

Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen

Johannes Kloha

Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit

Rekonstruktionen zentraler
Prozesse und Problemstellungen



Springer VS

Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen

Band 8

Reihe herausgegeben von

A. Spies, Oldenburg, Deutschland

N. Pötter, München, Deutschland

Mit der Reihe „Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen“ wollen die Herausgeberinnen den Diskurs bündeln und fachlich wie sachlich klärend vertiefen, damit sowohl die wissenschaftliche Aufarbeitung wie auch der Auseinandersetzungsbedarf der aktuellen und der künftigen Praxis systematischer bedient werden können. Die „Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen“ tragen zur weiteren theoretischen Fundierung und zur Verortung im internationalen Diskurs bei, bereiten angehende PraktikerInnen auf ein anspruchsvolles und facettenreiches Handlungsfeld und die sozialisatorische und bildungsstrategische (Management)Rolle von Schulsozialarbeit für die Alltags- und Lebensbewältigung von Mädchen und Jungen vor, bilden aber auch die in diesem Kontext unerlässliche interdisziplinären Verbindungen zu den benachbarten „Kooperationsdisziplinen“ ebenso wie den empirischen Forschungsstand ab und orientieren sich dabei jeweils an den drei zentralen Ebenen der intersektionalen Perspektive („gender“, „race“, „class“).

Reihe herausgegeben von

Anke Spies

Fak. I, Inst. f. Päd.

Univ. Oldenburg

Oldenburg, Deutschland

Nicole Pötter

München, Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12521>

Johannes Kloha

Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit

Rekonstruktionen zentraler
Prozesse und Problemstellungen

Johannes Kloha
Nürnberg, Deutschland

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss der Fakultät für Humanwissenschaften (Dr. Phil.) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation, unter dem Titel „Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit. Eine professionsanalytische Studie unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte“, vor.

Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug
Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Riemann
Die mündliche Prüfung fand am 17.5.2017 statt

Gefördert durch ein Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung

**Hans Böckler
Stiftung** 

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

ISSN 2512-0654 ISSN 2512-0662 (electronic)
Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen
ISBN 978-3-658-21339-8 ISBN 978-3-658-21340-4 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21340-4>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Dank

Diese Arbeit hätte nicht geschrieben werden können ohne die Beteiligung, Unterstützung, das Mitdenken und das Mit-Aushalten einer großen Zahl an Personen, denen gegenüber ich an dieser Stelle meine tiefe Dankbarkeit zum Ausdruck bringen will.

Ein großer Dank geht zunächst an die von mir befragten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, die in ihren Erzählungen ihre eigene Praxis und das, was sie darin umtreibt, so plastisch und lebendig zum Ausdruck brachten. Der Dank gilt gleichzeitig den Jugendlichen, die sich bereit erklärten, sich von mir interviewen zu lassen. Ich fühle mich geehrt dadurch, dass sie mir solch tiefe Einblicke in ihre Lebensgeschichten gegeben haben.

Zu hoher Dankbarkeit verpflichtet bin ich meinem Betreuungsteam. Frau Prof.in Dr. Annette Scheunpflug hat mein Forschungsinteresse von Beginn an mit großem Interesse und ihrem positiven, ermutigenden und pragmatischen Betreuungsstil begleitet. Besonders wichtig wurde für mich, dass sie mich zu einem Zeitpunkt zu dem Projekt ermutigte, an dem ich selbst noch nicht klar sah, in welche Richtung es eigentlich gehen soll. Ihre Fähigkeit, den Arbeitsfortschritt auch in unreinen und bruchstückhaften Texten zu sehen, erlebte ich von Beginn an als äußerst motivierend. Prof. Dr. Gerhard Riemann war ganz maßgeblich an der Entstehung dieses Forschungsprojektes beteiligt. Gerade sein Insistieren darauf, dass Sozialarbeiter gute Sozialforscher sein können, war für mich von den frühesten Überlegungen an eine zentrale Motivation. Ohne seine ernsthafte und verbindliche Art, mit der er die Studie von den ersten, ungelassenen Ideenskizzen bis zum Abschluss begleitet hat, wäre diese Arbeit nicht entstanden. In der Begegnung mit beiden erfuhr ich, was eine auf die Sache der Wissenschaft fokussierte, engagierte und am engen, persönlichen Austausch interessierte Betreuung für die Entstehung und den Fortgang einer wissenschaftlichen Arbeit bedeuten kann.

Ganz wesentlich geprägt wurde die Arbeit an dieser Studie durch meine Mitgliedschaft im Promotionskolleg „Bildung als Landschaft“ der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Otto-Friedrich-Universität

Bamberg, der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm sowie der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Die vier Jahre dieses Kollegs erlebte ich als außergewöhnliche Bereicherung in wissenschaftlicher und persönlicher Hinsicht. Die Auseinandersetzungen und Diskussionen während der regelmäßigen Arbeitsworkshops mit den Dozentinnen und Dozenten und den Kollegiatinnen und Kollegiaten bereicherten mein Denken über sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorie und empirische Forschung in außerordentlicher Weise. Dies und viele intensive persönliche Begegnungen machten diese vier Jahre zu einer enorm herausfordernden, dichten und gewinnbringenden Lebensphase. Mein Dank geht darüber hinaus an die Hans-Böckler-Stiftung, die meine Arbeit an der Dissertation im Rahmen dieses Kollegs durch ein Promotionsstipendium förderte sowie an meine Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung, Prof.in Dr. Raingard Knauer, die meinen Promotionsprozess äußerst interessiert begleitete und die mir wertvolle Hinweise geben konnte.

Besondere Verbundenheit und Dankbarkeit empfinde ich für die Mitglieder der im Rahmen des Promotionskollegs regelmäßig stattfindenden Forschungswerkstatt. Die intensive, gemeinsame Interpretationsarbeit an den empirischen Materialien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erlaubte es mir erst, den in den Interviews angelegten empirischen Reichtum analytisch in den Griff zu bekommen. Ganz wichtig wurde die Forschungswerkstatt für meinen Forschungsprozess darüber hinaus bei der gemeinsamen Entwicklung erster Konturen des theoretischen Modells von Fallarbeit in der Schulsozialarbeit, das von mir in dieser Studie entwickelt wird. Mein Dank für viele Stunden gemeinsamen Diskutierens, Reflektierens und engagierten Nachdenkens geht an die Mitglieder Veronika Leicht, Sevgi Söyler, Nina Erdmann, Julia Reimer, Eva Weißmüller, Thomas Miller, Georg Hopfengärtner, Stephanie Gandt, Michael Appel und Cosimo Mangione sowie an Gerhard Riemann als nicht müde zu bekommenden und äußerst engagierten Leiter der Forschungswerkstatt.

Nina Erdmann und Julia Reimer gilt darüber hinaus ein ganz besonderes Dankeschön. Sie haben zahlreiche Textentwürfen in intensiver, kritischer, aber gleichzeitig immer motivierender Weise durchgearbeitet und kommentiert. Gleichzeitig wurden sie zu wichtigen Ansprechpartnerinnen, wenn ich im Arbeitsprozess in Sackgassen gelandet war und halfen mir durch ihre Motivation und Ermutigung über manche Durststrecken hinweg. Vielen Dank Euch beiden!

Vielfache Unterstützung erfuhr ich von der Koordinatorin des Promotionskollegs, Stephanie Welser, sowohl in unterschiedlichsten organisatorischen und formellen Fragen als auch – insbesondere in einer frühen Phase der Arbeit – durch die wertvolle gemeinsame Arbeit an Textentwürfen und Datenmaterialien.

Für die detaillierte und konzentrierte Durchsicht und Korrektur des Manuskriptes danke ich Kerstin Bondorf, Susanne Schwab und Winfried Neumann ganz herzlich!

Ich danke meiner Mutter, Hannelore Kloha, die mich schon sehr früh immer wieder zu dem Schritt der Promotion und den damit verbundenen Herausforderungen ermutigte. Ihr und meinen Schwiegereltern Monika und Jochen Hüttel danke ich darüber hinaus für die vielfältige Unterstützung in Zeiten, in denen die Arbeit an der Promotion meine Präsenz in der Familie einschränkte.

Ganz am Schluss, aber eigentlich ganz vorne, steht meine große Dankbarkeit an Antina, Moritz und Theo. Vielen Dank Euch für das Mittragen dieser Arbeit und aller damit verbundener Höhen und Tiefen. Ohne Euch wäre es nicht gegangen!

Inhalt

1	Einleitung	15
1.1	Kontextualisierung des Forschungsinteresses	15
1.2	Die Fallperspektive in der Schulsozialarbeit	17
1.3	Migration als zentrale Herausforderung von Schulsozialarbeit	22
1.4	Forschungsstand und Forschungsinteresse	23
1.5	Aufbau der Arbeit	26
2	Professionstheoretischer Rahmen	29
2.1	Allgemeines Professionsverständnis	29
2.2	Das Konzept des Arbeitsbogens als grundlegende Perspektive	32
2.3	Paradoxien professionellen Handelns und daraus resultierende Fehlerpotenziale	37
2.4	Der biographische Aspekt professionellen Handelns	39
3	Methodische Ausrichtung und Darstellung des Forschungsprozesses	41
3.1	Grundsätzliche methodologische Überlegungen	42
3.2	Der Prozess der Datenerhebung	45
3.2.1	Interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern	46
3.2.2	Autobiographische Interviews mit Jugendlichen	56
3.2.3	Datenschutz, Anonymisierung und Maskierung	60
3.2.4	Zusätzliches Datenmaterial	61
3.3	Der Samplingprozess	62
3.4	Datenauswertung	66

4	Fallstudien der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen mit Schülerinnen	73
4.1	Die Arbeit von Aaliyah Esen mit Dilena Reza	73
4.1.1	Anmerkungen zum Datenerhebungsprozess	73
4.1.2	Der berufsbiographische Hintergrund von Aaliyah Esen	75
4.1.3	Analyse der Fallentwicklung	76
4.1.4	Biographische Perspektive von Dilena Reza	91
4.1.5	Analytische Herausarbeitung zentraler Themenbereiche	106
4.2	Die Arbeit von Pia Eibecker mit Alexandra Brokalakis	113
4.2.1	Anmerkungen zum Datenerhebungsprozess	113
4.2.2	Der berufsbiographische Hintergrund von Pia Eibecker	114
4.2.3	Analyse der Fallentwicklung	115
4.2.4	Biographische Perspektive von Alexandra Brokalakis	126
4.2.5	Analytische Herausarbeitung zentraler Themenbereiche	138
4.3	Die Arbeit von Anna Friebl mit Kristina	146
4.3.1	Anmerkungen zum Datenerhebungsprozess	146
4.3.2	Der berufsbiographische Hintergrund von Anna Friebl	146
4.3.3	Analyse der Fallentwicklung	147
4.3.4	Analytische Herausarbeitung zentraler Themenbereiche	166
4.4	Zusammenfassende Betrachtungen	174
5	Die Einbindung der Fallarbeit in institutionelle Strukturen und professionelle Beziehungsnetze	179
5.1	Die institutionelle und organisatorische Einbindung	179
5.2	Die Bedeutung des Raumes	180
5.3	Beziehungen zu anderen Professionellen	183
5.3.1	Lehrkräfte	183
5.3.2	Kolleginnen und Kollegen	187
5.3.3	Professionelle aus anderen Institutionen	188
5.4	Zusammenfassung	190
6	Die Bedeutung der eigenen Lebensgeschichte für die Arbeit	191
6.1	Wege ins Arbeitsfeld	191
6.2	Lebensgeschichtliche Erfahrungen als Sinnquellen für die Arbeit	194
6.3	Die Situation von Professionellen mit einer Migrationsgeschichte	196
6.4	Zusammenfassung	202

7	Der Arbeitsbogen der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern	205
7.1	Die Vorgeschichte der Fallarbeit	205
7.1.1	Vorgeschichte in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern	206
7.1.2	Die Vorgeschichte einer Schülerin oder eines Schülers in der Schule	207
7.1.3	Die Vorgeschichte von Kindern und Jugendlichen mit der Schulsozialarbeit	208
7.2	Kontaktanlässe	210
7.2.1	Die Zuspitzung einer lebensgeschichtlichen Krise einer Schülerin oder eines Schülers	210
7.2.2	Die Störungen durch Schülerinnen und Schüler nehmen überhand	212
7.2.3	Beobachtungen und Hinweise	212
7.3	Unterschiedliche Formen der Kontaktaufnahme	213
7.3.1	Direkte Bitte um Hilfe	214
7.3.2	Diffuse Hilfesuche und langsames Herantasten	214
7.3.3	Kontaktaufnahme durch die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter	215
7.3.4	Delegierungen durch andere Professionelle	215
7.4	Die Entwicklung einer Beziehungs- und Vertrauensgrundlage	218
7.4.1	Die Rahmung der konkreten Begegnungen	218
7.4.2	Umgang mit dem Anvertrauten	221
7.4.3	Ungewöhnliche Solidaritätsbeweise durch die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter	221
7.4.4	Bezeugung von Vertrauenswürdigkeit durch Dritte	222
7.4.5	Konstruktion von Gemeinsamkeit	222
7.4.6	Vorherige gemeinsame Erfahrungen	223
7.4.7	Der Zeithorizont	224
7.5	Die Herausbildung zentraler Themen der Arbeit	224
7.5.1	Die Einigung (oder Nicht-Einigung) auf ein erstes Thema	225
7.5.2	Die sich wandelnde Bedeutung von Themen im Verlauf der Fallarbeit	225
7.5.3	Themenfelder	226
7.6	Die Schaffung einer ausreichenden Informationsgrundlage	229
7.7	Ganzheitliche Anlaufstelle oder Vermittlungsfunktion?	232
7.7.1	Die Schulsozialarbeit als konstante Anlaufstelle	232
7.7.2	Die Schulsozialarbeit als Vermittlungsstelle	234
7.8	Die Gestaltung der Beziehung zu anderen Professionellen	236
7.9	Die Einbeziehung von Familienangehörigen	238
7.10	Die Aufgabe der Abstimmung und Koordination von Arbeitsschritten	240
7.10.1	Die Abstimmung der Arbeitsschritte in ihrer zeitlichen Abfolge	241
7.10.2	Die Koordination simultan zu bewältigender Arbeitsschritte	242
7.11	Krisen im Verlauf der Fallarbeit	243

7.11.1 Die Arbeit als „Hamsterrad“: Erfahrungen von Hilflosigkeit	244
7.11.2 Vertrauensbrüche	244
7.11.3 Dramatische Entwicklungen	246
7.11.4 Umgang mit der Krise: Fortführung oder Beendigung der Arbeit?	248
7.12 Evaluationsaktivitäten	249
7.13 Die Arbeit kommt (nicht) zum Ende	252
7.13.1 Prozesse, die zur Beendigung der Fallarbeit führen	253
7.13.2 Die Frage nach der Kontinuität der Arbeit	255
7.13.3 Interaktionsformen nach der Fallarbeit	259
7.14 Zusammenfassung	260
8 Zentrale Kernprobleme der Fallarbeit	263
8.1 Das komplexe Problem der Vertraulichkeit	263
8.1.1 Probleme bei Verdachtsituationen	267
8.1.2 Der Balanceakt zwischen der Wahrung und der Begrenzung von Vertraulichkeit	269
8.2 Die ambivalente Bedeutung schulischer Sanktionspraktiken für das Handeln der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter	277
8.2.1 Das Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern als Teil der Sanktionierungspraktiken von Lehrkräften	278
8.2.2 Eigene Disziplinierungspraktiken	279
8.2.3 Sanktionierende Reaktionen von Lehrkräften auf Interaktionen in der Sphäre der Schulsozialarbeit	281
8.2.4 Die Unterwanderung der Sanktionspraktiken von Lehrkräften	282
8.2.5 Wahrung der eigenen Handlungsprinzipien vs. Wahrung der Beziehungsgrundlage zu Lehrkräften	283
8.2.6 Irritationen der Beziehungserwartungen von Schülerinnen und Schülern	284
8.3 Die Beziehungen zu anderen Professionellen – Ressource und Problemquelle	286
8.3.1 Die Arbeit gemeinsam im Blick behalten	291
8.3.2 Die Arbeit der Anderen im Blick behalten	292
8.4 Familienangehörige: Kooperationspartner oder Risiko?	295
8.5 Ambivalenzen der Kategorisierungspraxen von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern	299
8.5.1 Der „auffällige“ Schüler: Problemumschreibung und Zuschreibung von Zuständigkeit	301
8.5.2 Kategorien von (psychiatrischen) Störungsbildern	307
8.5.3 „Jugendamtsfälle“	309
8.5.4 Kategorien ethnischer und religiöser Fremdheit und Gemeinsamkeit	310
8.6 Das Problem, den Sinn, die Auswirkungen und den Erfolg des eigenen Handelns einzuschätzen	316

8.6.1	Quellen der Verunsicherung	317
8.6.2	Formen der Suche nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns	321
8.7	Zusammenfassung	329
9	Spuren der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern in der Lebensgeschichte von Jugendlichen	331

9.1	Unterschiedliche Facetten von Leidensprozessen im Leben der Schülerinnen und Schüler	332
9.1.1	Das Leiden in und an der Familie	333
9.1.2	Schulische Versagenserfahrungen	335
9.1.3	Erfahrungen von Demütigung und Solidarität in schulischen Peer-Beziehungen	336
9.1.4	Stabilisierende Erfahrungen	336
9.1.5	Bewältigungsversuche	338
9.2	Vorerfahrungen mit dem Handeln von Professionellen	342
9.3	Der Prozess der Vertrauensentwicklung zu Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern	343
9.3.1	Simon Heldt: Eine kurze Fallskizze	344
9.3.2	Die Risiken des Kontaktaufbaus	348
9.3.3	Das Erleben der Sphäre der Schulsozialarbeit als „sicherer Ort“	350
9.4	Das, was bleibt: Dimensionen der lebensgeschichtlichen Spuren der Arbeit	352
9.4.1	Aussagen der Professionellen werden zur „Leitschnur“	353
9.4.2	Die Unterstützung biographischer Veränderungsprozesse	354
9.4.3	Rückendeckung in familiären Aushandlungsprozessen	355
9.4.4	Abschied oder Fortsetzung der Beziehung?	357
9.5	Zusammenfassung	358
10	Die Ergebnisse im Licht sozialwissenschaftlicher Diskurslinien	361

10.1	Interprofessionelle Kooperationsprozesse in der Schule	362
10.2	Der Prozess der Vertrauensarbeit	367
10.3	Die biographische Arbeit von Kindern und Jugendlichen und deren Unterstützung durch Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter	374
10.4	Auf ethnischer und religiöser Zugehörigkeit bezogene Unterscheidungspraxen von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern	378
10.4.1	Ethnische und religiöse Differenz als professionelle Normalität	379

10.4.2 Das Handeln der Professionellen im Kontext der Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern entlang ethnischer und religiöser Differenzlinien	381
10.4.3 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter mit eigener Migrationsgeschichte: Die ambivalente Bedeutung von Selbst- und Fremdzuschreibungen ethnisch-kultureller Differenz für die professionelle Identität	384
11 Fazit und Ausblicke	387
11.1 Inhaltliche und methodische Erträge und perspektivische Grenzen	387
11.2 An die Studie anschließende Forschungsperspektiven	391
11.2.1 Anwendung des Arbeitsbogenkonzeptes für andere Arbeitsformen	391
11.2.2 Triangulation der Perspektiven unterschiedlicher Professioneller	392
11.2.3 Biographieanalytische Untersuchungen zu den Spuren der Arbeit von Schulsozialarbeitenden in Lebensgeschichten von Schülerinnen und Schülern	392
11.2.4 Methodentriangulationen unter fallrekonstruktiver Perspektive	393
11.2.5 Gesprächsanalytisch basierte Rekonstruktionen der Fallkonstitution in der Schulsozialarbeit	393
11.3 Anregungspotenziale für die Praxis	394
11.3.1 Migrationspädagogische Anregungen	394
11.3.2 Anregungspotenzial zur professionellen fallbezogenen Selbstreflexion	397
Literaturverzeichnis	401
Anhang	415



1 Einleitung

Im Zentrum der vorliegenden Studie stehen Prozesse der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern mit Schülerinnen, Schülern und deren Familien. Dabei geht es zum einen um allgemeine Handlungsprozesse und Problemstellungen der Arbeit. Zum anderen gehe ich der Frage nach, welche Bedeutung die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte¹ im Rahmen dieser Arbeitsprozesse erhält. Somit liegt der Studie eine zweifache, eng miteinander verbundene Fragestellung zugrunde. Um dieser Frage so nachzugehen, dass ich dem Handeln der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter gerecht werden kann, habe ich das Ziel verfolgt, auf der Grundlage einer breiten Datenbasis von Erzählungen von Professionellen und deren Adressatinnen und Adressaten sowie anderem Datenmaterial (vgl. Kapitel 3) in die Praxis „einzutauchen“ und immer wieder die schlichte Frage zu stellen, was genau hier eigentlich vor sich geht.

1.1 Kontextualisierung des Forschungsinteresses

Die Entstehung der Fragestellung dieser Studie ist eng verknüpft mit meinen eigenen beruflichen Erfahrungen. Zwei Aspekte meiner Arbeit als Schulsozialarbeiter bekamen hierfür eine besondere Bedeutung.

Zum einen erlebte ich, wie komplex und kraftraubend es war, mit anderen Professionellen (in erster Linie mit der Schulleitung) Auseinandersetzungen im

¹ Ich verwende im Folgenden den Begriff der „Migrationsgeschichte“, wenn dabei die individuelle Situation von Kindern, Jugendlichen und Familien im Vordergrund steht. Den Begriff des „Migrationshintergrundes“ verwende ich, wenn damit von der einzelnen Situation abstrahierende Aussagen getroffen werden (etwa im Zusammenhang mit bürokratischen Vorgängen oder als statistische Kennzahl). Laut Definition des statistischen Bundesamtes hat eine Person dann einen „Migrationshintergrund“, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt 2016, S. 4). Beide Begriffe sind nicht unproblematisch, da durch die weit in die Vergangenheit einer Person hineinreichende Perspektive, die in beiden Begriffen angelegt ist, das Risiko entsteht, die Festschreibung von Menschen als „Andere“ zu konservieren und immer wieder neu mit Bedeutung zu versehen, unabhängig davon, welche Bedeutung die eigene „Migrationsgeschichte“ oder der eigene „Migrationshintergrund“ für das Individuum hat. Migration erscheint dadurch „als etwas sehr Stabiles, die ganze [...] Familie dauerhaft Haltendes und Prägendes [...], auch dann, wenn sich Menschen immer schon als Teil der neuen Heimat ihrer Vorfahren gefühlt haben und erst durch andere auf ihr Anderssein verpflichtet werden“ (Bräu et al. 2013, S. 8).

Hinblick auf meine zentralen Aufgaben und Zuständigkeiten zu führen. Insbesondere kam es dabei immer wieder zu Konflikten darüber, ob ich als Schulsozialarbeiter eine eigenständige Zuständigkeit für umfangreiche Fallarbeit mit Schülerinnen und Schülern habe oder ob ich mich in meinem Handeln auf präventive Handlungsformen wie Gruppenprojekte oder Freizeitangebote konzentrieren sollte. Für mich wurde diese Auseinandersetzung zu einem zentralen Problem dadurch, dass ich vielerlei Bedarf und Anknüpfungspunkte dafür sah, mich mit einzelnen Kindern und Jugendlichen intensiver zu befassen, dass diese Arbeit jedoch aus meiner Sicht u. a. von der Schulleitung behindert und „ausgebremst“ wurde – etwa dadurch, dass Informationen über schwierige Familienverhältnisse nicht an mich weitergegeben, sondern direkt mit der zuständigen Mitarbeiterin des Jugendamtes besprochen wurden.

