1. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Schulabgaenger_2008_Datenhandbuch.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.

- Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- RV Saarbrücken: Programm zur Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule "Schoolworker". Online verfügbar unter <http://www.ispo-institut.de/files/Schoolworker2012.pdf>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Sacks, Harvey; Garfinkel, Harold (1970): On formal structures of practical action. In: John C. McKinney und Edward A. Tiryakian (Hg.): Theoretical sociology. Perspectives and developments Symposium papers. New York: Prentice Hall, S. 338–366.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R.; Knorr-Cetina, Karin; Savigny, Eike von (2001): The practice turn in contemporary theory. New York: Routledge.
- Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schermer, Franz J.; Weber, Angelika (2003): Schulsozialarbeit – eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In: Ingeborg Becker-Textor und Martin R. Textor (Hg.): SGB VIII - Online-Handbuch, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Schmidtchen, Sybille (2005): Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung. Theoretische Analyse zu systemischen Herausforderungen und empirische Befunde über Lehrereinstellungen. Göttingen: Cuvillier.
- Schulz-Wollenwein, Uwe; Maus, Friedrich (2002): Qualitätsbeschreibung Sozialprofessionelle Beratung. Beschluss der Bundesmitgliederversammlung des DBSH. Online verfügbar unter http://www.dbsh-bund.de/Qualit_t_Beratung.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Schumann, Michael; Sack, Anja; Schumann, Till (2006): Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II. Weinheim, München: Juventa.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), S. 49–96.
- Schweer, Martin K. W. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern [u.a.]: Huber (Aus dem Programm Huber: Psychologie-Forschung).
- Seithe, Mechthild (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Jena.
- Seithe, Mechthild (2008): Schulsozialarbeit. In: Karl August Chassé und Hans-Jürgen von Wensierski (Hg.): Praxisfelder der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa, S. 78–88.
- Seithe, Mechthild (2010): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag.

- Speck, Karsten (2007 a): Kooperation zwischen Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeitern und Lehrkräften. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg in Kooperation mit dem Sozialpädagogischen Forschungsinstitut Berlin-Brandenburg. Berlin. Online verfügbar unter http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Doku_1_Berliner_Tandemfachtag.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Speck, Karsten (2007 b): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München [u.a.]: Reinhardt.
- Speck, Karsten (2013): Schulsozialarbeit: Wirksamkeit, Selbstevaluation und Entwicklungen. Regionaltreffen von Profil Schulsozialarbeit im Emsland. Meppen, 07.06.2013. Online verfügbar unter <http://www.profil-s.de/2013%20Vortrag%20Schulsozialarbeitkarsten%20speck1.pdf>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hg.) (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas (2010): Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In: Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 309–346.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Hg.) (2011): Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, München: Juventa.
- Spiegel, Hiltrud von (2004): Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München [u.a.]: Reinhardt.
- Spies, Anke (Hg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: VS Verlag.
- Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Spradley, James P. (1979): The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Steindorf, Gerhard (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Stimmer, Franz (2006): Grundlagen des methodischen Handelns in der sozialen Arbeit. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stock, Jessica: Eine Maschine wird Mensch? Von der Notwendigkeit, Technik als integralen Bestandteil sozialer Praktiken zu akzeptieren - Ein Theorie-Report. Berlin. Online verfügbar unter http://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS_WP_2_2011.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.

- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Streblow, Claudia (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Streblow, Claudia (2010): *Schulsozialarbeit im Spiegel jugendlicher Handlungspraktiken*. In: Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa, S. 209–226.
- Strübing, Jörg (2006): *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode*. Frankfurt am Main: Campus.
- Strübing, Jörg (2008): *Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage*. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279–311.
- Sturzenhecker, Benedikt: *Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit*. In: *Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe* (153), S. 47–61.
- Terhart, Ewald (2004): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Terner, Anja (2010b): *Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft*. Marburg: Tectum.
- Terner, Anja (2010): *Pädagogische Arbeitsbeziehungen in der Schulsozialarbeit. Eine Analyse mit besonderem Fokus auf die AdressatInnenperspektive. Neue Ansätze der Wirkungsforschung in der Schulsozialarbeit. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. Erfurt, 06.12.2010. Online verfügbar unter http://www.bagejsa.de/uploads/media/9_Arbeitsbeziehungen_in_der_Schulsozialarbeit_aus_Sicht_der_Schuelerinnen.doc., zuletzt geprüft am 30.06.2014.*
- Tervooren, Anja (2007a): *Tanz, Prüfung und Wettkampf. Lernkulturen jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung*. In: Christoph Wulf, Gerald Blaschke, Birgit Althans, Benjamin Jörissen, Michael Göhlich, Nino Ferrin et al. (Hg.): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 253–288.
- Thiersch, Hans (1992): *Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim, München: Juventa.
- Thiersch, Hans (2006): *Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit*. In: Margret Dörr und Burkhard Müller (Hg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim, München: Juventa, S. 32–49.
- Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (2001): *Lebensweltorientierung*. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch und Karin Böllert (Hg.): *Handbuch der Sozialarbeit, Sozialpädagogik*. 2. Aufl. Neuwied: Luchterhand, S. 1136–1148.
- Thimm, Karlheinz (2008): *Schuldistanzierung*. In: Angelika Henschel, Rolf Krüger, Christof Schmitt und Waldemar Stange (Hg.): *Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 311–332.