Ein zweites wiederkehrendes Thema war die Situation von Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte und die Art und Weise, wie diese innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes thematisiert wurde. So gab es eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte – nichts Ungewöhnliches für diese Arbeitsfelder. Dies spiegelte sich jedoch nicht in der Zusammensetzung der Gruppe der Professionellen. So gab es an der Schule keine Lehrkraft und im Team der Schulsozialarbeit niemanden mit eigener Migrationsgeschichte. Die Auseinandersetzungen zu diesem Thema im Kreis der Kolleginnen und Kollegen waren dabei häufig davon geprägt, dass Probleme dieser Schülerinnen und Schüler bzw. Probleme, die von ihnen aus Sicht der Professionellen ausgingen – etwa Disziplin- und Verhaltensprobleme – in meinen Augen sehr schnell in Zusammenhang mit ihrer „ethnisch-kulturellen“ Herkunft gebracht wurden. Ein Beispiel: Ein Jugendlicher äußert sich in der Pause respektlos über eine Lehrerin. Die Familie des Jungen stammt aus dem Kosovo. Ein Lehrer, der dies mitbekommt, fragt mich, ob ich mit ihm und anderen Jungen nicht ein „Benimm-Training“ durchführen könne, um ihnen beizubringen, welche Regeln „bei uns hier in Deutschland“ gelten.

Dieser Hintergrund an beruflicher Erfahrung trug in hohem Maß zur Entstehung meines Forschungsinteresses bei. So beförderte er mein Interesse an der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, an deren eigenem Erleben der Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen, der Zusammenarbeit mit Lehrkräften und an der Bedeutung der Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte für ihre Arbeit.

Dieses zentrale, aus meinen eigenen Praxiserfahrungen hervorgegangene Erkenntnisinteresse schließt an allgemeine sozial- und erziehungswissenschaftliche Diskurse an. Dies sind in erster Linie professionstheoretische Untersuchungen zu der Entwicklung und Gestaltung von Arbeitsprozessen in spezifischen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Im Rahmen dieser professionstheoretischen

Perspektive eröffnen sich Bezüge zu migrationspädagogischen Fragestellungen, insbesondere im Hinblick darauf, welche Bedeutung die Arbeit mit Adressatinnen und Adressaten mit einer eigenen Migrationsgeschichte für das Handeln von Professionellen bekommt.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die Bedeutung fallförmiger Arbeit im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ein und werfe anschließend einige Schlaglichter darauf, welchen Stellenwert die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien mit einer Migrationsgeschichte innerhalb des Professionalisierungsprozesses von Schulsozialarbeit bekommt. In einem zweiten Schritt gehe ich auf den momentanen Stand der Forschung zum Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern ein. Dies erlaubt es mir, das Forschungsinteresse dieser Studie abschließend genauer zu präzisieren.

1.2 Die Fallperspektive in der Schulsozialarbeit

Fallförmiges Handeln ist ein fester Bestandteil in der Praxis der Schulsozialarbeit. Dies gilt insbesondere dann, wenn man einen weiten Fallbegriff zugrunde legt, wie er sich in der sozialwissenschaftlichen Diskussion etabliert hat. Im Zentrum dieses Begriffsverständnisses stehen „soziale Prozesse (einschließlich biographischer Prozesse) mit einer einmaligen historischen Geschichtengestalt“ (Schütze 2015b, S. 288; vgl. auch Ragin 1992; Giebler 2008; Frommer 2014). Aus diesem Verständnis heraus umfasst der Fallbegriff einzelne Individuen, aber auch kollektive Fälle wie spezifische Gruppen, „communities“ oder auch ganze Gesellschaften in ihrer jeweiligen, konkreten, zeitlich und räumlich abgrenzbaren Situation. Ein solcher Blick auf den Fall als Grundlage und Ausgangspunkt professionellen Handelns zeigt sich in der Schulsozialarbeit in vielerlei Hinsicht. Fallarbeit findet statt in der längerfristigen Projektarbeit mit einer Schulklasse, in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in einem offenen Schülercafé (vgl. Streblov 2005) oder in der Bearbeitung eines Konfliktes, der immer wieder zwischen einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern und einer Lehrkraft aufflammt. Immer geht es um einen Prozess (nicht um ein singuläres Ereignis), bei dem Professionelle und Adressatinnen und Adressaten in eine Beziehung zueinander treten, sich mit ihrem Handeln aufeinander beziehen und je spezifische Perspektiven auf den Fall entwickeln, die sich womöglich im Verlauf des Fallprozesses ändern. Auch wenn also vielfältige Handlungsformen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern fallförmigen Charakter besitzen, ist dieser dennoch in der Regel am stärksten ausgeprägt in der längerfristigen, intensiven Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw. mit deren Familien. Diese Möglichkeit der umfassenden biographischen Begleitung durch Professionelle am Ort der Schule stellt ein zentrales Element von Schulsozialar-

beit dar und durchzieht die Entwicklung des Handlungsfeldes von Beginn an. Um dies zu verdeutlichen, gehe ich im Folgenden etwas ausführlicher auf ein historisches Beispiel aus den USA ein. Die Schulsozialarbeit verfügt dort über eine wesentlich längere Geschichte als in Deutschland und nach wie vor über einen höheren Grad an Professionalisierung und Institutionalisierung (Aden-Grossmann 2016, S. 155).²

Zentraler Ausgangspunkt der Entwicklung von Schulsozialarbeit in den USA stellt das „visiting teacher movement“ in den 1910er und 1920er Jahren dar. Hintergrund dieser Bewegung war die Erfahrung, dass ab dem Zeitpunkt, ab dem die allgemeine Schulpflicht eingeführt (und durchgesetzt) wurde, öffentliche Schulen zum Kulminationspunkt der vielfältigen sozialen Probleme wurden, die insbesondere in den von massenhafter Armut betroffenen innerstädtischen Arbeiter- und Einwandererquartieren zutage traten (vgl. Costin/Raab 1983). Damit verband sich die Erkenntnis, dass es nicht ausreichte, die Schulpflicht in Form ordnungspolizeilicher Kontrollmaßnahmen durchzusetzen, sondern dass es notwendig wurde, die damit auftretenden Bedarfe der Schülerinnen und Schüler (wie z. B. regelmäßige Nahrung, medizinische Versorgung, aber auch die Beschäftigung mit innerfamiliären Problemsituationen, die einen Schulbesuch verhinderten) am Ort der Schule zu adressieren. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Schule als eine in das lokale Gemeinwesen eingebettete soziale Institution, die eine Verantwortung für unterschiedliche Lebensbereiche der Schülerinnen und Schüler trägt (vgl. Lubove 1973). Für diese Aufgaben wurden „visiting teacher“ eingesetzt, die am Ort der Schule arbeiteten, die aber einen wesentlichen Teil ihrer Arbeitszeit dafür verwendeten, Schülerinnen und Schüler, die in der Schule als „problematisch“ aufgefallen waren, und deren Familien in ihrem alltäglichen Lebensumfeld aufzusuchen („to visit“). Die folgende, knappe Fallschilderung stammt aus einer frühen Form von Begleitforschung in diesem Handlungsbereich (vgl. Oppenheimer 1925). Eine

² Ein solcher Bezug zur Entwicklung in einem anderen Land muss in vorsichtiger Weise geschehen. Vor allem soll damit nicht der Eindruck erweckt werden, es ließe sich eine lineare Entwicklung der Sozialen Arbeit von den USA nach Deutschland nachzeichnen. Die deutsche Schulsozialarbeit hat sich nicht aus der amerikanischen Schulsozialarbeit entwickelt, die Rezeption von Konzepten geschah immer vor dem Hintergrund der spezifischen deutschen Situation. Ebenfalls darf nicht übersehen werden, dass es auch in Deutschland bereits zu einem ähnlich frühen Zeitpunkt wie in den USA sozialpolitische Antworten auf vergleichbare gesellschaftliche Herausforderungen (Massenarmut, Problem der Durchsetzung der Schulpflicht etc.) gab (vgl. Aden-Grossmann 2016; Homfeldt 2004). Der Grund, warum ich hier dennoch zunächst insbesondere auf die US-amerikanische Entwicklung eingehe, ist, dass – anders als in Deutschland – damit ein kontinuierlicher, wenn auch alles andere als widerspruchsfreier Prozess der Professionalisierung Sozialer Arbeit verbunden war. Für einen Überblick über die Entwicklung des Verhältnisses zwischen Jugendhilfe und Schule in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts vgl. insbesondere die Arbeit von Aden-Grossmann (2016), auf die ich im Weiteren immer wieder zurückgreife, sowie u. a. Baier 2007 und Speck 2009.

Schulsozialarbeiterin schildert darin die Arbeit von ihr und ihren Kolleginnen mit dem Schüler Alec.³

Alec, age nine. Lack of interest in school.

Alec, a boy of nine, was transferred this fall to the third grade of the _____ school with a reputation for truancy. His oldest brother, a boy of 14, is in the Protectory for being the leader of a gang who "held up drunks." John, 12, and Alec live with their mother and two lodgers in three rooms on the third floor of an old house which has been condemned. The father, separated from the mother, "comes around only when he's drunk to make trouble." The mother cleans in a department store from 7 P. M. to 6 A. M. to support herself and the boys.

Alec was in school the first day, appeared again a week later when the teacher asked us to talk to him. We found he had been down on the docks, near which he used to live. Alec is a small, dark boy, eyes crossed, 10% underweight no color in his cheeks, hangs his head the rare times he speaks, seldom smiles – *in school*.

We asked him if he had seen the new Camden bridge being built, and whether he'd show some of us the sights around the docks. Down on the water front Alec was a different boy – his head up, he knew every inch of the ground, recognized and told us the different steamers freighters, tugs, etc., as they passed, knew there were three fire boats for the city of Philadelphia – was the real leader of the group and the showman for the crowd.

His teacher, knowing where his interests really are, has gotten hold of him, has given him responsibilities in the class, and he has won his place among his schoolmates.

The other day he was out of school in the afternoon. On visiting, we found that that morning he had "swiped" John's shoes in order to come to school, but John objected and because it was a Jewish holiday he hadn't been able to get his own from the cobbler. Except for this he has not, as yet, lost a single day – even with weather as beautiful as we have had.

(ebd., S. 163f.)

Bereits in dieser kurzen Fallschilderung werden einige wichtige Kernpunkte der Fallarbeit dieser Schulsozialarbeiterinnen deutlich. Auffallend sind die systematischen und einfühlsamen Bemühungen der Professionellen, Einblicke in die Lebenswelt des Schülers zu bekommen (was etwa in der Formulierung „Down on the waterfront Alec was a different boy“ zum Ausdruck kommt). Dadurch

³ Es handelt sich um eine von mehreren Fallschilderungen aus dem Anhang der Studie, die von Fachkräften der Schulsozialarbeit („visiting teacher“) selbst verfasst wurden. Dieser Blick von Professionellen auf ihre eigene Praxis ermöglicht eine spezifische Qualität des Datenmaterials, die sich unterscheidet von der Perspektive „von außen“, wie sie etwa in ethnographischen Protokollen vorherrscht. Auch die Interviews für die vorliegende Studie sind in weiten Teilen davon geprägt, dass Professionelle im Erzählen ihr eigenes Handeln rekonstruieren. Im Unterschied zu der Studie von Oppenheimer, in der Fallschilderungen wie die über Alec die Funktion von „best practice“-Beispielen bekommen, kommen in den von mir erhobenen Daten in viel stärkerem Ausmaß auch die Schwierigkeiten und das Scheitern von professionellem Handeln zum Ausdruck. Oppenheimers Studie ist darüber hinaus in methodologischer Hinsicht bemerkenswert, weil sie ein frühes Beispiel für Methodentriangulation darstellt. So fußt seine Analyse unter anderem auf Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen, Lehrkräften, Schulleitern, auf umfangreichen Aktenanalysen und darauf aufbauenden statistischen Auswertungen sowie auf Rekonstruktionen von Arbeitsprozessen (wie etwa der Rekonstruktion eines „typischen Arbeitstages“, ebd., S. 127ff.).

wird es ihnen erstens (in ganz konkreter Weise am Beispiel des fehlenden Schuhpaares) möglich, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie von extremer Armut geprägte Lebenssituationen Bildungsprozesse behindern können. Zweitens zeigt sich ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutung „informeller“ Lernprozesse und -orte. Die direkte Lebensumwelt – das Hafenviertel – des Jungen wird von ihnen nicht als schädlicher Einfluss wahrgenommen. Sie versuchen nicht, ihn von dieser Umwelt fernzuhalten. Vielmehr erkennen sie, welche Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler in dieser Lebenswelt erworben hat und nutzen dies, um ihm in einer gemeinsamen Interaktionssituation (einem gemeinsamen Gang durch das Viertel) die Möglichkeit zu geben, sich – im Unterschied zur Schule – als kompetent und „selbstwirksam“ zu erleben. Drittens gelingt es ihnen, diese Erfahrungen in der Schule zu nutzen, indem sie den Lehrer darüber in Kenntnis setzen, der damit eine erweiterte „Beziehungsoption“ zu dem Jungen erlangt. Bei einem zusammenfassenden Blick auf alle zehn der von Oppenheimer angeführten Fallstudien zeigt sich ein breites Spektrum an Handlungsformen innerhalb der Fallarbeit dieser frühen Schulsozialarbeiterinnen. Ich nenne stichpunktartig nur einige davon:

- Umfassende Situationsanalysen: Diese umfassen Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, aber auch in hohem Maße Besuche in der Lebensumgebung des Schülers oder der Schülerin, in Form von Hausbesuchen oder gemeinsamen Spaziergängen durch das Viertel, in dem er oder sie wohnt.
- Sensibilisierung für Aspekte des Sozialraums, z. B. für die demoralisierende Wirkung des Schulgebäudes im Vergleich zu der gewohnten Lebensumgebung des Schülers oder der Schülerin, in der er oder sie „kompetent“ ist.
- Ausrichtung des Unterrichts am Bedarf der Schülerin oder des Schülers, in Abstimmung mit Lehrkräften (z. B. Überweisung in Sonderklassen, Orientierung des Unterrichtsangebots an den jeweiligen Stärken und Interessen von Schülerinnen und Schülern).
- Organisation institutioneller Unterstützungsangebote.
- Ausbalancierung der Hilfe für eine einzelne Schülerin bzw. einen einzelnen Schüler und der Unterstützung der gesamten Familie.
- Existenzsicherungsaktivitäten (unter anderem Ausbalancierung des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf Bildung und der Notwendigkeit, mit eigener Arbeit zum Familienunterhalt beizutragen).
- Einleitung psychischer und medizinischer Diagnoseprozesse.
- Organisation medizinischer Versorgung.

Deutlich wird hier also die Perspektivenvielfalt, die die Fallarbeit dieser frühen Schulsozialarbeiterinnen auszeichnete. Durch die gleichzeitige Beachtung sozialer und individueller Aspekte findet sich in diesen Fallrekonstruktionen viel von dem Verständnis von Fallarbeit, wie es maßgeblich von Mary Richmond (1917, 1922) entwickelt wurde. Viele dieser Überlegungen wurden allerdings in der weiteren Entwicklung der Fallarbeit zugunsten einer methodischen Fokussierung auf psychologische und psychoanalytische Konzepte wieder fallengelassen (vgl. Lubove 1973).

Dieser Exkurs in die US-amerikanische Entwicklung der Schulsozialarbeit verdeutlicht, dass es eine lange Tradition innerhalb des Handlungsfeldes gibt, die konkrete biographische Situation von Schülerinnen und Schülern, ihre spezifische Einbindung in soziale, alltagsweltliche Strukturen in den Blick zu nehmen und zur Grundlage von Handlungsprozessen zu machen. Dies zu betonen ist angesichts des aktuellen Diskurses zur Schulsozialarbeit nichts Selbstverständliches. Sicherlich stellen Arbeitsformen der Fallarbeit und der Einzelfallhilfe einen zentralen Teil des Methodenspektrums der Schulsozialarbeit dar, was sich an der Stellung ablesen lässt, die dieser Arbeitsform sowohl in einschlägigen konzeptionellen Veröffentlichungen (vgl. u. a. Speck 2009; Spies/Pötter 2011; Stüwe et al. 2015) als auch in konkreten Handlungskonzepten (vgl. u. a. Stadt Nürnberg 2009) eingeräumt wird. Gleichzeitig jedoch lässt sich immer wieder nachzeichnen, wie die Möglichkeiten der Praktikerinnen und Praktiker zum fallförmigen Handeln begrenzt und in Frage gestellt werden. Als ambivalent erweist sich hier die enge Anbindung der Entwicklung des Handlungsfeldes an den Bildungsdiskurs der letzten eineinhalb Jahrzehnte im Anschluss an den „Pisa-Schock“ zu Beginn der 2000er Jahre. Auf der einen Seite gaben diese Entwicklungen den Anstoß zu einem breiten Ausbau von Schulsozialarbeit und zu vielfältigen konzeptionellen Versuchen, ihre Aufgabe im Rahmen von „Bildungslandschaften“ zu beschreiben (vgl. Spies 2013). Auf der anderen Seite lassen sich Entwicklungen feststellen, die von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern als neue „Vereinnahmungsversuche“ von schulischer Seite und als Risiken für Deprofessionalisierungsprozesse erlebt werden. Trotz einer konzeptionellen Aufwertung ist Schulsozialarbeit nach wie vor innerhalb der Schule in einer schwächeren Position. Aus der Perspektive der Professionellen gehen damit Risiken einher, Aufgaben zugewiesen zu bekommen, die den zeitlichen Spielraum und die für die Fallarbeit notwendige Beziehungsebene zu Schülerinnen und Schülern in Frage stellen. Ein Beispiel hierfür sind Befürchtungen, angesichts des gestiegenen Betreuungsbedarfs im Rahmen von Ganztagschulen auf eine Aufsichtsrolle reduziert zu werden.

1.3 Migration als zentrale Herausforderung von Schulsozialarbeit

Wir haben im vorherigen Abschnitt gesehen, dass ein wesentlicher Aspekt sozialarbeiterischer Fallarbeit der genaue Blick auf die jeweilige, singuläre Situation von Adressatinnen und Adressaten ist. Gleichzeitig ist eine Bedingung dafür, dass eine Situation zum Fall für professionelle Arbeit wird, die Einordnung dieser spezifischen Situation in übergreifende Themen und Problemzuschreibungen. Ein sozialarbeiterischer Fall ist auch immer ein Fall *von* (vgl. Müller 2012) etwas, das gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen durchbricht und dementsprechend problematisiert wird (vgl. Giebler 2008). Gleichzeitig finden mit diesen Problematisierungen Zuteilungen von Zuständigkeiten an Institutionen statt, die mit der Bearbeitung dieser Probleme betraut werden.

Migration und die Lebenssituation von Menschen mit einer Migrationsgeschichte stellen ein Themenfeld dar, das in dieser Hinsicht für die Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zentrale Bedeutung bekam und bekommt. Um dies zu verdeutlichen, ist erneut ein Blick auf die frühe Entwicklung der Schulsozialarbeit in den USA hilfreich. Ein zentraler Ausgangspunkt war dabei die Erfahrung in den innerstädtischen Vierteln nordamerikanischer Metropolen, dass eine große Zahl an Menschen in die Städte zog, sowohl als nationale als auch internationale Migrantinnen und Migranten. Die allgemeinbildenden Schulen waren dabei Orte, an denen die damit zusammenhängenden sozialen Dynamiken und Probleme kulminierten (vgl. Lubove 1973; Shaffer 2006). Diese wurden auf zwei Ebenen wahrgenommen. Zum einen stand die häufig prekäre materielle Situation bis hin zur völligen Verarmung der neu zugezogenen Menschen im Fokus. Den Schulen wurde die Aufgabe zuteil, für die existenzielle Mindestversorgung ihrer Schülerinnen und Schüler zu sorgen. Zum anderen rückte aber auch die kulturelle „Fremdheit“ der Familien in den Mittelpunkt, die im Kontrast zu den Werten und Normen der ansässigen Bevölkerung betrachtet wurde (vgl. Oppenheimer 1925).

Ohne an dieser Stelle die Einmaligkeit der jeweiligen historischen Situation in Frage stellen zu wollen, zeigen sich aus dieser Perspektive doch deutliche Parallelen zum heutigen Diskurs um das Verhältnis von Bildung und Migration und zur Rolle, die dabei Schulsozialarbeit zugeschrieben wird. Die Situation von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte stellt nach wie vor eine zentrale Herausforderung für das öffentliche Bildungssystem dar. Deren andauernde Benachteiligung in Bildungsprozessen (vgl. u. a. Diefenbach 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) stellt das Versprechen von Schule, bildungsbezogene Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen, immer wieder in Frage. In besonders prägnanter Weise wird dies deutlich im Zusammenhang mit der sogenannten „Flüchtlingskrise“. Neben Fragen von sprachlicher Kompetenz, aber auch kultureller Differenz rücken hier

die spezifischen Belastungen geflüchteter Kinder und Jugendlichen in den Fokus, die Schulen vor besondere Herausforderungen stellen. So gibt es einen breiten Diskurs zu den Folgen von biographisch äußerst belastenden Erfahrungen (z. B. Traumatisierungen) oder zum rechtlich unsicheren Aufenthaltsstatus von geflüchteten Schülerinnen und Schülern für deren schulische Situation (vgl. Müller/Nägele 2014; Seibold 2015).

An Schulsozialarbeit richten sich im Hinblick auf die Situation von Schülerinnen und Schülern mit einer – wie auch immer gearteten – Migrationsgeschichte vielfältige Erwartungen. Dies zeigt sich bereits daran, dass in regionalen Konzeptpapieren zur Schulsozialarbeit der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler häufig ein zentrales Kriterium hinsichtlich der Frage darstellt, ob Stellen für Schulsozialarbeit eingerichtet werden (vgl. etwa Stadt Nürnberg 2009). Die Angebote von Schulsozialarbeit – z. B. spezifische Gruppenprojekte – werden als eine Möglichkeit betrachtet, migrationsbezogene Themen wie etwa kulturelle Differenzen oder Rassismus zwischen Schülerinnen und Schülern zu adressieren und zu bearbeiten (vgl. Stender/Reinecke-Terner 2012; Seibt 2009). Eine Aufgabe von Schulsozialarbeit wird darüber hinaus in einer „Vermittlungsfunktion“ (Korntheuer/Anderson 2014, S. 325) zwischen der Lebenssituation von (neu zugezogenen) Schülerinnen und Schülern und den Leistungserwartungen von Lehrkräften gesehen. Kurz: Der Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern wird nach wie vor und aus unterschiedlichen Gründen als eine potenzielle Problemquelle im Hinblick auf deren Lebens- und Bildungssituation betrachtet, für deren Bearbeitung der Schulsozialarbeit eine hohe Zuständigkeit zugeschrieben wird.

1.4 Forschungsstand und Forschungsinteresse

Ich habe deutlich gemacht, dass sich mein Interesse in dieser Studie auf das konkrete, fallbezogene Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern richtet. Damit knüpft diese Studie an einen wachsenden Forschungsstand zur Arbeit von Professionellen in diesem Handlungsfeld an. Mehrere Stränge lassen sich hier unterscheiden.

Es gibt erstens Studien, die sich dem Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern in methodisch quantitativer Ausrichtung unter der Perspektive von Wirkungszusammenhängen nähern. Es geht also darum, welche – messbaren – Veränderungen durch Schulsozialarbeit auftreten. Diese Veränderungen werden unter anderem operationalisiert als Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern (vgl. Wagner 2015; Fabian et al. 2010; Pudielko 2010) oder Lehrkräften (vgl. u. a. Schermer 2010) mit dem Angebot von Schulsozialarbeit, aber auch als Veränderungen des Schulklimas aufgrund der Kooperation von Schulsozialarbei-

tenden und Lehrkräften (vgl. Cosner Berzin et al. 2011). Komplexere Studien richten den Blick darauf, in welchem Zusammenhang die Zu- oder Abnahme konkreter Problemlagen (etwa Gewaltvorfälle, (vgl. u. a. Hermann et al. 2011) an Schulen mit dem Handeln von Schulsozialarbeiterinnen oder Schulsozialarbeitern steht. Die Bedeutung dieser Untersuchungen liegt darin, angesichts vielfältiger Erwartungen und Hoffnungen, die an die Schulsozialarbeit gerichtet sind, einen Beitrag zu einem realitätsangemessenen Bild des Handlungsfeldes liefern zu können. Deutliche Grenzen ergeben sich bei dieser quantitativen Forschungsperspektive im Hinblick auf das konkrete Handeln von Professionellen und die damit zusammenhängenden Interaktionsprozesse. Die Praxis der Schulsozialarbeit bleibt weitestgehend eine „black box“.

Dem begegnet ein Forschungsstrang, in dessen Mittelpunkt das Bemühen steht zu rekonstruieren, welchen Sinn und welche Bedeutung die Akteurinnen und Akteure dem Handeln und den Interaktionen beimessen. Großen Raum nimmt dabei in zahlreichen Studien die Frage ein, wie sich insbesondere Schülerinnen und Schüler das Angebot von Schulsozialarbeit in ihrem Sinne „aneignen“ (vgl. Deinet/Reutlinger 2004) und ihm subjektiven Sinn verleihen. So arbeitet Streblow (2005) auf der Grundlage von Gruppendiskussionen heraus, dass Schulsozialarbeit für Schülerinnen und Schüler wichtig wird als „intermediäre neutrale Sphäre“ (ebd., S. 118) zwischen dem Peer-Milieu, der Herkunftsfamilie und der dominanten schulischen Lebenswelt. Bolay et al. (2004) zeigen, dass die Bedeutung von Schulsozialarbeit für Schülerinnen und Schüler insbesondere dadurch entsteht, dass die Professionellen in konkreten Problemlagen als hilfreich erlebt und – im Vergleich zu Lehrkräften – als ganze Person ansprechbar sind. Und Aghamiri (2016) rekonstruiert auf der Grundlage ethnographischer Beobachtungen, wie Schülerinnen und Schüler einem sozialpädagogischen Angebot spezifischen Sinn zuschreiben, der dessen eigentlicher Intention nur sehr begrenzt entspricht.

Diese Nachzeichnung der Bedeutungszuschreibungen durch die Adressatinnen und Adressaten wird dann besonders deutlich, wenn sie eingebunden ist in die genaue Rekonstruktion von spezifischen Handlungs- und Interaktionsprozessen. Bauer/Bolay (2013) rekonstruieren auf der Grundlage von Audiomitschnitten den Verlauf von Erstgesprächen in der Schulsozialarbeit und arbeiten dabei das spannungsvolle Verhältnis zwischen dem organisatorischen Rahmen und dem fallspezifischen Handlungsraum heraus. Und Reinecke-Terner (2017) rekonstruiert auf der Grundlage detaillierter ethnographischer Beobachtungen fallbezogene Handlungsformen wie etwa einzelner Beratungsgespräche. Dabei kann sie die vielfältigen Dimensionen des Handelns in der Schulsozialarbeit verdeutlichen und zeigen, wie die Professionellen in ihrem Handeln widersprüchlichen und paradoxen Handlungserwartungen wie etwa der Ambivalenz

zwischen „Kontrolle und Kontakt“ (ebd., S. 242f.) ausgesetzt sind. So erlauben diese Ergebnisse genaue Einblicke in komplexe Handlungssituationen. Die Einbindung und Bedeutung dieser Gesprächs- und Interaktionssequenzen im Rahmen längerfristiger Fallprozesse wird jedoch kaum thematisiert.

Schließlich richtet eine Reihe von Studien ihren Blick auf die Einbindung von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern in professionelle Beziehungsnetze. Insbesondere die Beziehungen zu Lehrkräften werden hier beleuchtet. Die Ergebnisse von Baier (2007), Bolay et al. (2004) und Vogel (2006) verdeutlichen, dass das Verhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften spannungsvoll und aufgeladen von Macht- und Hierarchieprozessen ist. Darüber hinaus zeigen sie jedoch auch, dass die damit einhergehenden Beziehungsordnungen weit davon entfernt sind, eine stabile Struktur zu bilden, sondern als andauernde Kämpfe um professionelle Autonomie neu entstehen, verhandelt werden und sich wieder auflösen.

Fasst man die Ergebnisse der Studien zu Interaktionsprozessen im Feld der Schulsozialarbeit zusammen, so zeigt sich deren empirischer Gewinn insbesondere darin, dass die oben erwähnte „black box“ der konkreten Praxis der Schulsozialarbeit dadurch in mehrerlei Hinsicht „geöffnet“ werden kann. So wird deutlich, welche vielfältigen Beziehungs- und Interaktionsebenen die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern umfasst und welche – von den beteiligten gewollten als auch nicht-intendierten – Bedeutungen diese Interaktionen erhalten. Gleichzeitig bleiben Lücken. Insbesondere fehlen Erkenntnisse zur Frage der langfristigen Beziehungsentwicklungen zwischen Professionellen der Schulsozialarbeit, Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften und anderen Akteuren. Die empirischen Rekonstruktionen beschränken sich meist auf situativ begrenzte Daten wie die Auswertungen einzelner Beratungsgespräche oder Beobachtungen von Interaktionssituationen.

Vor dem Hintergrund dieses so skizzierten Standes der empirischen Forschung zum Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern lässt sich das Erkenntnisinteresse, das den Ausgangspunkt dieser Studie bildet, in drei Punkten konkretisieren.

Erstens richtet es sich auf die innere Ordnung von Fallarbeitsprozessen, insbesondere um ein Verständnis der Bedeutung einzelner Handlungsschritte in ihrer zeitlichen Aufschichtung zu erlangen. Dies umfasst die Frage danach, welche zentralen Problemstellungen im zeitlichen Verlauf des Arbeitsprozesses auftauchen und wie diese von den Beteiligten bewältigt (oder nicht bewältigt) werden.

Zweitens stellt sich damit die Frage der langfristigen Entwicklung von Beziehungen zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen als zentralem Element der Fallarbeit. Diese Frage geht dabei über das hinaus, was – etwa

durch ethnographische Zugänge – in konkreten Interaktionssituationen zwischen den Beteiligten sichtbar wird – also etwa durch die Rekonstruktion eines Beratungsgesprächs. Vielmehr rücken damit – im Sinne von Alfred Schütz – „kontinuierliche“ Sozialbeziehungen in den Fokus, die geprägt sind von einem Wechsel zwischen „unmittelbaren“ (face-to-face) und „mittelbaren“ Erfahrungen des oder der Anderen (vgl. Schütz 1960; Schütz/Luckmann 1979, S. 90ff.).⁴ Gleichzeitig wird es wichtig, die in den oben genannten Studien deutlich gewordene Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf die Arbeit systematisch mit der Perspektive der Professionellen zu verbinden, um so dem interaktionalen Charakter von Fallarbeitsprozessen (vgl. Frommer 2014) gerecht zu werden. Dies betrifft zum einen die Frage nach Aushandlungen zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern (etwa im Hinblick auf die Definition dessen, was das zugrunde liegende Problem ist). Zum anderen wird die Frage wichtig, welche Bedeutung in lebensgeschichtlicher Hinsicht das Handeln der Professionellen für Kinder und Jugendliche bekommt.

Drittens wurde oben deutlich, welche zentrale Bedeutung Migration und die Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte als Herausforderung für Schulsozialarbeit erhält. Es stellt sich nun die Frage, welche Relevanz die damit verbundenen Themen aus der Perspektive der Beteiligten im Rahmen konkreter Arbeits- und Beziehungsprozesse erhalten.

Zusammenfassen lässt sich das Ausgangsinteresse dieser Studie somit als ein Interesse daran, der fallorientierten Praxis in einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit auf die Spur zu kommen, zu entdecken, welche zentralen Prozesse und Problemstellungen die Arbeit kennzeichnen und wie diese von den Akteurinnen und Akteuren bearbeitet und bewältigt werden.

1.5 Aufbau der Arbeit

Vor dem Hintergrund dieses Ausgangsinteresses skizziere ich in Kapitel 2 das professionstheoretische Verständnis, das dieser Studie zugrunde liegt und das sich stark an interaktionistischen Überlegungen zum professionellen Handeln orientiert.

In Kapitel 3 zeichne ich die methodologische Ausrichtung sowie den Verlauf des Forschungsprozesses nach. Wichtig ist mir dabei insbesondere, den konkreten Ablauf der Forschung einschließlich der darin auftauchenden Schwierigkeiten nachvollziehbar darzustellen.

⁴ Schütz macht die Form der „mittelbaren“ Erfahrung innerhalb einer kontinuierlichen Sozialbeziehung anhand der Kategorie des „Zeitgenossen“ deutlich. Damit bezeichnet er Beziehungen, „mit denen ich nicht aktuell in einer Wir-Beziehung stehe, deren Leben aber in der gleichen gegenwärtigen Spanne der Weltzeit abläuft wie das meine“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 98).

Das darauffolgende Kapitel 4 besteht aus drei detaillierten Fallstudien, in denen ich jeweils einen umfangreichen Prozess der Fallarbeit einer Schulsozialarbeiterin mit einer Schülerin rekonstruiere. Ziel dieser Fallstudien, die sich in wesentlichen Aspekten unterscheiden, ist es, die Arbeit der Professionellen und die Entwicklung der Beziehungen zwischen Schulsozialarbeiterinnen und Schülerinnen greifbar werden zu lassen. Auf der Grundlage der detaillierten Fallrekonstruktion arbeite ich dann in einer ersten „analytischen Abstraktion“ (Schütze 1983) jeweils einzelfallbezogen zentrale Themen und Problemstellungen heraus.

Die detaillierten Fallstudien bilden dann die Grundlage dafür, in allgemeiner Form und unter Hinzuziehung des gesamten Datenmaterials generelle Aspekte der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen herauszuarbeiten. Dies sind zunächst (in Kapitel 5) der Rahmen der Praxis, der durch das professionelle Beziehungsnetz entsteht, in das Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eingebunden sind, sowie (in Kapitel 6) der lebensgeschichtliche Rahmen der Professionellen. In Kapitel 7 rekonstruiere ich auf dieser Grundlage die allgemeinen Elemente des Fallarbeitsprozesses unter Bezug auf das theoretische Konzept des Arbeitsbogens (vgl. Strauss et al. 1985). Anschließend arbeite ich wiederkehrende, spezifische Herausforderungen und Problemstellungen heraus, die sich im vorher rekonstruierten Prozess der Fallarbeit abzeichnen (Kapitel 8). In Kapitel 9 wende ich den Blick nun von der Perspektive der Professionellen hin zur Perspektive der Schülerinnen und Schüler und stelle die Frage, welche Bedeutung ihre Geschichte mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern im Rahmen ihrer eigenen Lebensgeschichte bekommt. Die Gesamtheit der Kapitel 5 bis 9 bilden damit ein theoretisches Modell der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern.

In Kapitel 10 bündele ich in einem ersten Schritt zentrale Ergebnisstränge dieser empirischen Analyse und diskutiere sie unter vier theoretischen Perspektiven. Erstens betrachte ich die Beziehungen und Kooperationsprozesse zwischen Schulsozialarbeitenden und anderen Professionellen wie insbesondere den Lehrkräften unter der Perspektive der „ausgehandelten Ordnung“ (vgl. u. a. Strauss et al. 1964; Strauss 1978b). Zweitens stelle ich die Interaktionsprozesse zwischen Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern und Kindern und Jugendlichen in den Kontext der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Diskussion um Vertrauensprozesse in professionellen Beziehungen. Drittens frage ich, welche Bedeutung dem Handeln von Professionellen der Schulsozialarbeit im Kontext der biographischen Arbeit (vgl. Schütze 2015a) von Kindern und Jugendlichen zukommt. Und viertens fasse ich die in den rekonstruierten Fallarbeitsprozessen sichtbar gewordenen Bedeutungsdimensionen von Migration und ethnischer Zugehörigkeit unter migrationspädagogischer Perspektive zusammen.

Abschließend resümiere ich in Kapitel 11 zunächst die wesentlichen Erträge dieser Studie in inhaltlicher und methodischer Hinsicht und formuliere das Anschlusspotenzial, das sich aus der fallorientierten Perspektive für weitergehende empirische Forschung ergibt. Abschließend gehe ich der Frage nach, welche Anregungen sich aus dieser Untersuchung für die Praxis der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ableiten lassen.



2 Professionstheoretischer Rahmen

Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses dieser Studie steht die Frage nach Prozessen von Arbeit im Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Deshalb ist es wichtig, zunächst die zentralen Elemente des Professionsverständnisses zu verdeutlichen, das der weiteren empirischen Analyse zugrunde liegt.

2.1 Allgemeines Professionsverständnis

In einem ersten Schritt skizziere ich wesentliche Bausteine der von mir eingenommenen professionstheoretischen Perspektive, bevor ich im Anschluss daran auf drei für diese Studie besonders bedeutsame Aspekte im Detail eingehe.

Grundlegend für die folgende empirische Beschäftigung mit den Arbeitsprozessen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ist ein interaktionistisches Verständnis von Professionen und professionellem Handeln, wie es insbesondere in den Arbeiten von Everett Hughes (u. a. 1971b, 1976), Anselm Strauss (u. a. Strauss et al. 1964; Strauss et al. 1985; Strauss 1993), Howard Becker (u. a. Becker et al. 1977) und im deutschsprachigen Raum insbesondere von Fritz Schütze (u. a. Schütze 1992, 1996, 2015b) zum Ausdruck kommt. Das von diesen Autoren geprägte Professionsverständnis setzt an „den konkreten Arbeitsabläufen, Handlungslogiken und Interaktionsbeziehungen in der sozialen Praxis“ (Jakob 2015, S. 176) an. Die damit zugrunde liegende Perspektive auf Professionen erschließt sich somit in erster Linie durch den Blick auf das konkrete, empirisch beobachtbare Handeln von Professionellen (vgl. Schütze 1996). Damit grenzt sich dieser Zugang ab von einem Professionsverständnis, bei dem Funktions- und Strukturmerkmale von Professionen wie etwa Ausbildungssettings und -zertifikate, der Organisationsgrad oder Fragen professionsspezifischer Handlungskodices (vgl. u. a. Daheim 1992) im Mittelpunkt stehen. Damit einher geht etwa ein Verzicht auf Etikettierungen und Einteilungen in „echte“ und Semi-Professionen (vgl. etwa Etzioni 1969). Dies bedeutet nicht, dass aus dem hier vertretenen Verständnis professionelles Handeln nicht durch spezifische Merkmale geprägt ist, die es von nicht-professionellen Tätigkeiten abgrenzen

(s. u.). Diese Merkmale werden nur nicht per se als gegeben betrachtet, sondern müssen in konkreten Handlungsvollzügen jeweils „entdeckt“ werden.

Zentrale Bedeutung bekommen dabei die Begriffe des Mandats und der Lizenz von Professionen. Alle Berufe – so eine Auffassung, die insbesondere von Everett Hughes geprägt wurde (vgl. Hughes 1971c) – haben in mehr oder weniger ausgeprägter Weise einen gesellschaftlich gegebenen Auftrag für bestimmte abgegrenzte Aufgabenbereiche (vgl. Schütze 1992), womit sich gleichzeitig der Anspruch der jeweiligen Berufsgruppe ergibt, darüber zu befinden, welcher Art der Bearbeitung dieser Aufgaben am angemessensten ist. Dies ist verknüpft mit einer Lizenz dazu, die dafür notwendigen Tätigkeiten auszuführen (vgl. Hughes 1971c, S. 287ff.). Professionelles Handeln ist aus dieser Perspektive dadurch gekennzeichnet, dass damit der eigene Anspruch verbunden ist, „für die Gesellschaft sowie für die Identität und/oder die Existenz des Klienten absolut wertvolle Dinge zu verwalten“ (Schütze 1992, S. 141).⁵ Die Verfahren, die von Professionellen zur Erfüllung dieses Anspruchs angewandt werden, haben in der Regel tiefe Eingriffe in Lebenssituationen von Klientinnen und Klienten zur Folge. Mit dieser „license to do dangerous things“ (Hughes 1971c, S. 289) entsteht damit stets die Gefahr, bei der Ausübung Fehler zu machen, die für den Klienten massive negative Auswirkungen haben können.

In Anlehnung an Schütze (1992, 1996) lassen sich folgende zentrale Merkmale eines so umrissenen Professionsbegriffs unterscheiden.

Die Abgrenzung des Handlungs- und Aufgabenbereichs von Professionen beruht erstens zum großen Teil auf abstrakten, meist wissenschaftlich basierten Wissenskategorien, sowohl im Hinblick auf die Frage nach den Entstehungsbedingungen der Grundthemen und -problematiken, mit denen es Professionelle zu tun haben, als auch in der Form allgemeiner, abstrakter Interventionsformen (wie etwa die erwähnten unterschiedlichen Ansätze der Fallarbeit).

Dieser Orientierung an übergeordneten Wissensbeständen steht zweitens eine dezidierte Orientierung am einzelnen Fall gegenüber. Im Mittelpunkt dieser Fallperspektive professionellen Handelns steht die „Aufschichtung eines Problemzusammenhanges in der alltäglichen Existenzwelt des Klienten“ (Schütze 1992, S. 137; vgl. Schütze 2015b). Die Grundstruktur und der Verlauf solcher fallförmiger Arbeitsprozesse entscheidet sich dabei in hohem Maße in der

⁵ Anhand der Frage nach dem gesellschaftlichen „Wohl“, das von Professionen gefördert wird, wird deutlich, dass die Frage nach der Abgrenzung von Professionen und professionellem Handeln eine empirische, nicht eine von vornherein zu treffende ist. So tragen sowohl Vertreterinnen und Vertreter klassischer „stolzer“ Professionen (vgl. Hughes 1971c) wie beispielsweise Richterinnen und Richter zu einem gesellschaftlichen Wohl bei (indem sie über den konkreten Einzelfall hinaus zur Wahrung der Rechtsordnung einer Gesellschaft beitragen) als auch Angehörige der Müllabfuhr (indem sie zur öffentlichen Sauberkeit beitragen). Hughes verdeutlicht in diesem Zusammenhang, wie gerade Angehörige „niederer“ Berufe Theorien entwickeln, die ihrem Handeln Würde und Bedeutung innerhalb einer Rangordnung von Berufen verleihen (vgl. Hughes 1971d, S. 340f.).

konkreten Interaktion der beteiligten Akteure, also der Professionellen einerseits, der Klientinnen und Klienten andererseits (vgl. Frommer 2014). Dies impliziert, dass für eine angemessene fallanalytische Rekonstruktion dieser Prozesse beide Perspektiven miteinbezogen werden müssen.

Drittens setzt dieser gleichzeitige Bezug zu abstrakten Wissenskategorien und Interventionsverfahren einerseits, zu konkreten Fällen andererseits eine umfangreiche, in der Regel akademische Ausbildung und eine Einsozialisierung in das Handlungsfeld durch erfahrene Professionelle (etwa in Form von Berufspraktika) voraus. Im Zuge der Ausbildung und Einsozialisierung entwickeln Professionelle eine spezifische biographische Identität. Dies bedeutet auch, dass die Erfahrung, als Professionelle zu scheitern bzw. den Blick für den Sinn des eigenen Handelns zu verlieren, in hohem Maße identitätsschädigende Wirkung entfalten kann (vgl. u. a. Riemann 2000).

Viertens stellt die Grundlage professionellen Handelns stets einen „Vertrauenskontrakt“ (Schütze 1992, S. 136; vgl. Hughes 1971b, S. 375f.) zwischen Professionellen und Klientinnen und Klienten dar. Diese Vertrauensgrundlage ist dabei gefährdet durch in der Beziehung konstitutiv angelegte Widersprüchlichkeiten und paradoxe Handlungsanforderungen (s. u.), etwa durch das Problem des „Mehrwissens“ der Professionellen (vgl. Schütze 1992, S. 152ff.).

Fünftens sind Professionelle eingebunden in mehr oder weniger enge organisatorische Strukturen, die für das professionelle Handeln ambivalente Bedeutung erhalten. Zum einen stellen sie einen Rahmen dar, der das eigene Handeln in seiner Komplexität (auch materiell) absichert und gegen unangemessene Ansprüche von außen abschirmt (indem etwa formelle Zugangsregeln zum Angebot der Professionellen formuliert und durchgesetzt werden). Zum anderen entsteht für die Professionellen jedoch das Risiko, „von diesen Organisationsstrukturen ungebührlich kontrolliert zu werden“ (Schütze 1996, S. 185).⁶

Charakteristisch für professionelles Handeln ist schließlich sechstens die große Bedeutung paradoxer, antinomischer Handlungsanforderungen (vgl. Schütze 1992, 1996; Helsper 2010). Auf diesen für die vorliegende Studie zentralen Aspekt werde ich unten ausführlicher eingehen.

Im Folgenden will ich dieses Verständnis im Hinblick auf drei Aspekte konkretisieren. Zunächst gehe ich auf die dezidierte Prozessperspektive ein, die diesem Verständnis zugrunde liegt und insbesondere im Begriff des Arbeitsbogens zum Ausdruck kommt. Anschließend setze ich mich damit auseinander, wie professionelles Handeln an zentralen Stellen von konstitutiven Paradoxien und

⁶ Ein Beispiel hierfür ist etwa der Druck aufgrund materieller Zwänge auch solche Jugendliche in eine Maßnahme der Jugendberufshilfe aufzunehmen, die dafür aus Sicht der Professionellen nur bedingt geeignet sind, damit die Belegungsvorgaben der Maßnahme erfüllt und Fördermittel beantragt werden können.

Antinomien geprägt ist. Schließlich gehe ich auf die in diesem Verständnis von professionellem Handeln zentrale Bedeutung biographischer Aspekte sowohl der Professionellen als auch der Klientinnen und Klienten ein.

2.2 Das Konzept des Arbeitsbogens als grundlegende Perspektive

Für das hier zugrunde liegende Verständnis von professionellem Handeln spielen die professions- und arbeitssoziologischen Studien, an denen Anselm Strauss maßgeblich beteiligt war, eine große Rolle (vgl. u. a. Strauss et al. 1964; Glaser/Strauss 1965; Strauss et al. 1985). Betrachtet man die Studien im Überblick, wird zunächst deutlich, welche Faszination die vielfältigen, komplexen, fehleranfälligen und immer wieder verwirrenden Arbeitsprozesse innerhalb von (in der Regel größeren) Organisationen, insbesondere von Klinikorganisationen, auf die Forscherinnen und Forscher ausübten. Dies führte zu deren grundsätzlichem Interesse daran, wie es den Beteiligten gelingt, die ganz unterschiedlichen anstehenden Aufgaben und Aufgabenbündel miteinander abzustimmen, zu ordnen, in Beziehung zu setzen usw. – und auch daran, wie sie an diesen Aufgaben immer wieder scheitern.