- Thole, Werner (2007): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Peter Cloos, Friederike Heinzl, Stefan Köngeter und Werner Thole (Hg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27–38.
- Thole, Werner (Hg.) (2010): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan; Müller, Burkhard (2011): Ethnographie der Performativität pädagogischen Handelns. Zu den Möglichkeiten, die Konstitutionsbedingungen sozialpädagogischer Handlungsfelder zu erkunden. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 115–136.
- Thole, Werner; Cloos, Peter; Küster, Ernst-Uwe (2004): schung "in eigener Sache". Anmerkungen zu den Ambivalenzen ethnografischen Forschens im Kontext sozialpädagogischen Handelns. In: Reinhard Hörster, Ernst-Uwe Küster und Stephan Wolff (Hg.): Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren : Burkhard Müller zum 65. Geburtstag gewidmet. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 66–88.
- Thole, Werner; Heinzl, Friederike; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (Hg.) (2010): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG) (1998b): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringener Schulen“. 2, D. Erfurt: o.V.
- Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG) (1998a): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringener Schulen“. 1, A-C. Erfurt: o.V.
- Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6 (1), S. 65–84.
- Tillmann, Katja; Rollett Wolfram (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz und Christine Wiezorek (Hg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, München: Juventa, S. 29–47.
- Timmermans, Stefan; Tavory, Iddo (2007): Advancing Ethnographic Research through Grounded Theory Practice. In: Antony Bryant und Kathy Charmaz (Hg.): The SAGE handbook of grounded theory. London: Sage Publications, S. 493–512.
- Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2007): Hauptschulen = Problemschulen? Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/30368/hauptschulen-problemschulen#art2>., zuletzt geprüft am 30.06.2014.

- Troman, Geoff and Jeffrey, Bob (2008): Die Erarbeitung eines Rahmens für ein 'geteiltes Repertoire' in einem international vergleichenden Forschungsprojekt. Auf dem Weg zu einer Methodologie für die vergleichende ethnographische Forschung. In: Bettina Hünersdorf, Christoph Maeder und Burkhard Müller (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim: Juventa, S. 245–266.
- Vogel, Christian (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wagner-Willi, Monika (2007a): Rituelle Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens im Mathematikunterricht. In: Christoph Wulf, Gerald Blaschke, Birgit Althans, Benjamin Jörissen, Michael Göhlich, Nino Ferrin et al. (Hg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag, S. 57–91.
- Weidle, Renate; Wagner, Angelika C. (1994): Die Methode des Lauten Denkens. In: Günter L. Huber und Heinz Mandl (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 81–103.
- Wieland, Norbert (2010): Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wier, Andreas (2007): Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für Schule und Jugendhilfe im Rahmen ganztägiger Organisationsformen. In: Maren Zeller (Hg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75–98.
- Wiesemann, Jutta (2010): Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule: Die Beobachtung der Beobachter. In: Werner Thole, Friederike Heinzl, Peter Cloos und Stefan Köngeter (Hg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag, S. 143–151.
- Witt, Harald (2001) (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* (2 (1)), S. Artikel 8. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189>, zuletzt geprüft am 30.06.2014.
- Wulf, Christoph (2007a): Rituelle Lernkulturen. Eine Einführung. In: Christoph Wulf, Gerald Blaschke, Birgit Althans, Benjamin Jörissen, Michael Göhlich, Nino Ferrin et al. (Hg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–20.
- Wulf, Christoph; Blaschke, Gerald; Althans, Birgit; Jörissen, Benjamin; Göhlich, Michael; Ferrin, Nino et al. (Hg.) (2007a): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wulf, Christoph; Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München: Juventa.
- Wulf, Christoph; Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2001): Sprache, Macht und Handeln - Aspekte des Performativen. In: Christoph Wulf, Michael Göhlich und Jörg Zirfas (Hg.): Grundlagen des

- Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München: Juventa, S. 9–24.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.) (2004): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München: Fink.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2004): Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hg.): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München: Fink, S. 8–45.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. In: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 7–40.
- Wulfers, Wilfried (1992): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. 2. Aufl. Hamburg: AOL.
- Wulfers, Wilfried (1996): Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. 5. Aufl. Hamburg: AOL.
- Zaborowski, Katrin U.; Meier, Michael; Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zeller, Maren (Hg.) (2007): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (3), S. 381–400.