Bedeutsam an diesen Untersuchungen ist dabei insbesondere, dass die Beschreibung der Arbeitsprozesse und der unterschiedlichen Arbeitstypen nicht auf der Ebene formeller Aufgabenbeschreibungen und Zuständigkeitsbereiche einzelner Gruppen von Professionen und Berufen stehen bleibt. Vielmehr rückt die Frage in den Mittelpunkt, welche unterschiedlichen Elemente der Arbeit (etwa bei der Behandlung eines Patienten mit akuter Herzinsuffizienz, Strauss et al. 1985, S. 12ff.) von den daran beteiligten Personen – einschließlich der Patientinnen und Patienten – erledigt werden müssen. Dabei wird u. a. deutlich, dass eine enge Verbindung besteht zwischen den Arbeitselementen, die „klassischerweise“ zu den Aufgaben einer spezifischen Profession gezählt werden (etwa die Abklärung eines akuten medizinischen Problems durch einen Facharzt) mit Aufgaben, die zunächst weniger offensichtlich, aber dennoch ebenso wichtig für den Fortgang der Arbeit sind (wie etwa die Absprachen mit nahen Angehörigen, um eine erfolgreiche Weiterversorgung sicherzustellen). Darüber hinaus wird als ein zentrales Element der Arbeit die Notwendigkeit deutlich, die unterschiedlichen Arbeitselemente der verschiedenen Beteiligten aufeinander abzustimmen.

Aus dieser Perspektive heraus gelingt es, eine Reihe von Arbeitstypen zu identifizieren, die (je nach Handlungsfeld in unterschiedlichem Ausmaß) von Professionellen bewältigt werden müssen. Ich nenne an dieser Stelle nur einige davon, ohne im Detail weiter darauf einzugehen (für eine ausführliche Diskussion der unterschiedlichen Arbeitstypen (vgl. Strauss et al. 1980; Strauss et al. 1985; Seltrecht 2016):

- Informationsarbeit,
- Körperarbeit,
- Gefühlsarbeit,
- Sicherheitsarbeit und
- Maschinenarbeit.

Als Konzept, das es ermöglicht, diese unterschiedlichen Aspekte von Arbeit zu systematisieren und zu integrieren, hat sich dabei der Begriff des „Arbeitsbogens“ (englisch: „arc of work“) als hilfreich erwiesen. In allgemeiner Form definiert Strauss: „An arc for any given trajectory – or project – consists of the totality of tasks arrayed both sequentially and simultaneously along the course of the trajectory or project“ (Strauss 1985, S. 4). Damit wird es möglich, die eben genannten, auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegenden Arbeitselemente in ihrer Bedeutung für den Gesamtverlauf eines Arbeitsprozesses zu beschreiben.

Dieses Konzept wurde von Schütze in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt und ausdifferenziert. Insbesondere entwickelte er eine (als Unterscheidungsheuristik und nicht als starres Schema gedachte) Systematisierung der unterschiedlichen „Aktivitätskomponenten“ (Schütze 1984b, S. 15) innerhalb eines Arbeitsbogens. Er unterscheidet dabei zwischen:

- Inhaltskomponente,
- Sozialkomponente,
- Einrichtungskomponente und
- Evaluationskomponente.

Im Folgenden werde ich auf drei Aspekte des Arbeitsbogen-Konzeptes etwas ausführlicher eingehen.

Erstens öffnet der Begriff des Arbeitsbogens eine Perspektive für eine genaue sequenzielle Analyse von konkreten Arbeitsprozessen in ihrer spezifischen zeitlich-räumlichen, sozialen, materiellen etc. Bedingtheit. „Untersucht wird, wie die einzelnen Tätigkeitsschritte an konkreten lokalen Stellen realisiert werden und stets den Bedingungen lokaler Umstände unterliegen“ (ebd., S. 3). Gerade die Offenheit des Konzeptes für ganz vielfältige Ebenen von Arbeit erlaubt damit eine Erfassung von Prozesselementen, die aus dem Blick gerieten, würde man nur die „offiziellen“ Arbeitstypen der jeweiligen Prozessbeteiligten betrachten (etwa im Hinblick auf Lehrkräfte: Unterrichten). Gerhard Riemann weist darauf hin, dass eine solche Perspektive gerade im Hinblick auf eine stark normativ geprägte Methodendiskussion innerhalb der Sozialen Arbeit Bedeutung erlangt. Die Bedeutung des Konzeptes entsteht demnach dadurch, „den Charakter von

Arbeitsabläufen nicht als bekannt und nicht weiter aufklärungsbedürftig voraussetzen, was gerade im Sozialarbeitsdiskurs, der von vielen normativen Konzepten zu Handlungsansätzen und -programmen geprägt ist, alles andere als selbstverständlich ist“ (Riemann 2015, S. 21). Wichtig ist dabei die reflexive bzw. rekonstruktive Perspektive des Konzeptes. Die genaue Abfolge der Arbeitsschritte lässt sich häufig nur sehr begrenzt antizipieren oder planen und die Gesamtgestalt des Arbeitsbogens wird damit den Beteiligten häufig erst im Rückblick deutlich (vgl. Strauss et al. 1985, S. 30).

Zweitens wird deutlich, dass es im Konzept des Arbeitsbogens nicht um eine Rekonstruktion von besonders gelungenen professionellen Arbeitsprozessen geht. Vielmehr geraten gerade solche Prozesse in den Fokus, bei denen den Beteiligten Fehler unterlaufen, ihnen die Kontrolle über ihr Handeln und den Arbeitsprozess entgleitet und sich bei ihnen das Gefühl einstellt, den Überblick über ihr eigenes Handeln zu verlieren. Damit konkretisiert sich durch dieses Konzept die Bedeutung von Fehlern im Handeln von Professionellen (und wird empirisch fassbar), die insbesondere Everett Hughes in die professionstheoretische Diskussion einbrachte (vgl. Hughes 1971a).

Drittens wird im Konzept des Arbeitsbogens die große Bedeutung von Interaktionen zwischen den Beteiligten für den Verlauf von Arbeitsprozessen deutlich. Dabei liegt dem Konzept ein sehr breites Verständnis von Interaktion zugrunde:

„Wenn wir im Hinblick auf Arbeit von Interaktion sprechen, meinen wir damit mehr als nur die Tatsache, dass Menschen miteinander kommunizieren. Wir beziehen uns auf den Prozess, durch den Menschen mittels Kommunikation mit dem eigenen Selbst und mittels Kommunikation mit anderen Menschen ihre Handlungen auf die Durchführung einer Form von Arbeit gemeinsam ausrichten.“ (Corbin/Strauss 2010, S. 143)

Everett Hughes bringt diesen Aspekt deutlich zum Ausdruck im Begriff des „social drama of work“ (Hughes 1976, S. 1), mit dem er auf die zentrale Bedeutung der Interaktion zwischen den an der Arbeit beteiligten Individuen hinweist: „Work is done in a social setting. And the people in this social setting are not merely performing technological tasks, but they are interacting with one another“ (ebd., S. 2). Die Bedeutung von Interaktion lässt sich dabei nicht auf den Aspekt der „Kooperation“ von ansonsten mehr oder weniger autonom handelnden Professionellen begrenzen. Arbeitsprozesse – so diese Perspektive – sind genuin

soziale Interaktionsprozesse,⁷ die sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen rekonstruieren lassen. So geht es u. a. um den Aspekt der konkreten Organisation von Arbeitsvollzügen zwischen unterschiedlichen Beteiligten, „mit den wichtigen Unteraktivitäten der Kontraktarbeit zwischen Prozessoren, Durchführern und Betroffenen sowie der Einrichtung und Aufrechterhaltung einer bestimmten Form der Arbeitsteilung“ (Schütze 1984b, S. 16). Im Hinblick auf die Arbeit, die chronisch Kranke bei der Bewältigung ihrer Krankheit leisten, schreiben Corbin und Strauss: „Mit jedem Arbeitstypus sind Interaktionen mit dem Partner, den Kindern, Freunden, professionellen Helfern und anderen Menschen verbunden; in diesen Interaktionen geht es darum, Informationen zu gewinnen und weiterzuleiten, sein Anliegen, seine Fürsorge oder seinen Zorn auszudrücken, und es geht auch um die Verteilung von Aufgaben“ (Corbin/Strauss 2010, S. 104). Durch dieses Zitat wird deutlich, dass das Handeln der Adressatinnen und Adressaten eine wesentliche Rolle innerhalb der jeweiligen Arbeitsbögen erhält. So ist deren Verhalten immer ein Faktor, der (im Gegensatz zu leblosen Objekten von Arbeit, wie etwa einem Auto) im Arbeitsprozess mitbedacht werden muss. Adressatinnen und Adressaten können das Handeln der Professionellen über sich ergehen lassen, können aber auch Widerstand leisten, können Interesse am Handeln der Professionellen zeigen usw. Wichtig ist hierbei, dass sich aus den unterschiedlichen Perspektiven von Professionellen und Adressatinnen bzw. Adressaten ganz spezifische Aspekte des „drama of work“ ergeben. Zentrale Bedeutung bekommt dabei das Verhältnis von individueller Notlage und professioneller Routine. Die Spannung entsteht daraus, dass „one man’s routine of work is made up of the emergencies of other people“ (Hughes 1971a, S. 316). Die Tatsache, dass existenzielle Krisen von Menschen (z. B. eine schwere Erkrankung, aber auch ein existenziell bedrohlicher Familienkonflikt einer Schülerin oder eines Schülers) zum Alltag von Professionellen gehören, macht es für diese notwendig, eine Einschätzung darüber zu treffen, wie sie mit ihrem – aufgrund ihrer bisherigen Erfahrung oder durch abstrakte professionsspezifische Wissensbestände erwor-

⁷ Hughes verdeutlicht dies am Beispiel eines Schäfers, der auf den ersten Blick einsam mit seiner Schafherde unterwegs ist. Auch dieser – so Hughes – muss mögliche Interaktionen mit Anderen im Rahmen seines Handelns antizipieren, etwa als mögliche Reaktionen darauf, wie der Schäfer der drohenden Gefahr eines Gewitters begegnet: „When does he go in? And if he goes in too soon, he is laughed at; but if he goes in too late, he is bawled out. He seems to be all by himself but he’s not. His actions in this job involve a lot of people and he can’t act as if they weren’t there“ (Hughes 1976, S. 6f.).

benen – „Mehrwissen“ (Schütze 1992) umgehen.⁸ So kann sowohl eine vollständige Einweihung einer Klientin bzw. eines Klienten in eine negative Prognose bezüglich der weiteren Entwicklung als auch ein kompletter „Informationsstopp“ ihr oder ihm gegenüber zu weitreichenden Irritationen in deren Beziehung und zur Beschädigung des gegenseitigen Vertrauens führen.

Damit wird deutlich, dass Adressatinnen und Adressaten der Arbeit immer auch die Funktion von Mitarbeitenden im Rahmen konkreter Arbeitsbögen erhalten. Anstehende Arbeitsschritte müssen mit ihnen abgesprochen werden, Aufgaben zwischen Professionellen sowie Adressatinnen und Adressaten verteilt werden, es gibt Aushandlungen über die angemessenen Schritte, das Tempo der Arbeit usw.⁹ In diesem Zusammenhang zeigt sich ein spezifisches Verständnis von den Strukturen und sozialen Ordnungen, die in die Arbeitsprozesse eingebunden sind. Diese „Arrangements“ (Strauss 1993, S. 87) betreffen etwa Fragen wie:

- Welche Arbeit wird von wem erledigt?
 - Wo wird die Arbeit erledigt?
 - Was ist die (materielle/immaterielle) Vergütung für die Arbeit?
 - Was ist das Ziel der Arbeit?
 - Welche (ethischen, professionellen, verfahrensmäßigen) Standards liegen der Arbeit zugrunde?
- usw.

Aus dieser hohen Bedeutung von Interaktionsprozessen zwischen den an Arbeitsprozessen Beteiligten ergibt sich die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Handlungen der Interaktionspartnerinnen und -partner innerhalb eines Arbeitsbogens immer wieder zu koordinieren und aufeinander abzustimmen. Es geht dabei unter anderem um die „Sequenzierung, Anpassung und Koordinierung der einzelnen Arbeitsschritte; die Sicherstellung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsbogens und der notwendigen Logistik [...]; die Einrichtung einer bestimmten Aufteilung in Arbeitseinheiten, die Implikationen für die Arbeitsteilung hat“

⁸ Fritz Schütze formuliert dieses Dilemma grundlagentheoretisch als eine zentrale Paradoxie professionellen Handelns im Bereich der Sozialen Arbeit: „Das Mehrwissen der Sozialarbeiterin und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für die Klientin einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlage zwischen Klientin und Sozialarbeiterin durch das Verschweigen des Mehrwissens andererseits“ (Schütze 1992, S. 152). Glaser und Strauss diskutieren diese Widersprüchlichkeiten im professionellen Handeln als Probleme unterschiedlicher „Bewusstseitskontexte“ (vgl. Glaser/Strauss 1965).

⁹ Darüber hinaus spielt in diesem Zusammenhang die Aushandlung dessen, um was es in der Interaktion geht, um das, was „zum Fall wird“, eine wichtige Rolle. „Was einen Menschen, eine Gruppe zum Fall macht, muss im Gegensatz zum Zugang anderer Professionen sehr viel mehr ausgehandelt und auch immer wieder neu entschieden werden“ (Bauer 2010, S. 251).

(Schütze 1984b, S. 16). Diese „Artikulationsarbeit“¹⁰ geht weit über das hinaus, was etwa zum Aufgabengebiet einer „Projektleitung“ gehört und wird von allen Beteiligten in unterschiedlichem Ausmaß durchgeführt. Das bedeutet, dass „Artikulationsarbeiten“ nicht auf bestimmte Positionen und Rollen innerhalb einer Organisation begrenzt sind. So machen Strauss et al. (1985) deutlich, welch große Bedeutung die Artikulationsaktivitäten von Patientinnen und Patienten für das Ge- oder Misslingen von Arbeitsbögen haben. Gleichzeitig sind diese Verknüpfungs- und Koordinierungstätigkeiten nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt innerhalb eines Arbeitsbogens beschränkt, sondern durchziehen diesen vom Anfang bis zum Ende. Schließlich ist mit dem Begriff ein sehr breiter Blick auf unterschiedliche Ebenen verbunden, die im Rahmen eines Arbeitsbogens miteinander verknüpft und aufeinander abgestimmt werden müssen. Das Spektrum reicht hier von der Ebene unterschiedlicher formal-organisatorischer Einheiten (wie etwa Abteilungen in einem Krankenhaus) bis hin zu biographischen Prozessen bei einer Klientin. Gleichzeitig wird damit auch offensichtlich, auf wie vielen Ebenen die Koordination eines Arbeitsbogens „aus dem Takt“ kommen kann (vgl. ebd., S. 153ff.).¹¹

2.3 Paradoxien professionellen Handelns und daraus resultierende Fehlerpotenziale

Arbeitsbögen professionellen Handelns sind also charakterisiert durch eine hohe Komplexität, durch z. T. divergierende Perspektiven der Beteiligten und durch letztlich nicht antizipierbare Entwicklungen in der Biographie der Adressatinnen und Adressaten. Dies bringt es mit sich, dass professionelles Handeln in charakteristischer Weise durchzogen ist von nicht auflösbaren Widersprüchlichkeiten und Spannungen. Fritz Schütze hat hierfür den Begriff der Paradoxien professionellen Handelns geprägt. Diese beschreibt er als „unaufhebbare Unvereinbarkeiten komplexer expertenberuflicher Handlungsabläufe“ (Schütze 1992, S. 163). Beispiele dafür sind etwa der oben dargestellte widersprüchliche Umgang von

¹⁰ Für den deutschen Sprachgebrauch schlägt Seltrecht die Verwendung des Begriffes der „Koordinationsarbeit“ vor, um Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Seltrecht 2016). Da Anselm Strauss die Verwendung des englischen Begriffs „coordination work“ aufgrund von damit verbundenen begrifflichen Uneindeutigkeiten ablehnte (vgl. Strauss 1985) und sich der Begriff der Artikulationsarbeit im deutschen Diskurs etabliert hat, werde ich ihn auch hier verwenden.

¹¹ Das Konzept des Arbeitsbogens wurde nicht nur zur Analyse professioneller Arbeitsprozesse, sondern auch in der Auseinandersetzung mit biographischen Prozessstrukturen, insbesondere im Hinblick auf die Bewältigungsversuche zentraler biographischer Leidensprozesse verwendet (vgl. Corbin/Strauss 2010; Schütze 2015a). Fritz Schütze weist darauf hin, dass die Artikulationsarbeit dabei eine der „elementaren Verrichtungen innerhalb der eigenen Lebensführung“ (Schütze 2015b, S. 292) darstellt. So stellt sich auch im Hinblick auf die eigene Lebensgeschichte die Aufgabe, „den Lebensführungsalltag einschließlich seiner zeitlichen Ablaufdimension [zu] planen und [zu] gestalten“ (ebd., S. 293).

Professionellen mit dem „Mehrwissen“, über das sie im Vergleich zu Adressantinnen und Adressaten verfügen. Ein anderes Beispiel ist die Herausforderung für Professionelle, die dadurch entsteht, dass sie – um handlungsfähig zu bleiben – Prognosen über den weiteren Fallverlauf und die weitere Entwicklung der Lebenssituation einer Adressatin oder eines Adressaten anstellen müssen. Gleichzeitig ist die empirische Grundlage, auf der diese Prognosen gefällt werden, notwendigerweise unzuverlässig (vgl. ebd., S. 149ff.). Die zentrale Entstehungsbedingung für diese paradoxen Handlungsanforderungen steht aus seiner Sicht in engem Zusammenhang mit der Orientierung von Professionellen an abstrakten Wissensbereichen einerseits, der zentralen Bedeutung der jeweils konkreten, individuellen Fallentwicklung andererseits. Der „abgegrenzte höher-symbolische Orientierungsbereich, an dem sich der Berufsexperte ausrichtet, [ist] nicht problemlos mit der alltäglichen Existenzwelt seines faktischen Berufshandelns und der Lebensführung des Klienten vermittelbar [...]“ (ebd., S. 137). Die Widersprüchlichkeiten können nicht endgültig (etwa durch noch mehr Informationen über eine Lebenssituation, durch noch bessere oder technisch ausgereifere Bearbeitungsverfahren, durch die Hinzuziehung noch weiterer Kreise des sozialen Beziehungsnetzes einer Klientin oder eines Klienten etc.) aufgehoben werden, sondern müssen von Professionellen im Rahmen konkreter Arbeitsbögen umsichtig bearbeitet werden. Wichtig ist hierbei nun eine Unterscheidung zwischen diesen grundlegenden, nicht umgänglichen Handlungsparadoxien und „systematischen Fehlern bei der Arbeit [...], die aus der Missachtung des spezifischen paradoxen Anforderungscharakters professioneller Arbeit hervorgehen“ (Schütze 1996, S. 186). Die Gefahr tiefgreifender Fehler in der Arbeit entsteht gerade dann, wenn diese Unauflösbarkeit der Problemstellungen von einer Professionellen nicht erkannt wird oder es strukturelle Bedingungen gibt, die auf Professionelle Druck in Richtung auf – vermeintlich – klare und saubere Problemlösungsstrategien ausüben. Diese Vereinfachungstendenzen werden zusätzlich „dadurch verschärft, dass in den modernen Komplexgesellschaften an das professionelle Handeln und seine Arbeitsbögen besondere Rationalitäts-, Effektivitäts- und Sicherheitsanforderungen gestellt werden“ (Schütze 2000, S. 68).¹²

Ein solches Verständnis professionellen Handelns, bei dem die darin angelegten nicht aufhebbaren, paradoxen Herausforderungen und die damit verbundenen Fehlertendenzen betont werden, impliziert nicht, dass damit das Scheitern

¹² Im Bereich der Jugendhilfe lässt sich eine solche Tendenz darin sehen, dass es immer stärkeren öffentlichen Druck gibt, Fälle von Vernachlässigung und Misshandlung von Kindern bereits präventiv zu erkennen und schon beim Eintreten erster Verdachtsmomente zu intervenieren. Es „zeigt sich die Gratwanderung zwischen der Handlungsverpflichtung in Kinderschutzfällen, die oft, bedingt durch große Sorge und viele Emotionen, zum Aktionismus verleitet, und der Wichtigkeit einer besonnenen, planvollen und ruhigen Herangehensweise“ (Kühner et al. 2012, S. 290).

des Handelns von Professionellen als die Regel angenommen wird. Dies betont etwa Helsper (2007) in Replik auf eine in diese Richtung zielende Kritik von Baumert/Kunter (2006) am strukturtheoretischen Professionsverständnis¹³ und verdeutlicht, dass sich aus Perspektive der Professionellen vielmehr erst durch die Bewusstmachung der eigenen „Verwicklungen“ (Helsper 2007, S. 570) und der „gelassenen, reflexiven Haltung im Umgang damit“ (ebd.) eine der Komplexität des professionellen Handelns angemessene Fehlerkultur entwickeln lässt.

2.4 Der biographische Aspekt professionellen Handelns

Abschließend gehe ich auf die engen Verflechtungen ein, die zwischen dem Handeln von Professionellen und der biographischen Situation sowohl der Adressatinnen und Adressaten als auch der Professionellen selbst bestehen.

Oben habe ich bereits deutlich gemacht, dass Professionelle in vielen Fällen ein weitreichendes gesellschaftliches Mandat und eine Lizenz dazu haben, tief in biographische Zusammenhänge von ihren Klientinnen einzugreifen. Dies wird in Hughes' Auseinandersetzung mit dem Umgang von Professionen mit ihren eigenen Fehlern deutlich (vgl. Hughes 1971a): Gerade aufgrund der Reichweite, Folgenhaftigkeit für die Lebensgeschichte der ihr anvertrauten Klientinnen und Klienten und der gleichzeitig hohen Wahrscheinlichkeit von professionellen Fehlern entsteht für eine Profession die Notwendigkeit, Verfahren zum Umgang mit diesen Fehlern zu entwickeln.

Es ist also gerade die Reichweite des professionellen Handelns, die es für die biographische Situation der Adressatinnen, Adressaten *und* der Professionellen selbst so bedeutsam werden lässt. Aus der Perspektive ersterer kann die Interaktion mit Professionellen große unterstützende Bedeutung bekommen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Kontrolle über die eigene Lebenssituation zumindest zeitweise nicht mehr möglich ist. Wichtige Bedeutung erhält hier der von Schütze geprägte Begriff der biographischen Verlaufskurve.

„Die Aufschichtung des Problemzusammenhangs ist angesichts aufeinander folgender Schwierigkeiten und Störungen vom Klienten als zusammenhängende Geschichte eines Erleidens bzw. einer Verlaufskurve [...] erlebt worden. Eine Verlaufskurve ist immer dadurch bestimmt, dass der Betroffene von einer Abfolge übermächtiger (äußerer und innerer) Ereignisse überwältigt wird, auf die er nur noch [...] reagieren kann, die ihm also zunächst intentionales Handeln verunmöglichen.“ (Schütze 1992, S. 137; vgl. auch Schütze 1981)

¹³ Die Kritik richtet sich explizit an ein strukturtheoretisches Verständnis von professionellem Handeln, wie es von Helsper in Anlehnung an Oevermann u. a. 1996 entwickelt wurde. Auch bei dieser professionstheoretischen Spielart bekommen nicht aufhebbare, wiederkehrende „Antinomien“ (vgl. Helsper 1996, 2010) große Bedeutung.

Gerade durch die dezidierte Fallorientierung ihres Handelns wird es Professionellen möglich, Unterstützungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, die an der konkreten Lebenssituation ansetzen. Durch die professionseigenen fallanalytischen Verfahren wird es etwa möglich, gerade in für Adressatinnen und Adressaten unübersichtlich gewordenen Lebenssituationen Prozesse biographischer Arbeit anzustoßen, in deren Verlauf es gelingen kann, die Orientierung in der eigenen biographischen Situation wiederzuerlangen (vgl. Schütze 2015b). Gerade durch die damit verbundenen tiefen Eingriffe in die biographische Situation von Adressatinnen und Adressaten entsteht damit aber immer auch das Risiko, dass durch Handeln von Professionellen deren Lebenssituation noch weiter aus dem – womöglich labilen – Gleichgewicht gebracht wird: Etwa dadurch, dass aufgrund des besonderen Handlungsdrucks die Einbindung der Klientin oder des Klienten in vielfältige familiäre und außerfamiliäre Beziehungsnetze nicht beachtet wird und durch eine schnelle Intervention (etwa in Form stellvertretenden anwaltschaftlichen Handelns gegenüber anderen Familienmitgliedern) Verletzungen innerhalb dieses Beziehungsnetzes entstehen, die die labile Lebenssituation einer Klientin weiter destabilisieren (vgl. Schütze 2002, S. 143).

Aus der Perspektive der Professionellen kann die Erfahrung, dass das eigene Handeln für eine Klientin oder einen Klienten in einer spezifischen Lebenssituation bedeutsam wurde, einerseits zu einer tiefen biographischen Sinnquelle werden (vgl. Schütze 1994). Andererseits entsteht durch das im eigenen Handeln konstitutiv angelegte Fehlerpotenzial und die Folgen, die damit für die Adressatin oder den Adressaten verbunden sein können, das Risiko, dass Professionelle in tiefgreifende Leidensprozesse verwickelt werden und ihre professionelle und biographische Identität Schaden nimmt. Typische Beispiele hierfür sind das Gefühl, sich im Hinblick auf die Lebenssituation von Klientinnen und Klienten schuldig zu machen (vgl. ebd.; Schütze 1992), oder die Unterminierung wichtiger biographischer Fundamente und Sinnquellen dadurch, dass einem der Sinn für das eigene Handeln abhandenkommt (vgl. Riemann 2000).

Für die sequenzielle Ordnung des Fallarbeitsbogens bedeutet dies, dass sich im Voranschreiten biographischer Prozesse „Zeitfenster“ für Intervention von Professionellen öffnen und auch wieder schließen. Allgemeiner formuliert: Biographische Prozesse der Adressatinnen und Adressaten sind es, die die Arbeit mit Menschen – im Vergleich zur „technischen“ Arbeit mit Apparaten – nur sehr schwer rationalisierbar machen. „Work on and with people adds a dimension of hazard to the articulation of work“ (Strauss et al. 1985, S. 154). Professionelle Arbeit kann somit aus der Spur geraten, wenn die Bedeutung, die das eigene Handeln für die Lebensgeschichte und aktuelle Lebenssituation von Klientinnen und Klienten hat, von Professionellen nicht beachtet wird.



3 Methodische Ausrichtung und Darstellung des Forschungsprozesses

Im folgenden Kapitel verfolge ich das Ziel, den Verlauf des dieser Studie zugrunde liegenden Forschungsprozesses möglichst nachvollziehbar darzustellen. In einem ersten Abschnitt begründe ich deshalb die grundsätzliche methodologische Ausrichtung der Studie vor dem Hintergrund meines Erkenntnisinteresses. Im zweiten Abschnitt gehe ich dann auf den Verlauf des Forschungsprozesses im Einzelnen ein. Dabei unterscheide ich zwischen den Arbeitsschritten der Datenerhebung und der Datenanalyse. Im tatsächlichen Forschungsprozess sind beide Phasen im Sinne der Forschungsstrategie der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967) eng ineinander verwoben und stellen zirkuläre, aufeinander bezogene Prozesse dar. Um die für beide Phasen spezifischen methodischen Wege nachvollziehbar zu machen, habe ich mich dennoch für eine getrennte Darstellungsform entschieden.

Auf allgemeine, methodologische Aspekte gehe ich nur insoweit ein, als sie zur Nachvollziehbarkeit des gewählten Vorgehens und des konkreten Prozesses beitragen. Die grundsätzliche Entscheidung für eine Forschungsmethode bringt sicherlich entscheidende Weichenstellungen für den Forschungsprozess mit sich und steht in engem Zusammenhang mit dem grundlegenden Forschungsinteresse.¹⁴ Auf der anderen Seite habe ich im Verlauf des Forschungsprozesses die Erfahrung gemacht, dass methodologische Festlegungen und methodische Regeln und Verfahren zwar wichtige Richtschnüre und „Leuchttürme“ im Forschungsprozess sind, dass dadurch aber noch wenig gesagt ist über den tatsächlichen Verlauf des Forschungsprozesses. Immer wieder tauchten Problemstellungen auf, die nach ganz individuellen Lösungen und Bearbeitungsstrategien verlangten. Gerade die Nachzeichnung der Forschungspraxis, auch mit den darin enthaltenen Schwierigkeiten und Sackgassen, trägt deshalb zu einer Transparenz des Vorgehens bei und macht den Forschungsprozess einer kritischen Würdigung zugänglich. Ralf Bohnsack betont, dass darin eine Bedeutungsdimension rekonstruktiver Sozialforschung liegt, die sich ergibt, „wenn wir

¹⁴ Dies zeigt sich wohl am deutlichsten, wenn man sich die grundsätzlich unterschiedlichen Forschungslogiken und -strategien hypothesenprüfender und hypothesengenerierender Methoden vor Augen führt (vgl. Bohnsack 2014, S. 15ff.).

uns vergegenwärtigen, dass auch die Forschung, die Arbeit des Wissenschaftlers, ihre Alltagspraxis hat. Forschung vollzieht sich als Alltagshandeln des Wissenschaftlers“ (Bohnsack 2014, S. 26). Und er konstatiert: „Wenn wir uns die Alltagspraxis der Forschung ansehen, zeigt sich, dass trotz oder auch vielmehr gerade wegen der [...] Abweichung von erkenntnislogischen Richtlinien Erkenntnisgewinne zu verzeichnen sind“ (ebd.; vgl. auch Hammond 1964).

3.1 Grundsätzliche methodologische Überlegungen

Um die grundsätzliche Entscheidung für die Erhebungs- und Analyseverfahren, die in dieser Studie zur Anwendung kommen, nachvollziehbar zu machen, ist es zunächst hilfreich zu fragen, welche Art von Phänomenen der sozialen Welt zur Beantwortung meines grundsätzlichen Forschungsinteresses erfasst werden müssen. Mein Interesse gilt der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern mit Schülerinnen bzw. Schülern oder deren Familien. Es geht dabei also um – z. T. langfristige – Arbeits- und Beziehungsprozesse, in die unterschiedliche Akteure eingebunden sind. Diese Phänomene haben mehrere zentrale Eigenschaften, die letztlich Auswirkungen darauf haben, mit welchen empirischen Verfahren sie erfasst werden können:

- Sie haben stets prozesshaften Charakter. „Die Formen des Handelns und Erleidens weisen eine ausgeprägte zeitliche Ablaufstruktur des Davor und Danach, der Planung, der Erfüllung, der Enttäuschung, der Schicksalhaftigkeit auf“ (Schütze 1987, S. 14).
- Die in Frage kommenden Prozesse haben häufig eine große zeitliche Ausdehnung und reichen weit in die Vergangenheit zurück.
- Sie weisen gleichzeitig einen „Außenaspekt“ und einen „Innenaspekt“ auf. Das heißt, dass es eine Überschneidung und Bedingtheit gibt von äußeren Ereignissen und einer „Veränderung von Zuständen individueller und kollektiver Identitäten“ (ebd.). Mit anderen Worten: Die äußeren Handlungen und Interaktionsprozesse bleiben nicht ohne Folge dafür, wie die Akteurinnen und Akteure sich selbst, ihr Gegenüber und die Prozesse, in die sie eingebunden sind, wahrnehmen.

Schon aus diesen knappen Feststellungen wird deutlich, dass eine ganze Reihe an empirischen Verfahren ausscheiden, um diese Dimensionen der Interaktionsprozesse zu erfassen; etwa all die Verfahren, die grundsätzlich nur ein statisches Bild der sozialen Welt ermöglichen (wie etwa standardisierte Fragebogenerhebungen). Aber auch Verfahren, die grundsätzlich erlauben, die Prozesshaftigkeit sozialer Ereignisse zu erfassen – wie etwa ethnographische und beobachtende

Verfahren – stoßen an ihre Grenzen, da damit weder die zeitliche Ausdehnung des Fallarbeitsprozesses noch die Innenperspektive des Erlebens der Beteiligten angemessen erfasst werden kann.

Demgegenüber hat sich die Analyse von Stegreiferzählungen der an diesen Prozessen Beteiligten in Form narrativer Interviews (u. a. Schütze 1983) als fruchtbar erwiesen, um den unterschiedlichen Dimensionen dieser Prozesse nachgehen zu können. Die grundlegende damit verbundene Annahme ist, dass durch das, was eine Person über einen Prozess (sei dies ihre gesamte Lebensgeschichte oder eben die Geschichte der Arbeit einer Schulsozialarbeiterin bzw. eines Schulsozialarbeiters mit einer Schülerin oder einem Schüler) erzählt, Rückschlüsse darauf getroffen werden können, wie sie diesen Prozess tatsächlich erlebt hat. „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren“ (Schütze 1987, S. 14). Grund zu dieser Annahme gibt die empirisch belegbare Feststellung, dass eine Person im Zuge einer Stegreiferzählung über das eigene Erleben eines bestimmten Prozesses von dem Erlebten eingeholt wird und die Geschichte in einem gewissen Sinne erneut durchlebt. Diese Phänomene und damit die Nähe des Inhalts von Stegreiferzählungen zum tatsächlichen Erleben der Person kann anhand von textstrukturellen Erscheinungen wie dem der Hintergrundkonstruktionen (Schütze 1984a, S. 101ff.) oder unterschiedlichen Zugzwängen des Erzählens (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977, S. 162ff.) rekonstruiert werden. Dadurch wird deutlich, dass „die in der interpretativen Soziologie weit verbreitete Vorstellung eines völlig autonomen Erzählers und Selbstdarstellers, der seine Präsentation in allen Passagen und Facetten aus der Gegenwartsperspektive heraus kontrolliert und steuert, so nicht haltbar ist“ (Riemann 2006c, S. 121).

Stegreiferzählungen dieser Art stellen somit eine Grundlage dafür dar, den Ablauf von biographischen und anderen Prozessen aus der subjektiven Sicht einer Akteurin oder eines Akteurs zu rekonstruieren. Dabei erlauben sie einen Zugang sowohl zu dem äußeren Ablauf des Geschehens, zu der Ordnung „simultan und sequenziell ablaufender diskreter Ereignisse“ (Schütze 1987, S. 14), also zu der „Außenperspektive“ des Prozesses, als auch zu den Veränderungen auf der Ebene der Identität der erzählenden Person, also zu Haltungen, die diese zu sich selbst oder zum eigenen Handeln einnimmt.

Durch diese Art von Erzählungen können darüber hinaus Prozesse erfasst werden, die – wie oben angedeutet – einen beträchtlichen zeitlichen Umfang einnehmen können und mitunter weit in die Vergangenheit zurückreichen. Dies ist unter anderem für die vorliegende Studie deshalb von großer Bedeutung, weil

deutlich wird, dass der eigentlichen Fallarbeit von Professionellen der Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen unterschiedliche „Vorgeschichten“ vorausgehen: langfristige, familienbiographisch verwurzelte Verletzungsdispositionen von Schülerinnen und Schülern, deren gemeinsame Geschichte mit anderen Personen innerhalb der Institution Schule, aber auch (berufs-)biographische Prozesse des oder der Professionellen, die die Grundlage bilden für bestimmte Interessenschwerpunkte, „blinde Flecken“ oder auch Zuschreibungen von Gemeinsamkeit mit einer Schülerin oder einem Schüler.

Wichtig hierbei ist, dass das Zustandekommen einer Stegreiferzählung an vielfältige Bedingungen geknüpft ist und nicht einfach „abgerufen“ werden kann. So bedarf es selbstverständlich der grundsätzlichen Bereitschaft einer Erzählerin oder eines Erzählers, etwas von sich preiszugeben. Darüber hinaus gibt es aber zum einen biographische Erfahrungen, die so schmerzhaft oder für die erzählende Person rätselhaft sind, dass diese sich dem eigenen Erleben nur in distanzierter Weise nähern kann (etwa in Form von abstrakt-theoretischen Erklärungsversuchen bezüglich dessen, was im eigenen Leben entgleist ist) (vgl. Schütze 1981). Es bedarf außerdem einer Interviewsituation, die von einem Mindestmaß an Vertrauen geprägt ist, damit die interviewten Personen ihre „alltäglichen kommunikativen Fertigkeiten ungehindert entfalten“ (Riemann 2006c, S. 120) können. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung verschiedener Kommunikationsschemata (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977) wichtig:

- Im Kommunikationsschema des Erzählens kommt zum Ausdruck, wie ein Ereignis (ein Leben, die Geschichte einer Arbeitsbeziehung etc.) von einer erzählenden Person im Sinne ihrer „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1981, S. 79) erlebt wurde. Das Erzählen unterliegt einer sequenziellen Logik: Zuerst ist das eine passiert, dann das andere und dann noch etwas. Im Modus der Erzählung wird sozusagen die Geschichte vorangetrieben, die dem oder der Erzählenden wichtig ist.
- Im Kommunikationsschema des Argumentierens tritt die Erzählerin bzw. der Erzähler temporär aus dem Erzählstrom heraus (vgl. Schütze 1987, S. 138) und nimmt in abstrahierender Weise aus der Jetzt-Perspektive der Erzählsituation Stellung zu Aspekten der erzählten Geschichte.
- Im Kommunikationsschema des Beschreibens werden Aspekte aus der Realität wiedergegeben, die etwa wiederkehrend sind oder bestimmte Eigenschaften von Ereignisträgern darstellen, die ein detaillierteres Bild ermöglichen (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977, S. 176).

Um eine Erzählung zu ermöglichen, die sich an der Erfahrungsaufschichtung einer Person orientiert, ist es wichtig, dass diese ihre Darstellung anhand ihrer eigenen Relevanzstrukturen entfalten kann und eine „unkontrollierbare, irritierende und für die Datenanalyse problematische Mischung verschiedener Kommunikationsschemata [...] vermieden“ (Riemann 2006c, S. 120) wird, wodurch ein der Analyse schwer zugänglicher „Schema-Salat“ (Schütze 1987, S. 256) entstehen würde.

Vor diesem Hintergrund hat sich folgende grundsätzliche Struktur narrativer Interviews (vgl. Schütze 1983, 1987) bewährt. Auch wenn die tatsächliche Gestalt der Interviews, die ich im Rahmen dieser Studie erhoben habe, z. T. beträchtlich von diesem Schema abweicht (worauf ich im weiteren Verlauf eingehen werde), orientierte ich mich dennoch immer an dieser Grundstruktur und dem damit verbundenen Ziel, möglichst große Freiräume für freie Erzählungen meiner Interviewpartnerinnen und -partner zu schaffen. Einer Einleitung, in der das Gegenüber auf das Interesse der oder des Forschenden eingestimmt wird, folgt die Eingangsfrage mit der Bitte um die Erzählung des relevanten Prozesses, also der gesamten Lebensgeschichte, der beruflichen Biographie, der Geschichte einer Arbeitsbeziehung oder eines abgegrenzten Projektes. Wird diese Erzählauforderung von der interviewten Person ratifiziert und zur eigenen Sache gemacht, folgt die Eingangserzählung, in der möglichst auf Unterbrechungen und Rückfragen verzichtet wird und die in der Regel mit einer „Erzähl coda“ endet. Im Anschluss an diese Haupterzählung folgt ein Teil, in dem narrative Rückfragen gestellt werden, also Fragen, die zum Ziel haben, erneute Erzählpassagen anzuregen. Erscheint das Erzählpotenzial schließlich ausgeschöpft, ist anschließend Raum für Nachfragen, die die Kommunikationsschemata der Beschreibung und der Argumentation nutzen und mit denen es u. a. möglich ist, Zugang zu den Eigentheorien (vgl. Schütze 1987, S. 175ff.) der befragten Person zu gewinnen.

Diese knappen Bemerkungen sollen zunächst genügen, um zu verdeutlichen, inwiefern die von mir gewählte methodologische Ausrichtung der Studie meinem Erkenntnisinteresse und der Struktur der zu untersuchenden Phänomene entspricht. Ich gehe an dieser Stelle nicht weiter auf die Auswertung der auf diese Weise gewonnenen Daten ein, da ich dies weiter unten anhand meines konkreten Vorgehens explizieren werde.

3.2 Der Prozess der Datenerhebung

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen methodologischen Überlegungen steht nun im Folgenden die Plausibilisierung des Prozesses der Datenerhebung im Mittelpunkt. Ich werde dabei die Erhebungen der Interviews mit den Schulsozialarbeitenden und den Jugendlichen gesondert darstellen, auch wenn die Daten-

erhebung in beiden Gruppen eng miteinander verknüpft war. Beide Abschnitte haben dabei die gleiche Struktur: Nach einer Diskussion des Zugangs zum Feld und der Kontaktherstellung gehe ich auf die Gestaltung der Interviews selbst ein und diskutiere abschließend spezifische Probleme und Herausforderungen, die dabei auftauchten.

3.2.1 Interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern

Kontaktherstellung und Zugang zum Feld

Der Kontakt zu den Interviewpartnerinnen und -partnern kam auf unterschiedlichen Wegen zustande. So nutzte ich die Kontaktinformationen auf den Internetseiten von Schulen oder den jeweiligen Trägerorganisationen der Schulsozialarbeit und nahm – meistens per E-Mail – direkt Kontakt zu der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter auf. Dabei schilderte ich zunächst in knapper, allgemeiner Form mein Forschungsinteresse und die Art des Interviews. Außerdem machte ich deutlich, dass ich mit den Informationen, die mir in einem solchen Interview mitgeteilt würden, vertraulich umgehen würde. Ich bot gleichzeitig an, in einem telefonischen Vorgespräch spezifische Fragen klären zu können, was der Großteil meiner Informantinnen und Informanten in Anspruch nahm. In einigen Fällen kamen die Interviews durch persönlichen Kontakt zustande, entweder in Form eines „Schneeball-Samplings“ (ich wurde von Kolleginnen, Bekannten etc. auf eine mögliche Interviewpartnerin aufmerksam gemacht) oder ich sprach in der Schulsozialarbeit Tätige bei sich bietenden Gelegenheiten selbst auf ein Interview an. Eine Serie von Interviews in C-Stadt, einer Großstadt im Osten Deutschlands, kam dadurch zustande, dass eine persönliche Bekannte, die bis zu ihrer nicht lange zurückliegenden Pensionierung als Lehrerin an einer der Schulen gearbeitet hatte, den Kontakt zu den beiden dort tätigen Sozialarbeiterinnen herstellte. Diese verwiesen mich dann weiter an einen Kollegen. Meine Bekannte wies mich dann zusätzlich auf eine andere, nicht weit entfernte Schule hin, die ihrer Ansicht nach für mich sehr spannend sein könnte.

Die Interviews fanden zum großen Teil in den Büroräumen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter statt. Dies hatte den Vorteil, dass ich dadurch einen – wenn auch begrenzten – Einblick in deren Arbeitsumgebung bekam. In einigen Fällen erlaubte mir diese Ortswahl auch, kurze Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen oder auch Lehrkräften zu beobachten. Diese Beobachtungen, die ich anschließend in Form von Feldforschungsprotokollen festhielt, waren hilfreich, da an ihnen bestimmte Facetten der Interaktionsprozesse besonders deutlich wurden. So kam ich auf die Idee, der Bedeutung des Raumes der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter für die Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen

näher nachzugehen (vgl. Kapitel 5.2). Grundlage hierfür war die Beobachtung während eines Interviews, dass sich ein Schülerpärchen in dieser Zeit auf einer Couch vor der Tür des Schulsozialarbeitsbüros aufhielt.

Struktur und Verlauf der Interviews

An dieser Stelle ist es sinnvoll, auf das Format des interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews einzugehen, wie es sich für meine Forschung als sinnvoll erwies. Die Idee, Prozesse der Arbeit und der Beziehungsentwicklung in beruflichen und professionellen Zusammenhängen zum Gegenstand von Stegreiferzählungen von Professionellen zu machen, kam bereits in frühen Studien, die sich auf das narrative Interview als Erhebungsinstrument stützen, zum Tragen (vgl. u. a. Schütze 1976). Gerhard Riemann (2000) und Thomas Reim (1995) systematisierten dieses Erhebungsinstrument in unterschiedlichen Studien weiter. Das besondere Erkenntnispotenzial, das mit dieser Art von narrativem Interview verbunden ist, erschließt sich aus den oben dargestellten narrationstheoretischen Grundlagen. So hat sich gezeigt, dass damit zum einen Zugänge zum damaligen Erleben des oder der Erzählenden möglich sind, auf deren Grundlage die Rekonstruktion zentraler Prozesse der Arbeit in ihrer sequenziellen Aufschichtung möglich sind. Damit verbunden sind gleichzeitig Erkenntnismöglichkeiten hinsichtlich der Blindstellen der Arbeit: Die Erzählungen lassen Rückschlüsse darauf zu, welche Aspekte der Arbeit oder der Lebenssituation einer Adressatin oder eines Adressaten von dem oder der Professionellen ausgeblendet wurde, wo es Vereinfachungen gab und wo Fehlerquellen auftauchten. Schließlich lässt dieses Datenmaterial eine Unterscheidung zu zwischen dieser Ebene des damaligen Erlebens und der Sichtweise, die die oder der Erzählende zum Zeitpunkt des Interviews (etwa in Form eigentheoretischer Kommentierungen) darauf entwickelt. Das Ziel, das ich somit mit dieser Art von Interview verfolgte, war, die Entfaltung der Arbeitsprozesse der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern und die damit verbundenen Entwicklungen der Beziehungen zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen nachvollziehbar zu machen und gleichzeitig Zugänge zur „Innensicht“ der Professionellen auf ihre Arbeit zu gewinnen. Bei allen Interviews habe ich mich an folgendem, allgemeinem Gerüst orientiert:

In der *Intervieweinleitung* erklärte ich meinem Gegenüber zunächst, wie ich mit dem, was mir erzählt wird, umgehen würde. Insbesondere machte ich deutlich, dass alles, was sie oder er mir erzählen würde, anonymisiert und maskiert würde, so dass Rückschlüsse auf reale Personen, Orte, Institutionen etc. so weit wie möglich ausgeschlossen würden. Bis auf einige Ausnahmen, bei denen ich diesen Schritt zunächst vergessen oder aber in einem ausführlicheren Vorgespräch bereits thematisiert hatte, hatte ich das Aufnahmegerät dabei noch nicht

eingeschaltet. Die Bedeutung, die dieses Thema für die Interviewpartnerinnen und -partner hatte, war sehr unterschiedlich. Genügten einigen meine einführenden Hinweise, machten andere auch während des weiteren Interviewverlaufs deutlich, dass bestimmte Informationen auf jeden Fall anonym bleiben müssten. Nachdem ich mir noch einmal das Einverständnis meines Gegenübers eingeholt hatte, schaltete ich das Aufnahmegerät ein. Anschließend erläuterte ich, worin mein Forschungsinteresse besteht.