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kriterienorientierte Charakterisierung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe (Quelle: Maykus 2011, 92 f.)	22
Tabelle 2: Übersicht über die Kooperationsmodelle (Quelle: Eigene Darstellung).....	27
Tabelle 3: Stärken und Schwächen unterschiedlicher Trägermodelle von Schulsozialarbeit (Quelle: Speck 2006, 348)	32
Tabelle 4: Wirkungsebenen und -adressaten von Schulsozialarbeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Speck/Olk 2010, 315)	33
Tabelle 5: Tätigkeitsschwerpunkte von Schulsozialarbeitenden mit Angabe des Mittelwertes (Quelle: Hollenstein/Terner 2010, 231).....	37
Tabelle 6: Häufigkeiten verschiedener Themenbereiche in Beratungen (Quelle: Baier/Heeg 2011, 25)	37
Tabelle 7: Makro-, Meso- und Mikroebene der Methoden von Schule und Sozialer Arbeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Meyer 2007, Galuske 2001, Stimmer 2006).....	42

Tabelle 8: Qualitätssteigende Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeitenden aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern (Zusammenfassende Darstellung des Forschungsstandes (Quelle: Eigene Darstellung).....	58
Tabelle 9: Übersicht über die Ziele der Schülerinnen und Schüler im Schulsozialarbeitsprojekt (Quelle: Eigene Darstellung)	124
Tabelle 10: Themenbandbreite in den Schulsozialarbeitstreffen (Quelle: Eigene Darstellung)	170
Tabelle 11: Divergierende Erwartungen auf der Auftragsebene und ihre Folgen für Schulsozialarbeitende	209

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit (Quelle: Spies/Pötter 2011, 93)	35
Abbildung 2: Zirkulärer Forschungsablauf (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Witt 2001)...	70
Abbildung 3: Forschungsprozess und Integration sensibilisierender Konzepte (Quelle: Eigene Darstellung).....	89
Abbildung 4: Das Kodierparadigma als systematische Grundlage der empirischen Ergebnisse zu praktischen Anforderungen in der Schulsozialarbeit (Quelle: Eigene Darstellung)	92
Abbildung 5: Stufenplan aus der Phase der Projektplanung (Quelle: Projektplan 2007)	95
Abbildung 6: Checkliste zum Einsatz in den Schulsozialarbeitstreffen (Quelle: Projektplan 2007)	97
Abbildung 7: Grundriss des Schulsozialarbeitsraums (Quelle: Eigene Darstellung).....	101
Abbildung 8: Zentrale Anforderungsbereiche professionellen Handelns in der Schulsozialarbeitspraxis (Quelle: Eigene Darstellung)	111
Abbildung 9: Aushandeln zwischen konzeptionellen und individuellen Zielen der Teilnehmenden (Quelle: Eigene Darstellung)	125
Abbildung 10: Kodierparadigma zur Achsenkategorie A: Teilnahme herstellen (Quelle: Eigene Darstellung).....	137
Abbildung 11: Systematisierung der Hilfeformen im untersuchten Schulsozialarbeitsprojekt (Quelle: Eigene Darstellung)	177
Abbildung 12: Kodierparadigma zur Achsenkategorie B: Arbeitsbeziehungen gestalten (Quelle: Eigene Darstellung).....	186
Abbildung 13: Kodierparadigma zur Achsenkategorie C: Bezugnahmen auf Schule (Quelle: Eigene Darstellung).....	204
Abbildung 14: Anforderungsbereich „Teilnahme herstellen“– Teilanforderungen und Strategien zu deren Bearbeitung (Quelle: Eigene Darstellung)	213

Abbildung 15: Anforderungsbereich „Arbeitsbeziehungen gestalten“– Teilanforderungen und Strategien zu deren Bearbeitung (Quelle: Eigene Darstellung) 216

Abbildung 16: Anforderungsbereich „Bezugnahmen auf Schule“ – Teilanforderungen und Strategien zu deren Bearbeitung (Quelle: Eigene Darstellung) 219

11. Abkürzungsverzeichnis

BAG JAW: Bundesarbeitsgemeinschaft. Jugendsozialarbeit

BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

BUT: Bildungs- und Teilhabepaket

GEW: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft

Herv. d. A. : der Autorin

Herv. i. O.: Hervorhebung im Original

I. D. = im Druck

KJHG: Kinder- und Jugendhilfegesetz

KMK: Kultusministerkonferenz

LWL: Landschaftsverband Westfalen-Lippe

MAIS: Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales

MFKJKS: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport

NRW: Nordrhein-Westfalen

SchulG: Schulgesetz