Im ersten Teil des Interviews bat ich meine Gesprächspartnerin bzw. meinen Gesprächspartner, den eigenen Weg in die Soziale Arbeit zu erzählen. Die Frage nach der *Berufsbiographie* zielte darauf ab, Zugänge zu biographischen Erfahrungen der Professionellen zu bekommen, die als Sinnressourcen oder Verletzungsdispositionen Bedeutung für deren professionelles Selbstbild oder für die Ausbildung von Handlungs- und Interessensschwerpunkte in der Arbeit bekommen konnten.

Im zweiten Teil bat ich den oder die Erzählende, mir eine *Geschichte über die Arbeit mit einer Schülerin, einem Schüler oder einer Familie* zu erzählen, die für sie oder ihn große Signifikanz bekommen hatte. Dabei betonte ich, dass es für mich wichtig sei, möglichst gut nachvollziehen zu können, wie alles nacheinander passiert ist. Ich ermunterte sie oder ihn, soweit auf Details einzugehen, dass für mich ein plastisches Bild von der Geschichte entstand. Da die Erzählungen zentrale Bedeutung für meine weitere Analyse bekamen, erschien es mir an dieser Stelle besonders wichtig, dass möglichst freiläufige Erzählungen entstanden, was in zahlreichen Interviews auch gelang. In einer Reihe von Fällen blieben die Erzählungen jedoch zunächst sehr kurz und die Erzählenden beschränkten sich darauf, den „äußeren Ablauf“ der Ereignisse wiederzugeben (beispielsweise die Abfolge der unterschiedlichen formalen Arbeitsschritte, die von ihr unternommen wurden). Folgende Gründe erscheinen hierfür vor dem Hintergrund der geführten Interviews als besonders plausibel:

- Das Interview wurde unter Zeitdruck geführt.
- Die Erinnerung an die Arbeit war bereits verblasst und der Fall hatte aus der Perspektive der bzw. des Interviewten keine größere Bedeutung erlangt.¹⁵
- Die interviewte Person konnte sich mein Interesse an einer konkreten Geschichte nicht zu ihrer Sache machen.
- Es konnte keine ausreichende Vertrauensgrundlage geschaffen werden, die es ermöglicht hätte, dass sie oder er im Erzählen näher an das eigene

¹⁵ Andere Fälle, die auch bereits lange zurückliegen, in denen es aber für die Professionellen um bedeutsame Arbeitsprozesse geht, stellen sich in den Interviews als ein „Ring“ darum dar, die Erinnerung wieder aufleben zu lassen und in eine Ordnung zu bringen.

Erleben kam, wozu auch die Thematisierung von Zweifeln, Fehlern oder Rückschlägen gehören würde.

Ein dritter Teil des Interviews bestand schließlich immer aus *Nachfragen*, die sich zunächst auf die vorangegangene Erzählung bezogen. Damit ergab sich gerade bei sehr knappen Haupterzählungen die Möglichkeit, durch gezielte Nachfragen die Erzählerin oder den Erzähler dazu zu bewegen, Stellen, über die sie oder er zunächst recht schnell hinweggegangen war, noch einmal detaillierter zu erzählen. Eine andere Art von Nachfrage, die sich als wichtig erwies, bestand in der Bitte, zu bestimmten Themen, die in der Erzählung auftauchten, argumentativ Stellung zu nehmen oder einen argumentativen Kommentar, der mir aufgefallen war, noch einmal zu erläutern. Schließlich löste ich mich von der Erzählung und stellte Nachfragen, die mir für mein Forschungsinteresse wichtig waren, die aber bisher noch nicht zur Sprache kamen. Dies war etwa die Frage nach wiederkehrenden Aufgaben im beruflichen Alltag der Professionellen oder danach, welche Bedeutung für mein Gegenüber die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte besitzt.

Reflexion des Datenerhebungsprozesses

Ich war grundsätzlich überrascht, wie hoch die Bereitschaft war, sich auf ein Interview einzulassen. Schließlich hatten wir in vielen Fällen vor der Interviewanfrage keinerlei Kontakt und ich hatte bewusst auf jede Art von materiellem oder immateriellem Anreiz verzichtet. Damit taucht die Frage auf, welche Art von Legitimation mein Anliegen und mein Forschungsprojekt in den Augen der Interviewten erhielt. Aus den Interviews selbst ließen sich dahingehend einige Hinweise rekonstruieren.

Ein Blickwinkel, unter dem mein Anliegen betrachtet wurde, war die Bedeutung meiner Arbeit für das Handlungsfeld. Einige Interviewpartnerinnen und -partner betonten, dass sie in einer Forschung wie der meinen einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Praxis und zur weiteren Professionalisierung des Arbeitsfeldes sähen. Insbesondere vor dem Hintergrund der politischen Diskussion um die Förderung von Schulsozialarbeit deutet sich in einigen Interviews die Erwartung an, dass die Ergebnisse meiner Forschung Argumente für einen weiteren Ausbau untermauern. Marianne Schnäd drückt dies folgendermaßen aus:

- 47 E: Ja, ich finds auch gut, dass sie's machen. Ich hoffe,
48 dass das auch dann zum Ziel hat, dass die
49 Schulsozialarbeit, oder die Soz Sozialarbeit an Schulen
50 überhaupt
51
52 I: Ja

53
 54 E: weiter einfach gefördert wird, oder einfach weiter
 55
 56 I: Hm
 57
 58 E: klar wird, dass das wichtig ist.
 1
 2 I: Ja.
 3
 4 E: Und dass das nötig ist. Und zwar nicht nur an
 5 Hauptschulen, und nicht nur an Förderzentren, und nicht
 6 nur an paar wenigen Grundschulen, sondern generell an
 7 allen Schulen.

(1. Interview Marianne Schnäd, S. 3, Z. 47 – S. 4, Z. 7)

Meine Rolle wird hier als die eines Bündnispartners in einem Diskurs gesehen und es wird nicht in Frage gestellt, ob ich innerhalb des Diskurses die Position meiner Interviewpartnerin teile.¹⁶ Dem gegenüber stand die Haltung anderer Erzählender, die meine Forschung eher als etwas betrachteten, das von der Praxis weit entfernt sei. Eine Interviewpartnerin (Kathrin Busche) kommentierte meinen Wechsel von der Praxis in die Wissenschaft mit der leicht ironischen Bezeichnung „Kopfrocker“. Da von meinen „akademischen“ Fragestellungen kein Beitrag zur Lösung der tatsächlich brennenden Probleme des Arbeitsfeldes (wie z. B. mangelnde Finanzierung, prekäre Beschäftigungen) zu erwarten sei, geriet mein Anliegen damit unter einen gewissen Legitimationsdruck.¹⁷

In anderen Fällen wurde deutlich, dass das Interview als eine – unter Umständen seltene – Möglichkeit betrachtet (oder im Verlauf des Interviews als eine solche Möglichkeit entdeckt) wurde, sich mitzuteilen, im Erzählen selbst etwas Neues, Unerwartetes über die eigene professionelle Praxis zu entdecken und dem eigenen Handeln „ein Gesicht“ zu geben. So gibt es eine Reihe von Interviews, in deren Verlauf die Erzählerin oder der Erzähler Aspekte der eigenen Arbeit entdeckt, die ihr oder ihm vorher noch nicht so klar waren oder – gerade wenn die Fallarbeit noch nicht beendet war oder sie bzw. er immer noch an etwas „knabberte“ – das Interview als Möglichkeit der Reflexion nutzte. Eine Interviewpartnerin (Pia Eibecker) legte, nachdem wir ein erstes Interview geführt

¹⁶ Christian Vogel stößt in seiner Feldforschung zur Schulsozialarbeit auf ähnliche Phänomene und erklärt sich dadurch die Tatsache, dass der grundsätzliche Sinn der Forschung von dem Schulsozialarbeiter, den er in seinem professionellen Alltag beobachtete, nicht hinterfragt wird: „Zwischen dem Schulsozialarbeiter und dem Forscher entwickelt sich eine Beziehung, die auf der Annahme beruht, dass zwischen dem Forscher und dem Sozialarbeiter keine bedeutsame Differenz in den Interessen besteht. Nur so ist es zu erklären, dass es gar nicht erst zu einer Verhandlung über die Forschung gekommen ist“ (Vogel 2006, S. 91).

¹⁷ Dennoch entstanden auch in diesen Fällen – gerade mit Kathrin Busche – einige sehr umfangreiche und dichte Interviews.

hatten, selbst Wert darauf, ein zweites anzuschließen, um ein Thema – die von ihr als sehr problematisch erlebte Zusammenarbeit mit Lehrkräften – noch einmal ausführlich anzusprechen. In einem Telefonat, das ich mit ihr nach dem ersten Interview führte, äußerte sie sich zudem besorgt darüber, dass die Geschichte über die letztlich gescheiterte Arbeit mit einem Schüler nicht „repräsentativ“ für ihre Arbeit sei. Außerdem sei darin nicht klar geworden, wie die schwierigen Rahmenbedingungen an der Schule häufig ihre Arbeit beeinflussten.¹⁸

Auch wenn für mich überraschend viele Anfragen positiv beschieden wurden, gab es dennoch auch eine Reihe von Interviewanfragen, die abgelehnt oder Zusagen, die zurückgenommen wurden. In einigen Fällen ließ sich dies darauf zurückführen, dass befürchtet wurde, durch das Interview könnten vertrauliche Interna nach außen dringen. Dies wurde dann besonders deutlich, wenn die Ablehnung nicht alleine auf der Entscheidung der Professionellen beruhte, sondern es institutionelle Vorgänge gab, die zur Ablehnung führten. Nachdem ich beispielsweise in M-Stadt, einer westdeutschen Großstadt, bereits mehrere Termine für Interviews vereinbart hatte, erhielt ich von allen eine Absage mit dem Hinweis darauf, dass das städtische Jugendamt, dem dortigen Anstellungsträger der Schulsozialarbeit, eine Teilnahme an den Interviews untersagt hatte. Auch gab es Hinweise darauf, dass sich diese institutionellen Regelungen im Verlauf der Zeit änderten und restriktiver wurden – möglicherweise eine Folge des zunehmenden öffentlichen Interesses an dem Handlungsfeld.

An dieser Stelle ist es wichtig, auf meine eigene berufliche Erfahrung als Schulsozialarbeiter einzugehen. Diesen beruflichen Erfahrungshintergrund erlebte ich auf zwei Ebenen als für die Datenerhebung ambivalent. So wurde er erstens unmittelbar relevant in der Interaktion mit Informantinnen und Informanten. In den ersten Interviews, die ich für diese Studie führte, erläuterte ich etwa, dass ich selbst als Schulsozialarbeiter tätig war. Dies ermöglichte mir auf der einen Seite, ein glaubhaftes, nachvollziehbares und authentisches Bild meines Forschungsinteresses zu vermitteln. Auf der anderen Seite entstand dadurch das Problem, dass in einigen Fällen mein Gegenüber davon ausging, dass mir viele der Problematiken und Strukturen des Handlungsfeldes bekannt sind und sie diese zum Teil nur oberflächlich erwähnten und nicht weiter explizierten. Ich entschied mich schließlich dafür, in der Einleitung des Interviews zu erläutern, dass ich über „mehrjährige Erfahrung in der Jugendsozialarbeit“ verfügte, ohne meine Tätigkeit als Schulsozialarbeiter explizit zu erwähnen. Während der Interviewführung versuchte ich nicht zu erkennen zu geben, wenn mir bestimmte Themen, Begriffe etc. bekannt waren, um so die Erzählerin oder den Erzähler zu

¹⁸ Auf diese Bedeutung der Interviews für die Professionellen, sich dadurch der Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit zu versichern, gehe ich im Kapitel 8.6 ausführlicher ein.

ermutigen, diese genauer zu explizieren. Dies betraf beispielsweise die Kenntnis bestimmter wiederkehrender Verfahren, wie etwa die institutionellen Schritte, die im Fall einer „Kindeswohlgefährdung“ einzuleiten sind. Aber auch auf einer zweiten Ebene war mein beruflicher Erfahrungshintergrund bedeutsam, indem er meine Aufmerksamkeit in der Interviewsituation gleichzeitig schärfte und ablenkte. Dies wurde mir in einigen Fällen ganz unmittelbar während der Interviewführung deutlich. Eine Reihe von frühen Interviews führte ich, während ich selbst noch als Schulsozialarbeiter tätig war. Dabei beobachtete ich an mir selbst, dass ich während des Interviews nicht nur den „fremden“ Blick des Forschers auf das einnahm, was mir mein Gegenüber erzählte, sondern ich an einigen Stellen begann, dessen Praxis mit meinem eigenen beruflichen Handeln zu vergleichen. Diese Erfahrung war z. T. durchaus unangenehm, wenn ich etwa den Eindruck gewann, dass die erzählende Person etwas in ihrem professionellen Handeln, das mir in meiner eigenen Praxis immer wieder Kopfzerbrechen bereitete, besser hinbekam als ich. Nachdem ich meine Tätigkeit als Schulsozialarbeiter beendet hatte, endete in den Interviews auch diese permanente Spiegelung der eigenen Praxis mit der Erfahrung von Anderen, was ich als Befreiung erlebte. Gleichzeitig blieb mir das mit der Berufserfahrung in diesem Feld einhergehende „Insiderwissen“ als „theoretische Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996, S. 26) und als „experiential data“ (Strauss 1987, S. 10) erhalten, ich konnte aber größere Distanz zu dem Erzählten herstellen.

Was ich hier in Bezug auf den Umgang mit meinem beruflichen Erfahrungshintergrund im Forschungsprozess skizziert habe, lässt sich in allgemeiner Weise als Teil eines Lernprozesses verstehen, den ich selbst während der Feldforschung durchlaufen habe. Ich will diese Lernerfahrung im Folgenden anhand von zwei Bereichen illustrieren. Zum einen skizziere ich kurz die Art und Weise, wie sich meine Aufforderung an die Interviewpartnerinnen und -partner, mir eine Geschichte von ihrer Arbeit zu erzählen, im Forschungsprozess verändert hat. Dies wird deutlich, wenn man Erzählstimuli aus zwei Interviews vergleicht, von denen eines sehr früh im Forschungsprozess und eines erst gegen Ende geführt wurde. Hier zunächst die Erzählaufforderung im Interview mit Magdalena Kaiser, eines meiner ersten Interviews:

- 36 I: Jetzt komm' ich noch zur zur Einzelfallhilfe. Da würd'
 37 mich jetzt einfach mal noch interessieren, da/ ähm ich
 38 kann mir jetzt noch nicht so () genau darunter
 39 vorstellen, wie da
 40
 41 E: Hm
 42
 43 I: was da so die () die Arbeit ist. Können Sie da mal
 44 vielleicht auch mal, dass man einfach

45
46 E: Mhm
47
48 I: dann vielleicht auch mal einen Fall erzählen, wo Sie/
49 wo für Sie da charakteristisch ist in der
50 Einzelfallhilfe?

(Interview Magdalena Kaiser, S. 23, Z. 36-50)

Hier wird deutlich, wie die Erzählerin aufgefordert wird, eine Geschichte aus ihrer Einzelfallpraxis zu erzählen. Vorher hat sie ausführlich in allgemeiner, nicht fallbezogener Weise über ihre verschiedenen Handlungsformen gesprochen. Vor diesem Hintergrund stellt dieser Erzählstimulus eine Anregung dar, einen „typischen“ Fall als Beispielgeschichte für dieses Arbeitsfeld zu erzählen, nachdem dieses bereits in allgemeinen, theoretischen Kategorien eingeführt wurde. Es geht also um eine Geschichte, die deshalb von Bedeutung ist, weil durch sie etwas Allgemeines illustriert werden kann, und nicht in erster Linie weil sie für die Erzählerin selbst bedeutsam ist. Problematisch daran ist – dies wurde mir klar, nachdem ich einige Interviews in dieser Weise geführt hatte – dass die Erzählung dann möglicherweise von abstrakten Kategorien überlagert wird und somit das Risiko entsteht, dass der Bezug zum Erleben und zur Bedeutungszuschreibung durch die Interviewten möglicherweise undeutlich wird. Deshalb passte ich die Interviewführung in diesem Sinne nach einiger Zeit an. Ich stellte die Frage nach einer Geschichte aus der Arbeit nun, bevor ich in allgemeiner Weise auf unterschiedliche Handlungsformen zu sprechen kam. Hier die Erzählaufforderung im Interview mit Anna Friebl:

40 I: Super. () Ähm, dam/ damit ich mir das jetzt mal noch
41 ein bisschen/ also auch deine Arbeit mir vorstellen kann
42 find ich's cool, wenn du mal so ne/ ähm so ne Geschichte
43 erzählen könntest
44
45 E: Hm
46
47 I: mit nem Schüler oder Schülerin oder auch ner Familie,
48
49 E: Hm
50
51 I: äh die dich vielleicht mm so ein bisschen be/ also die
52 dich bewegt hat, wo auch über nen länge/ vielleicht ne
53 längere Zeit auch mal begleitet hast, und ähm
54
55 E: Ja
56
57 I: es wär gut, wenn du's mir so detailliert wie möglich
58 erzählen könntest, dass ich mir's einfach gut vorstellen

1 [kann. Wie/wie/wie's so
 2
 3 E: [Ja, ich versuchs
 4
 5 I: wie's passiert ist.
 6
 7 E: Ich versuche es. ((Leichtes Lachen)))

(Interview Anna Friebl, S. 18, Z. 40 – S. 19, Z. 7)

Deutlich wird hier, dass die Aufforderung in viel stärkerem Maße als im ersten Beispiel auf die subjektive Bedeutung abzielt, die ein bestimmter Fall für die Erzählerin bekommen hat. Dies kommt zum Ausdruck sowohl durch die Betonung der zeitlichen Dauer der Fallarbeit als auch durch die möglichen emotionalen Auswirkungen, die die Arbeit auf die Professionelle hat. Zusätzlich verstärkt wird diese Perspektive durch die Aufforderung, so genau wie möglich zu erzählen, um mir als Zuhörer das Verstehen zu ermöglichen.

Ein zweites wichtiges Beispiel für meinen Lernprozess im Rahmen der Feldforschung ist die Art und Weise, wie ich das Thema Migration im Interview thematisierte. In den ersten Interviews nannte ich mein Interesse an diesem Thema bereits sehr früh, häufig in meiner Intervieweinleitung. Die Folge davon waren Erzählungen, die – ähnlich wie oben bereits erwähnt – zumindest in Teilen überformt waren durch theoretische und argumentative Auseinandersetzungen mit dem Thema. Grund für diese frühe Nennung war unter anderem meine Befürchtung, dass das Thema sonst nicht zur Sprache kommen würde. Auf der Grundlage erster Analysen des Datenmaterials entschied ich mich, mein Interesse an Migration und an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte im Vorgespräch oder in der Intervieweinleitung zunächst nicht deutlich zu machen. Dies erwies sich im Rückblick als eine richtige Entscheidung. Aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft in den meisten Schulen wurden in vielen Fällen auch ohne eine explizite Aufforderung Geschichten aus der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte erzählt. Im Unterschied zu der ursprünglichen Interviewführung erlaubte mir dieses Vorgehen allerdings in der späteren Analyse, die Bedeutung dieses Themas im Rahmen der gesamten Fall Erzählung einer interviewten Person zu „entdecken“ und zu rekonstruieren.¹⁹

¹⁹ In diesem Zusammenhang erscheint mir ein methodischer Hinweis hilfreich, den Anja Tervooren im Kontext der Gender-Forschung im Hinblick auf die Bedeutung der Geschlechterkategorien als analytische Kategorien macht. „Um der Analyse der unterschiedlichen Geschlechterinszenierungen nicht vorzugreifen, untersuchte ich die Rituale zunächst in ihren spezifischen Vollzügen. Die Kategorie Geschlecht wird in diesem Schritt als Analyseinstrument bewusst zurückgestellt und der Schwerpunkt der Untersuchung auf den Charakter der Rituale gelegt. Erst in einem weiteren Schritt wird Geschlecht innerhalb dieses Kontextes untersucht und im Zusammenhang mit den beobachteten Gemeinschaftsbildungen diskutiert“ (Tervooren 2006, S. 63).

Bestandteil dieses Lernprozesses war außerdem die Erfahrung, dass auch Interviews, die auf den ersten Blick „misslungen“ waren, in denen keine ausführlichen, freiläufigen Erzählungen in Gang kamen, in vielen Fällen dennoch wertvolles Datenmaterial darstellten. Gerade zu einem späten Zeitpunkt der Analyse, an dem bereits wesentliche Elemente des theoretischen Modells entwickelt waren, entdeckte ich, dass auch in Interviews, die ich aufgrund ihrer vermeintlich mangelnden Qualität zunächst beiseitegelegt und „abgehakt“ hatte, z. T. bedeutende Teilaspekte bestimmter allgemeiner Kategorien sichtbar wurden.

Mit der Frage nach der Gestaltung meiner Erzählaufforderung eng verknüpft ist die Frage, welche Geschichte die Erzählenden letztlich auswählen und welche Gründe für diese Auswahl deutlich werden. Anders als bei einem autobiographischen Interview ist die erzählende Person bei einem interaktionsgeschichtlich-narrativen Interview nicht identisch mit der Geschichtenträgerin (vgl. Schütze 1987, S. 175), sie muss sich also für eine Geschichte entscheiden. Folgende Arten von Geschichten sind vor diesem Hintergrund im Datenmaterial bedeutsam:

- Beispiel- und Beleggeschichten, mit denen etwa der eigene Erfolg der Arbeit verdeutlicht, besondere Probleme oder einfach das „typische“ einer Handlungsform illustriert werden soll oder gezeigt werden soll, wie allgemeine gesellschaftliche und soziale Probleme in der Arbeit Gestalt annehmen.
- Geschichten besonders problematischer Arbeit. Hier geht es um Fallprozesse, mit denen die Erzählerin oder der Erzähler noch beschäftigt und „noch nicht fertig“ ist. Dabei wurde das Interview in einigen Fällen etwa zu einer Gelegenheit, sich reflexiv damit zu beschäftigen, wo möglicherweise Ansatzpunkte für ein erfolgreicherer Handeln gelegen hätten.
- Geschichten, die für die eigene berufliche Sozialisation und Identität besondere Bedeutung erlangten. Dabei geht es um Geschichten, in denen der erste „eigene“ Fall im Mittelpunkt steht oder Geschichten, an deren besonders erfolgreichem Ausgang man sich angesichts zahlreicher nicht erfolgreicher Fälle „festklammert“.

Dementsprechend lässt sich in einigen Fällen die Auswahl einer Geschichte als bewusste Entscheidung rekonstruieren. In anderen Fällen zeigt sich, dass der Ausschlag für eine bestimmte Geschichte eher dadurch entsteht, dass diese die Erzählerin oder den Erzähler aktuell stark beschäftigt und die Entscheidung dazu eher implizit getroffen wird, etwa weil sie einen großen Teil der momentanen

Aufmerksamkeit beansprucht und sich deshalb als Gegenstand einer Erzählung „aufdrängt“.

3.2.2 Autobiographische Interviews mit Jugendlichen

Nachdem erste Auswertungen von einigen Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern entstanden waren, wurde deutlich, dass es wichtig ist, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler als Adressatinnen und Adressaten des Handelns der Professionellen mit zu erfassen. Dies hat im Hinblick auf das oben geschilderte Professionsverständnis (vgl. Kapitel 2) zwei Gründe: Zum einen wird deutlich, dass professionelles Handeln nur im Rahmen von Interaktionsprozessen zwischen den Professionellen und den Adressatinnen und Adressaten als Prozess der gemeinsamen Arbeit an einem Problem zu verstehen ist. Zum anderen ist im Zusammenhang mit der lebensgeschichtlichen Bedeutung professionellen Handelns die Frage wichtig, welche Spuren die Arbeit der Schulsozialarbeitenden in der Biographie von Schülerinnen und Schülern hinterlässt. Auch wenn die Interviews mit den Professionellen im Hinblick auf diese Fragen erste Hinweise enthielten, erschien es mir nötig, zur Beantwortung dieser Fragen die Perspektive der Schülerinnen und Schüler selbst hinzuzuziehen. Aus diesem Grund entschied ich mich, autobiographisch-narrative Interviews mit Jugendlichen zu führen und diese Daten mit der Perspektive der Professionellen zu triangulieren.²⁰

Kontaktherstellung und Zugang zum Feld

Wichtig für die Auswahl der jugendlichen Interviewpartnerinnen und -partner war, dass diese auf irgendeine Weise häufigeren Kontakt zur Schulsozialarbeit hatten oder früher gehabt hatten. Bis auf eine Ausnahme erfolgte die *Kontakt-aufnahme* durch zuvor interviewte Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, die ich nach Schülerinnen oder Schülern fragte, mit denen sie länger gearbeitet hatten und die möglicherweise bereit sein könnten, sich von mir interviewen zu lassen. Manchmal hatten diese spontan jemand im Kopf, manchmal meinten sie, sie würden sich Gedanken machen. In einigen Fällen gelang es, Interviews mit Jugendlichen zu führen, über die die Schulsozialarbeiterin bereits im Interview erzählt hatte. Die hohe Kooperationsbereitschaft der Professionellen zeigte sich auch daran, dass sie z. T. hohen Aufwand betrieben, um den Kontakt herzustellen und das Interview zu ermöglichen. So stellten sie mir in den meisten Fällen einen Raum für das Interview mit den Jugendlichen zur Verfügung oder waren

²⁰ Bei der Triangulation von Daten und Perspektiven geht es nicht darum, ein „komplettes“ Bild vom Untersuchungsgegenstand zu gewinnen, sondern um das Bemühen, „Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern“ (Flick 2009, S. 311; vgl. auch Flick 2011).

bereit, auch lange nach dem ich sie selbst interviewt hatte, eine Schülerin oder einen Schüler stellvertretend für mich für ein Interview anzufragen. Bei einem jungen Mann erfolgte die Kontaktaufnahme nicht über eine Schulsozialarbeiterin, sondern über die Einrichtung, in der ich bis vor einem Jahr vor dem Interview noch als Sozialarbeiter tätig gewesen bin. Er war Teilnehmer einer berufsorientierenden Maßnahme in der Einrichtung und ich kannte ihn bereits flüchtig.

Somit waren von den sieben von mir interviewten Jugendlichen sechs noch Schülerinnen und Schüler an einer allgemeinbildenden Schule. Davon besuchten fünf noch die Schule derjenigen Schulsozialarbeitenden, die ich zuvor interviewt hatte. Ein Schüler (Simon Heldt) hatte die Schule vor einiger Zeit aus disziplinarischen Gründen verlassen müssen, die Schulsozialarbeiterin (Marianne Schnäd) hatte jedoch noch Kontakt zu ihm.

Da ich davon ausging, dass es für die Jugendlichen eine große Herausforderung darstellen würde, jemandem die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, war es mir wichtig, ein Vorgespräch zu führen, in dem ich erläuterte, um was es mir ging, was sie in der Interviewsituation erwartete und in dem es möglich sein sollte, ein wenig „miteinander warm“ zu werden. Bei einigen Schülerinnen und Schülern war ein Vorgespräch (u. a. aufgrund der großen räumlichen Entfernung) nicht möglich.²¹

Auch die Interviews mit den (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern fanden zum großen Teil in schulischen Räumen statt. In einigen Fällen wurde mir dafür von der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter extra ein gesonderter Raum organisiert. In anderen Fällen fand das Interview in den Räumen der Schulsozialarbeit selbst statt. Dies brachte manchmal die Notwendigkeit mit sich, die Rahmenbedingungen für das Interview genauer auszuhandeln. Insbesondere musste ich in manchen Fällen verdeutlichen, dass es mir wichtig ist, das Interview ohne die Anwesenheit der Professionellen zu führen, auch wenn es von der Schülerin oder dem Schüler selbst keine Einwände gegen deren Anwesenheit gegeben hätte. In anderen Fällen fand das Interview an Orten außerhalb der Schule statt, was zum einen den Abstimmungsbedarf mit dem oder der Jugendlichen erhöhte, zum anderen in der Interviewsituation eine größere Distanz zur Schule entstehen ließ, was sich in einigen Fällen als Vorteil herausstellte.

Struktur und Verlauf der Interviews

In der Einleitung der Interviews ging es mir (analog zu den Interviews mit den Schulsozialarbeitenden) neben der Erläuterung der Vertraulichkeit um die

²¹ Die rechtlichen Auflagen bei Interviews mit minderjährigen Informantinnen und Informanten innerhalb der Schule, insbesondere die Zustimmungspflicht der Erziehungsberechtigten, wurden von mir beachtet (vgl. das Formular zur schriftlichen Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten im Anhang).

Plausibilisierung meines allgemeinen Interesses. Ich erklärte, dass es mir darum ging, einen möglichst plastischen Einblick in das zu bekommen, was die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ausmacht und dass dazu auch die Sichtweise derer gehört, mit denen sie arbeiten. In einigen Interviews wurde deutlich, dass mein Gegenüber davon ausging, ich sei an seiner oder ihrer Person nur im Zusammenhang mit ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Problemkategorie interessiert. Dies erforderte dann einigen Aufwand von meiner Seite, um ihnen zu versichern, dass es mir nicht nur um ihre Problemgeschichte, sondern um ihre gesamte Lebensgeschichte ging. Besonders deutlich wurde dies im Interview mit der Schülerin Dilena Reza, zu dem es kein Vorgespräch gab. In der Fallstudie zur Arbeit von Aaliyah Esen mit der Schülerin gehe ich näher auf die entsprechende Eingangspassage ein (vgl. Kapitel 4.1.4, S. 92).

Die sich daran anschließenden Erzählungen der eigenen Lebensgeschichte waren dementsprechend in den einzelnen Interviews sehr unterschiedlich ausgeprägt. Trotz meiner Bemühungen, die eben angedeutete Engführung auf eine „Problemgeschichte“ zu vermeiden, stand bei einigen – ansonsten sehr dichten und detaillierten – Erzählungen dieser Aspekt dennoch im Vordergrund und konnte auch durch gezielte Nachfragen von mir nach anderen Aspekten der Lebensgeschichte nicht immer aufgehoben werden. In anderen Fällen orientierte sich die Erzählung der Lebensgeschichte zunächst eng an dem institutionellen Ablaufmuster der „Schulkarriere“ und die Erzählenden beschränkten sich in manchen Fällen auf die Wiedergabe der äußeren Stationen des formellen Bildungsverlaufs. Dementsprechend großen Raum nahmen in allen Interviews Nachfragen ein, durch die ich immer wieder versuchte, Erzählungen über einzelne Lebensabschnitte in Gang zu bringen, um so ein dichteres Bild der Lebensgeschichte zu erhalten.

Reflexion des Datenerhebungsprozesses

Ich versuchte, während der Interviewführung deutlich zu machen, dass ich mich geehrt fühlte, dass mein Gegenüber so persönliche Dinge mit mir teilt. Gleichzeitig achtete ich darauf, von Bewertungen, Ratschlägen oder Kommentaren, wie man etwas „besser machen“ könnte, abzusehen. Im Interview mit Alexandra Brokalakis bin ich allerdings an einigen Stellen davon abgewichen. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte der Konflikt mit ihrer Mutter, um den es im Interview immer wieder ging, im Vergleich zu Situationen, die sie im Interview thematisierte, an Virulenz verloren. Alexandra war dabei, Perspektiven für ihre Zukunft zu entwickeln, was sicherlich auch damit im Zusammenhang stand, dass sie gerade die Schule abschloss und einen Ausbildungsplatz erhalten hatte. Vor diesem Hintergrund setzte sie sich an einer Stelle damit auseinander, dass es in ihrer Familie eine „Tradition“ schwieriger Familienverhältnisse gab. Ich ging

darauf ein, indem ich sie fragte, ob sie Angst habe, dass sich dies auch bei ihr fortsetze, worauf sie bekräftigte, dass sie es mit ihren eigenen Kindern „besser machen“ wolle. Ich hatte den Eindruck, dies nicht einfach so stehen lassen zu können, und bekräftigte, dass man meiner Ansicht nach immer selbst einen Entscheidungsspielraum habe und nicht an ein Familienschicksal gebunden sei. Grund für diese Intervention war, dass ich während des Interviews den Eindruck bekam, dass das Erzählen für Alexandra große Bedeutung erhielt und sie sehr persönliche Dinge zur Sprache brachte. Aus meiner Sicht wäre ich meiner Verantwortung als Interviewendem nicht gerecht geworden, wenn ich auf diese auftauchenden Fragen nicht eingegangen wäre.

Im gleichen Interview (das das erste von mir geführte autobiographische Interview war) bat ich die Erzählerin, in einer „Netzwerkkarte“ die Menschen einzutragen, die in den letzten Jahren für sie wichtig geworden waren. Dabei handelte es sich um ein Blatt mit mehreren konzentrischen Kreisen. Ich bat sie, die Personen nach der Bedeutung, die sie für sie haben, von innen nach außen anzuordnen. Ich hatte dabei die Erwartung, dass dadurch die Bedeutung der Schulsozialarbeiterin im Verhältnis zu ihrem übrigen sozialen Netzwerk verdeutlicht würde. Da jedoch keine neuen Perspektiven auftraten und ich den Eindruck hatte, dass dabei – im Unterschied zu dem, wie sie erzählt hatte – der Aspekt der „sozialen Erwünschtheit“ stark hervortrat, sah ich bei weiteren Interviews davon ab, dieses Instrument weiter zu verwenden.

Auch bei den Interviews mit den Jugendlichen stellt sich die Frage, welche Legitimation mein Interesse in den Augen der Befragten besaß. Bei den meisten Interviews überraschte mich die Offenheit, z. T. auch sehr schmerzhaft Erfahrungen mit mir zu teilen. Insbesondere im Fall von Jugendlichen, die bereits eine längere Geschichte mit einer Schulsozialarbeiterin oder einem Schulsozialarbeiter teilten, wurde die wichtige „Brückenfunktion“ der Schulsozialarbeit zu mir deutlich. Zum einen spielte dabei eine Rolle, dass sich der oder die Professionelle gegenüber den Schülerinnen und Schülern für meine Vertrauenswürdigkeit verbürgt hatte. Zum anderen wurde in einigen Fällen auch deutlich, dass eine Motivation für das Interview darin bestand, den jeweiligen Schulsozialarbeitenden – die ja als eine wichtige Unterstützung erlebt wurden – einen Gefallen zu tun und deren Kompetenz einem Dritten gegenüber zu bekräftigen. Dies äußerte sich beispielsweise darin, dass an einigen Stellen deren Handeln in besonders auffälliger Weise gelobt wurde. Es darf auch nicht vernachlässigt werden, dass die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter einem Schüler oder einer Schülerin immer auch aus einer – mehr oder weniger stark ausgeprägten – Autoritätsposition heraus gegenübertritt, was der Bereitschaft, sich von mir interviewen zu lassen, in manchen Fällen sicherlich etwas Nachdruck verliehen hat.

Während der Erhebung der Interviews stellte sich die grundsätzliche Frage, inwieweit Jugendliche in diesem Alter (meine Gesprächspartnerinnen und -partner waren zum Interviewzeitpunkt zwischen 15 und 20 Jahren alt) grundsätzlich in der Lage sind, ihre Lebensgeschichte in Form eines narrativen Interviews zu erzählen.²² In den überwiegenden Fällen ließ sich diese Frage grundsätzlich bejahen. Die Mehrzahl der befragten Jugendlichen waren in der Lage, ihre Lebensgeschichte (oder zumindest Teile davon) in narrativer Form zu rekonstruieren, sich in Distanz zu den Geschehnissen setzen zu können, die sie erlebt haben und Theorien dazu entwickeln zu können, warum bestimmte Dinge so und nicht anders eingetreten sind, welche Bedeutungen andere Menschen für sie besessen haben etc. Dennoch wurde in einigen Fällen auch deutlich, dass die Fähigkeit zum Erzählen über die eigene Lebensgeschichte aufgrund des Alters der Jugendlichen noch begrenzt war. Eine der interviewten Schülerinnen konnte, so mein Eindruck, keinerlei Ansatz dafür finden, ihr Leben als Prozess zu erzählen. Trotz mehrmaliger Nachfragen von meiner Seite kam sie über einige wenige „äußere“ Stationen nicht hinaus. Auch andere Interviews waren davon geprägt, dass insbesondere die Haupterzählung einen noch „unabgeschlossenen“ Charakter hatte (was unter anderem dadurch deutlich wurde, dass eine klare Erzählcoda, also ein sprachlich deutlich hervorgehobener Abschluss der Haupterzählung, fehlte). Die Erzählungen, die eine sehr dichte, umfangreiche Gestalt annahmen, waren allesamt Erzählungen einer „Problemgeschichte“. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass Jugendliche, die bereits sehr früh erleben, dass ihr Leben von dem abweicht, was von ihnen als „normaler“ Verlauf betrachtet wird, früher die Kompetenz erwerben (oder erwerben müssen), ihre Lebensgeschichte als singuläre, einmalige „Gestalt“ wahrzunehmen, was eine Grundlage dafür ist, davon erzählen zu können.²³

3.2.3 Datenschutz, Anonymisierung und Maskierung

Allen Interviewpartnerinnen und -partnern sicherte ich in der Regel bereits bei der Interviewanfrage die vollständige Anonymisierung der Informationen, die sie mit mir teilten, zu. Ich wies insbesondere darauf hin, dass ich alle Namen von Personen und Orten sowie alle anderen Namen, die Rückschlüsse auf tatsächliche Personen zuließen, abändern würde. Dieser Prozess der Maskierung der Interviewdaten erfolgte schließlich auf mehreren Ebenen.

²² Zur Frage der Möglichkeit, autobiographisch-narrative Interviews mit Jugendlichen zu führen vgl. u. a. Rosenthal et al. 2006; Rätz-Heinisch/Köttig 2010.

²³ Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Mendel in seiner Studie zu jüdischen Jugendlichen in Deutschland. Er sieht die aus seiner Sicht hohe Erzählkompetenz der von ihm interviewten Jugendlichen zumindest zum Teil im Zusammenhang damit, dass diese „als Angehörige einer Minderheiten-gruppe früh für ihre Position in der Gesellschaft sensibilisiert werden“ (Mendel 2010, S. 275).

In einem ersten Schritt änderte ich nach der Transkription des Interviews (oder eines Teils davon) alle Eigen- und Ortsnamen. Ich entwickelte hierfür ein durchgehendes Anonymisierungssystem: Alle Eigennamen änderte ich in von mir erfundene Namen. Dabei achtete ich darauf, dass allgemeine ethnische Zugehörigkeiten, die u. a. durch den Namen zum Ausdruck kommen, auch nach der Anonymisierung erkennbar blieben. Gleichzeitig überzeugte ich mich so umfassend wie möglich darüber, nicht Namen von real existierenden Personen zu wählen, mit denen eine Verwechslung möglich wäre. So überprüfte ich unter anderem durch eine Internetsuche, ob es Personen mit gleichlautendem Namen gibt, die in ähnlichen Berufen tätig sind.

Bei Ortsnamen änderte ich die Namen aller Städte und Ortschaften in Buchstaben („A-Stadt“). Stadtteile, Plätze, Schulen etc. erhielten Phantasienamen. Andere Namen, z. B. von sozialen Einrichtungen, benannte ich so um, dass der Sinn erhalten blieb, der im ursprünglichen Namen enthalten war.

Der letzte Punkt verweist auf eine Schwierigkeit, auf die ich immer wieder stieß. Auch bei einer vollständigen Anonymisierung der Eigennamen hatte ich den Eindruck, dass durch den Kontext des Interviews die Identität von tatsächlichen Personen unter Umständen dennoch erkennbar blieb. Dies war etwa dann der Fall, wenn die Gesamtheit an Informationen über die Person an einem spezifischen Ort in einer spezifischen Position ein so genaues Bild ergab, dass deren Anonymität nicht mehr gegeben war. In diesen Fällen entschied ich mich dafür, das Datenmaterial in der Darstellung nicht in Form direkter Zitate zu verwenden, sondern die darin für mein Erkenntnisinteresse wichtigen Informationen sinngemäß zu umschreiben. Damit ergab sich eine kontinuierliche Abwägungsaufgabe im Hinblick darauf, wie detailliert diese Umschreibungen einerseits sein mussten, um das theoretisch Interessante daran deutlich zu machen, wie allgemein sie andererseits gehalten sein mussten, um die Identität einer Informantin oder eines Informanten zu schützen.

3.2.4 Zusätzliches Datenmaterial

Im Verlauf der Datenerhebung erhielt ich Zugang zu folgenden weiteren Datenquellen, deren Einbeziehung von mir im Voraus nicht geplant war, die sich jedoch als fruchtbar für die Analyse herausstellten.

- Während eines Interviews mit der Schulsozialarbeiterin Aaliyah Esen kam die Sprache auf einen autobiographischen Text, in dem die Schülerin Dilena Reza, um die es in der Erzählung ging, die Bewältigung ihrer Magersucht darstellt. In Absprache mit der Schülerin stellte mir die Schulsozialarbeiterin diesen Text zur Verfügung.
- Die Schulsozialarbeiterin Anna Friebl hatte erst kurz vor dem Interview ihre Masterarbeit fertiggestellt, in der sie sich mit dem beruflichen Alltag von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern auseinandersetzte. Zu diesem Zweck verfasste sie in der Phase ihres Berufseinstiegs ein ethnographisches Arbeitstagebuch, in dem es unter anderem um die Arbeit mit der Schülerin Kristina ging, von der sie auch im Interview erzählte. Sie stellte mir das Tagebuch zur Verfügung. In diesem Dokument stellt sie unter anderem in sehr genauer Form den Ablauf eines Beratungsgesprächs mit Kristina dar. Diese Darstellung floss in die Fallstudie ein, da es dadurch möglich war, die perspektivischen Grenzen auszuweiten, die das interaktionsgeschichtliche Interview im Hinblick auf den genauen Ablauf von Interaktionssequenzen aufweist.
- Die Studentin Berajeta Asllani stellte mir ihre BA-Thesis zur Verfügung (vgl. Asllani 2016).²⁴ Darin setzt sie sich auf der Grundlage interaktionsgeschichtlich-narrativer Interviews mit der Bedeutung von Homosexualität in der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern auseinander.

3.3 Der Samplingprozess

Auch wenn davon bereits in den bisherigen Ausführungen einiges deutlich wurde, will ich im Folgenden gezielt den Prozess des Samplings im Verlauf der Datenerhebung verdeutlichen. Grundsätzlich orientierte ich mich bei der Auswahl der Daten eng an den Grundsätzen des „theoretical sampling“, wie sie von Glaser und Strauss (1967) und Strauss und Corbin (1996) ausformuliert wurden. Wichtig waren für mich dabei insbesondere die enge Verknüpfung von Datenerhebung und Datenanalyse sowie die fortschreitende Entwicklung von Samplingkriterien im Verlauf der Datenerhebung.

Mit Ausnahme einiger weniger Interviews konzentrierte sich die Erhebungsphase auf drei Jahre. Die Auswahlkriterien für die in der Schulsozialarbeit tätigen Interviewpartnerinnen und -partner waren zu Beginn des Datenerhebungsprozesses zunächst sehr breit angelegt. Voraussetzungen waren lediglich, dass sie über eine entsprechende professionelle Ausbildung verfügten (etwa als

²⁴ Berajeta Asllani gehört nicht zum Kreis der interviewten Personen, es handelt sich also in diesem Fall nicht um ein Pseudonym.

Diplom-Sozialpädagogin oder Diplom-Pädagoge) und dass sie tatsächlich ihren Arbeitsschwerpunkt an der Schule hatten. Aus pragmatischen Gründen konzentrierte ich mich bei der Datenerhebung zunächst auf Grund- und Hauptschulen in großstädtischen Gebieten. Ausschlaggebend war zum einen die Überlegung, dass die zahlenmäßige Verbreitung von Schulsozialarbeit an Regelschulen in Großstädten nach wie vor höher ist und es dort in der Regel auch eine längere Tradition von Schulsozialarbeit gibt. Ich verband damit die Erwartung, dass meine Gesprächspartnerinnen und -partner in diesen Schulen über eine längere Arbeitserfahrung in dem Feld verfügen, auf die sie in ihren Erzählungen zurückgreifen können. Zum anderen erwartete ich, dass der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte in großstädtischen Schulen höher ist und damit Themen, die damit im Zusammenhang stehen, ein größeres Gewicht in den Interviews einnehmen. Beide Annahmen erwiesen sich im Verlauf der Interviewführung als grundsätzlich richtig. Im Vordergrund stand in dieser Phase der Datenerhebung, Interviewdaten zu gewinnen, die ein möglichst breites thematisches Spektrum abbildeten und bei denen die Interviewqualität (insbesondere die Qualität narrativer Passagen) eine möglichst dichte Rekonstruktion der Interaktionsprozesse erlaubte.

Dieses sehr offene Samplingverfahren mit einem starken Fokus auf die Qualität der erhobenen Daten wurde im Verlauf der Untersuchung ergänzt durch eine gezieltere Auswahl von möglichen Gesprächspartnerinnen und -partnern. So äußerten etwa mehrere Interviewte, dass sie große Chancen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien sähen, wenn die Professionellen selbst eine Migrationsgeschichte hätten. Da diese Aussagen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ohne eigene Migrationsgeschichte getroffen wurden, suchte ich nun gezielt nach Professionellen mit einer Migrationsgeschichte, um einen Zugang zu deren Perspektive auf diese Frage zu bekommen. Ein anderes Beispiel ist die Verteilung der Geschlechter. Der Anteil von Schulsozialarbeiterinnen überwog deutlich, was in gewisser Weise die tatsächliche Verteilung im Arbeitsfeld widerspiegelt. Da aber auch die Geschlechterzugehörigkeit von Professionellen (insbesondere in Verbindung mit ethnisch-kultureller Zugehörigkeit) als ein bedeutender Aspekt der Arbeit deutlich wurde, versuchte ich, gezielt männliche Schulsozialarbeiter für Interviews zu gewinnen.

Mit einigen Personen aus dem Kreis der Professionellen führte ich nach dem Primärinterview ein Nachfolgeinterview. Ausschlaggebend dafür war, dass im ersten Interview wichtige Aspekte sehr unklar geblieben waren (etwa der Prozess der Kontaktherstellung zu einer Schülerin oder einem Schüler). In einigen Fällen entstanden so kleine Kooperationsprozesse, indem etwa die Schulsozialarbeiterin nach dem ersten Interview einen Eindruck von mir und meinem Interesse ge-

wonnen hatte und so genug Vertrauen gefasst hatte, um von sich aus den Kontakt für ein Interview mit einer Schülerin zu vermitteln.

Wie bereits oben erwähnt, entstand auch die Entscheidung, Interviews mit Jugendlichen zu führen, auf der Grundlage erster Analysen von Interviews mit Professionellen. Hier stand bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner zunächst im Vordergrund, mit solchen Jugendlichen ein Interview führen zu können, über die mir in den Interviews berichtet wurde. Meine Absicht dabei war, die Perspektiven von Professionellen und Jugendlichen auf die gemeinsame Arbeit aufeinander beziehen zu können.

Die Frage nach dem Umfang des Samples stellte sich mir in Bezug auf die Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern vor dem Hintergrund der Überlegungen zur „theoretischen Sättigung“ (ebd., S. 165; vgl. auch Strauss 1987) des Samples. Demnach kann eine Datenerhebung als abgeschlossen betrachtet werden, wenn von neu erhobenen Daten keine zusätzlichen, für die Ausgangsfrage theoretisch relevanten Erkenntnisse mehr zu erwarten sind. Im Datenerhebungsprozess dieser Studie war dies zu dem Zeitpunkt der Fall, als ich den Eindruck gewonnen hatte, dass die einzelnen Komponenten des theoretischen Modells der Fallarbeit in der Schulsozialarbeit auf der Grundlage der Daten soweit ausdifferenziert und gesichert waren, dass eine Erhebung neuer Daten keine substanziell neuen Facetten mehr liefern würde. Das bedeutet gleichzeitig, dass die Schließung des Samples nicht aufgrund eines festen, offen zutage tretenden Kriteriums (eine Vorstellung, die durch den Begriff der „Sättigung“ möglicherweise gestärkt wird) geschah sondern eine bewusste Entscheidung darstellte, bei der auch Aspekte wie die Bearbeitbarkeit der Datenmenge in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht eine Rolle spielten.

Anders stellte sich der Fall im Hinblick auf die Interviews mit Schülerinnen und Schülern dar. Die Funktion dieser Daten lag darin, hinsichtlich eines spezifischen Teils der Ausgangsfragestellung – den Spuren, die Schulsozialarbeit in der Lebensgeschichte von Jugendlichen hinterlässt – eine Triangulation der Perspektiven von Professionellen und Schülerinnen bzw. Schülern zu ermöglichen. Da dieser Teil der Studie einen stark explorativen, tentativen Charakter besitzt, war es hierfür ausreichend, in einer begrenzten Zahl an Interviews einige zentrale diesbezügliche Aspekte herauszuarbeiten. Wichtiger als die generelle Sättigung dieses Teilsamples war es, dass es gelang, eine Reihe von „Zwillingsinterviews“ zu führen – also Interviews mit denjenigen Schülerinnen und Schülern, die in den interaktionsgeschichtlichen Interviews mit den Professionellen zentrale Bedeutung hatten.

Insgesamt führte ich 26 interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit 24 Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über dieses Teilsample:

Name (maskiert)	Dauer der Interviews	Alter (zum Zeitpunkt des ersten Interviews)	Arbeits-erfahrung in der Schulsozialarbeit (Jahre)	Schulart	Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (ca.)	Einwohnerzahl des Ortes
Aaliyah Esen	105 min 30 min	31	4	Gesamtschule	95%	> 1 Mio.
Adelina Rahmani	90 min	24	6 Monate**	Hauptschule	90%	100.000 – 500.000
Anna Friebl	120 min	26	1	Grundschule	80%	100.000 – 500.000
Anna Scheuk	100 min	33	2	Hauptschule	*	500.000 – 1 Mio.
Carola Holzner	75 min	54	4	Gesamtschule	30%	> 1 Mio.
Elke Mauerer	150 min	32	4	Hauptschule	11,4%	< 50.000
Enver Akgün	90 min	37	1	Grundschule	60%	500.000 – 1 Mio.
Franziska Lörb / Claudia Schinowski	95 min	36 / 33	2 / 3	Förderschule	*	> 1 Mio.
Günter Merkel	60 min	37	2	Hauptschule	10%	< 50.000
Hanne Geyer	60 min	53	6	Hauptschule	85%	100.000 – 500.000
Karl Färber	60 min	*	5	Hauptschule	*	500.000 – 1 Mio.
Kathrin Busche	110 min	50	7	Gesamtschule	40%	> 1 Mio.
Klaus Schneuber	100 min	34	3	Hauptschule	65%	500.000 – 1 Mio.
Magdalena Kaiser	75 min	*	2	Grundschule	*	100.000 – 500.000
Marianne Schnäd	60 min 45 min	*	5	Hauptschule	*	500.000 – 1 Mio.
Martin Braun	90 min	37	6	Grundschule	69%	> 1 Mio.
Mike Stehler	110 min	*	6	Hauptschule	*	500.000 – 1 Mio.
Petra Sturm	75 min	58	10	Grundschule	80%	100.000 – 500.000
Pia Ei Becker	120 min 90 min	57	32	Hauptschule	85%	500.000 – 1 Mio.
Ralf Meyerberger	120 min	*	8	Hauptschule	*	100.000 – 500.000
Sabrina Häxner	105 min	26	2	Hauptschule	*	50.00 100.000
Stephan Baum	105 min	61	13	Hauptschule	72%	500.000 – 1 Mio.
Susanne Stegmeier	60 min	*	4	Hauptschule	*	500.000 – 1 Mio.

* Wurde nicht erhoben. ** Studentin, hat ein Semesterpraktikum in der Schulsozialarbeit absolviert.

Mit Schülerinnen und Schülern führte ich insgesamt sieben Interviews.

Name (maskiert)	Dauer der Interviews	Alter (zum Interviewzeitpunkt)	Schulart (zum Interviewzeitpunkt)	Einwohnerzahl des Ortes
Alexandra Brokalakis	145 min	16	Hauptschule	100.000 – 500.000
Pietro Zucho	70 min	20	Ausbildung	100.000 – 500.000
Mehmet Kodraj	90 min	16	Hauptschule	100.000 – 500.000
Berivan Akgün	55 min	15	Hauptschule	100.000 – 500.000
Dilena Reza	105 min	19	Gesamtschule	> 1 Mio.
Simon Heldt	90 min	16	Hauptschule	100.000 – 500.000
Taylan Bayrak	45 min	15	Hauptschule	100.000 – 500.000

3.4 Datenauswertung

Im Folgenden gehe ich nun auf die Auswertungsschritte ein, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und vor dem Hintergrund meiner Fragestellung als zentral erwiesen haben. Bereits oben habe ich deutlich gemacht, dass die Phasen der Datenerhebung und -auswertung bei dieser Studie eng miteinander verknüpft sind und in einem zirkulären Verhältnis zueinander stehen. Aus dieser Perspektive sind auch die Auswertungsschritte zu betrachten, die ich im Folgenden darstelle und die sich stark an narrationsanalytischen Verfahren orientieren, wie sie maßgeblich von Fritz Schütze (u. a. 1983, 1987) ausgearbeitet und neben vielen anderen von Gerhard Riemann (u. a. 1987, 2000), Thomas Reim (1995) und Dorothee Schwendowius (2015) in zentralen biographie- und professionsanalytischen Studien angewandt und weiterentwickelt wurden. Der zentrale Gedanke, der diesen Analyseschritten zugrunde liegt, besteht darin, die sozialen Prozesse, die in den Erzählungen – hier der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter über ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern – deutlich werden, rekonstruktiv nachzuzeichnen. Wichtig ist dabei, dass die Prozesse, die in den Stegreiferzählungen im Rahmen der narrativen Interviews zum Ausdruck kommen, in ihrer in sich geschlossenen Gestalt sequenziell analysiert und rekonstruiert werden. Dieser Grundgedanke unterscheidet das von mir gewählte Verfahren von anderen qualitativen Analyseverfahren, wie etwa dem der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) oder bestimmten Anwendungsformen der „Grounded Theory“, bei denen Interviewtexte (oder andere Datentexte) in Form von Codes und Kategorien sehr früh „zerpflückt“ werden (kritisch dazu:

Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 211). Ein genaues prozessanalytisches Vorgehen ist damit nur sehr begrenzt möglich. Dem von mir gewählten Verfahren liegt dagegen eine sequenzanalytische Logik zugrunde. Die Kernüberlegung dabei wurde im ersten Abschnitt dieses Kapitels bereits dargelegt: Durch eine strikte Beachtung des sich entwickelnden Fortgangs der Erzählung kann die grundlegende „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1987, S. 109) der erzählenden Person rekonstruiert und somit ein Zugang zu deren Erleben bestimmter sozialer Prozesse ermöglicht werden.

Der erste Arbeitsschritt bei dem damit umrissenen Analysevorgang bestand darin, die Interviewaufzeichnungen anzuhören und den inhaltlichen Verlauf schriftlich in knapper Form festzuhalten. Auf dieser Grundlage wählte ich dann Teile des Interviews für eine Feintranskription aus. Während ich manche Interviews – insbesondere zu Beginn der Analyse und Interviews, die die Grundlage für eine ausführliche Fallstudie darstellten – vollständig transkribierte, wählte ich in einem späteren Stadium der Analyse häufig nur ausführliche Passagen für eine Feintranskription aus, die mir aufgrund des inhaltlichen Verlaufs relevant erschienen.²⁵

Nachdem ich mehrere Interviews transkribiert und maskiert (s. o.) hatte, die mir im Hinblick auf die inhaltliche Dichte und die Qualität des Materials ausreichend erschienen, wählte ich einige Interviews für eine genaue sequenzielle Analyse aus. Dieser Schritt besteht zum einen aus einer formalen Textanalyse, bei der die einzelnen Erzählsegmente identifiziert und die unterschiedlichen, oben erläuterten Kommunikationsschemata, die im jeweiligen Textsegment auftauchen, unterschieden werden. Auf dieser Grundlage ist dann eine detaillierte strukturelle Beschreibung möglich. Dabei werden die einzelnen Erzählsegmente ausführlich analysiert, wobei sowohl die inhaltlichen Aspekte als auch formale Merkmale der Darstellung in die Analyse einfließen.

Der Schritt der sequenziellen Analyse war bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt eingebettet in die gemeinsame Arbeit in einer Forschungswerkstatt.²⁶ Das Arbeitsarrangement der Forschungswerkstatt erlangte während des gesamten Forschungsprozesses große Bedeutung, von den ersten Analysen bis zur gemein-

²⁵ Nachdem ich eine ganze Reihe von Interviews selbst transkribiert hatte, griff ich später aus zeitökonomischen Gründen auf einen Transkriptionsdienst zurück. Dennoch war es für die Analysearbeit wichtig, selbst umfangreiche Erfahrungen mit der Umwandlung einer Audioaufnahme in Text zu machen. Nur so bekam ich einen Eindruck davon, welche Interpretationsleistungen bereits mit diesem Arbeitsschritt verbunden sind, welche Aspekte der Audioaufzeichnung durch eine Transkription (abhängig von deren Detaillierungsgrad) verloren gehen können und welche Grenzen der Übertragbarkeit nicht aufzuheben sind (vgl. hierzu Knoblauch 2006, S. 159; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 162ff.).

²⁶ Dabei handelte es sich um eine der Forschungswerkstätten des Promotionskollegs „Bildung als Landschaft“, deren Mitglieder vor allem aus Kollegiatinnen und Kollegiaten, aber auch aus externen Doktorandinnen und Doktoranden und anderen sozialwissenschaftlich interessierten Personen bestand und die von Gerhard Riemann geleitet wurde.

samen Diskussion der Elemente des theoretischen Modells (s. u.). Die Bedeutung der Begleitung des Forschungsprozesses durch die Forschungswerkstatt bestand zum einen darin, in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine tiefere interpretative Durchdringung des Materials zu erreichen, als dies alleine möglich wäre. Zum anderen rückte zu einem späteren Zeitpunkt die Diskussion, Kommentierung und konstruktive Kritik erster Textentwürfe der Teilnehmenden in den Mittelpunkt. In der frühen Arbeitsphase war der gemeinsame Austausch entlang des Datenmaterials für mich besonders entscheidend, um zum einen am Material das noch im Entstehen begriffene Forschungsprojekt und die Forschungsfrage weiter inhaltlich ausdifferenzieren zu können, zum anderen bildete die Werkstatt einen wichtigen Rahmen für meine „Einsozialisierung“ in die für meine Fragestellung zentralen Forschungsmethoden und Verfahren.²⁷

Im Unterschied zur Arbeit an den autobiographisch-narrativen Interviews mit Schülerinnen und Schülern konzentrierte ich mich bei der sequenziellen Analyse der Interviews mit den Professionellen zunächst auf die narrativen Passagen, in denen es um die konkrete Fallarbeit ging. Da die Erzählungen über diese Prozesse – wie oben erwähnt – bei einigen Interviews nicht in Form „klassischer“ Erzählungen in den Interviews auftauchten, sondern zum Teil zunächst sehr knapp und lakonisch erschienen und erst durch meine Rückfragen, Bitten um Detaillierung bestimmter Passagen etc. an Dichte gewannen, bestand die Herausforderung hier darin, diese einzelnen Versatzstücke der Erzählung zu einem dichten Bild zusammenzufügen, um so einen Eindruck von der Gestalt der Prozesse zu bekommen, die mich interessierten. In einem zweiten Schritt wurden dann auch argumentative Interviewpassagen innerhalb der interaktionsgeschichtlichen Erzählung oder auch Passagen aus dem restlichen Interview hinzugezogen. Dabei handelte es sich z. T. um allgemeine argumentative Auseinandersetzungen, die u. a. durch meine Nachfragen angeregt worden waren. Aber auch die berufsbiographischen Erzählungen erwiesen sich als fruchtbar, da dadurch beispielsweise spezifische Verletzungsdispositionen sichtbar wurden, die ins Verhältnis gesetzt werden konnten zu bestimmten Handlungsmustern im Rahmen des professionellen Handelns. Kurz, es ging darum, die „eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten“ (Schütze 1983, S. 286) im Verhältnis zu den geschilderten professionellen und biographischen Prozessen deutlich zu machen.

In analoger Weise verfuhr ich mit den autobiographischen Interviews mit Schülerinnen und Schülern. Insbesondere dann, wenn sich das autobiographische

²⁷ Zur allgemeinen Bedeutung von kooperativen Arbeitssettings wie dem der Forschungswerkstatt für die qualitativ-rekonstruktive Forschung vgl. u. a. Riemann 2006b; Inowlocki et al. 2010; Reim/Riemann 1997; Beneker 2015.

Interview und das interaktionsgeschichtliche Interview auf das gleiche Fallgeschehen bezogen, erfolgte die Analyse hier jedoch immer vor der Folie dessen, was die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter über die Arbeit erzählt hatte. Da dadurch schon Bilder über die Schülerin oder den Schüler entstanden sind, stellte es für mich eine zusätzliche Herausforderung dar, mich bei der Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählung von der Perspektive des oder der Professionellen wieder zu trennen.

Auf diese Weise entstanden eine Reihe von Fallanalysen zu den Interaktions- und Beziehungsprozessen zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern, deren Ergebnisse ich in unterschiedlichem Detaillierungsgrad in Memoform festhielt. Die Arbeit an den Fallanalysen und die sich dadurch herauskristallisierenden allgemeinen Themen und Kategorien spielten eine wichtige Rolle bei der Schärfung und Fundierung der Forschungsfrage, der weiteren analytischen Ausrichtung und auch der weiteren Datenerhebung. Auf dieser Grundlage wählte ich in einem nächsten Schritt drei Fälle aus, um diese in Form ausführlicher Fallstudien darzustellen. Mit der Erstellung der Fallstudien verfolgte ich sowohl ein darstellungsbezogenes als auch inhaltliches Ziel: Zum einen sollte es so möglich werden, die Geschichte der Arbeit und der Beziehung zwischen Professioneller und Schülerin möglichst plastisch und nachvollziehbar erscheinen zu lassen. Zum anderen ging es darum, durch die intensive Beschäftigung mit diesen Einzelfällen eine „Tiefenbohrung“ in das Material vorzunehmen, um so auf Themen und Kategorien zu stoßen (bzw. die sich bereits andeutenden Themen und Kategorien auszudifferenzieren), deren Ausgestaltung zum einen charakteristisch für den jeweiligen Einzelfall ist, die aber zum anderen allgemeine Bedeutung im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit besitzen (in ähnlicher Weise argumentiert Riemann 2000, S. 45).

Die Auswahl der Fälle für die Fallstudien erfolgte primär auf der Grundlage inhaltlicher Kriterien. Ziel war es, durch die Auswahl eine möglichst große Varianz der bisher bedeutsam gewordenen analytischen Kategorien in der Logik von minimalen und maximalen Kontrastierungen (vgl. Strauss/Corbin 1996) sichtbar zu machen. Dabei kristallisierten sich zentrale Auswahlkriterien heraus.

Um erstens der Frage nachzugehen, welche Bedeutung Selbst- und Fremdzuschreibungen ethnisch-kultureller Differenz in den Prozessen der Fallarbeit besaßen, wählte ich Fälle aus, bei denen sich andeutete, dass die Schülerinnen und deren Familien Gruppen mit jeweils unterschiedlichen kollektiven Migrationsgeschichten angehörten (ehemalige „Gastarbeiter“, Spätaussiedler). Darüber hinaus zeigte sich, dass der Migrationshintergrund der Professionellen bedeutsam wurde. Um in dieser Hinsicht kontrastierende Vergleiche anstellen zu können, war es mir wichtig, dass die Erfahrungen von Professionellen der

Schulsozialarbeit mit und ohne Migrationsgeschichte in den Fallstudien verglichen werden konnten.

In den Fallstudien werden zweitens unterschiedliche Themen deutlich, die die Arbeit dominieren: Bearbeitung psychiatrischer Krankheitsbilder, weitreichende Familienkonflikte, Verdacht körperlicher Gewalt in der Familie. Damit verknüpft ist die Einbindung unterschiedlicher Institutionen in die Fallarbeit.

Drittens decken die Fallstudien eine große Altersspanne der Schülerinnen (Grundschülerin bis Schülerin der gymnasialen Oberstufe) ab. Damit verbunden sind zum einen unterschiedliche Bedeutungen, die die Arbeit mit Familienangehörigen besitzt. Zum anderen werden damit auch alle Stufen der allgemeinbildenden Schule erfasst (Primarstufe, Sekundarstufe I und II).

Schließlich erschien es mir viertens bedeutsam, die Arbeit der Professionellen mit Schülerinnen und Schülern sowohl aus als „hoch“ (gymnasiale Oberstufe einer Gesamtschule) als auch aus „niedrig“ (Hauptschule) betrachteten Schulararten abzubilden, da ich vermutete, dass damit unterschiedliche Selbst- und Fremdbilder der Schülerinnen verbunden sein könnten.

Neben diesen inhaltlichen Kriterien standen auch Überlegungen im Hinblick auf die Art und Qualität des Datenmaterials im Mittelpunkt. So verhinderte die Qualität mancher Interviews, die Interaktionsprozesse in anschaulicher und plastischer Art und Weise zu rekonstruieren, da etwa komplexe Entwicklungen in sehr geraffter Form dargestellt wurden oder der bzw. die Erzählende nur auf die äußeren Handlungsschritte einging (indem er oder sie sich etwa darauf beschränkte, Maßnahmen, die in der Arbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler ergriffen wurden, aufzuzählen), ohne dass man etwas von dem eigenen subjektiven Erleben der Erzählenden erfuhr. In den für die Fallstudien ausgewählten Fällen wurden dagegen intensive Fallgeschichten sichtbar, bei denen neben der Schülerin auch jeweils deren Familie und eine große Bandbreite weiterer Institutionen eine wichtige Rolle spielen. Darüber hinaus stand für jede der Fallstudien weiteres, über die Interviews mit den Schulsozialarbeiterinnen hinausgehendes Datenmaterial zur Verfügung. In zwei Fällen (Pia Eibecker, Aaliyah Esen) sind dies autobiographische Interviews mit der jeweiligen Schülerin, in einem Fall (Anna Friebl) ein Ausschnitt aus dem ethnographischen Arbeitstagebuch der Schulsozialarbeiterin. Durch diese zusätzlichen Materialien wurde es möglich, den Perspektivenreichtum der Fallstudien deutlich zu erhöhen und spezifische Momente der Arbeit (wie etwa den Ablauf eines Beratungsge-

spraches) in ihrer Bedeutung für den gesamten Interaktionsprozess der Fallarbeit herauszuarbeiten.²⁸

An diese detaillierte Herausarbeitung der Interaktionsprozesse in Form von Einzelfallstudien schloss sich nun der Arbeitsschritt des kontrastiven Vergleichs an, bei dem ich wieder das gesamte Datenmaterial hinzuzog. Das grundlegende Ziel dieses Arbeitsschrittes besteht darin, in vergleichender Perspektive und unter Hinzuziehung des gesamten Datenmaterials wesentliche Prozesse der Fallarbeit in der Schulsozialarbeit herauszuarbeiten. Ich orientierte mich dabei zunächst an einem Kategoriengerüst, das sich aus einem Zusammenspiel von bisher erarbeiteten Kategorien und bereits existierenden professionstheoretischen Konzepten entwickelte. Insbesondere das Arbeitsbogenkonzept (vgl. u. a. Strauss et al. 1985; Schütze 1984b) sowie die Überlegungen zu professionellen Kernproblemen und Paradoxien (vgl. u. a. Riemann 2000; Schütze 1992, 1996) waren hier bedeutsam.

Dieses erste Gerüst erweiterte sich im Verlauf der kontrastiven Analyse nach und nach, wobei neue Kategorien hinzukamen, die zunächst noch nicht so deutlich sichtbar wurden. Die vergleichende Analyse mündete schließlich in die Ausformulierung der theoretischen Kapitel 5 bis 9, die in ihrer Gesamtheit zentrale Elemente eines theoretischen Modells der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern bilden.

²⁸ Eine Anmerkung zur Kategorie des Geschlechts: Bei allen Fallstudien steht die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen mit Schülerinnen im Mittelpunkt. Eine Kontrastierung im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit der Professionellen und der Schülerinnen ist somit zunächst nicht möglich. Dennoch zeigte sich im gesamten Sample, dass diese Zugehörigkeit bedeutsam ist. Die Entscheidung dafür, mich bei der Auswahl der Fallstudien auf weibliche Personen zu beschränken, traf ich vor dem Hintergrund, dass die mir vorliegenden Interviews mit Schulsozialarbeitern nicht den Narrationsgrad hatten, der für die Erstellung einer Fallstudie nötig gewesen wäre. Seinen Platz findet dieser kontrastierende Blick deshalb in den anschließenden theoretischen Kapiteln.



4 Fallstudien der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen mit Schülerinnen

Im Folgenden stelle ich drei Fälle jeweils sehr unterschiedlicher Fallarbeit einer Schulsozialarbeiterin mit einer Schülerin vor. Im Kapitel 3.4 bin ich bereits auf die Kriterien eingegangen, auf denen die Auswahl dieser drei Fallstudien beruht. Insbesondere habe ich dabei die Verbindung von inhaltlichen Kriterien und der Qualität des empirischen Materials, das der jeweiligen Fallstudie zugrunde liegt, verdeutlicht. Die allgemeine Struktur der Fallstudien ist jeweils die gleiche: Nach einigen Anmerkungen zum Prozess der Datenerhebung gehe ich zunächst in knapper Form auf die berufliche Biographie der jeweiligen Schulsozialarbeiterin ein. Im Anschluss daran rekonstruiere ich im Detail den Prozess der Fallarbeit, wie er sich in der Beziehung zwischen der Schulsozialarbeiterin und der Schülerin entfaltet. In den Fällen von Aaliyah Esen und Pia Eibecker trianguliere ich diese Perspektive der Professionellen jeweils mit der autobiographischen Perspektive der Schülerinnen Dilena Reza und Alexandra Brokalakis. Alle drei Fallstudien schließen damit, dass ich in Form einer analytischen Abstraktion zentrale Themen herausarbeite, die in der jeweiligen Fallstudie Bedeutung erlangten. Am Ende des Kapitels bündele ich die Ergebnisse der Einzelfallstudien und die darin aufscheinenden zentralen Themen. Damit leite ich über zu der kontrastiven, datenvergleichenden Analyse in den sich anschließenden Kapiteln.

4.1 Die Arbeit von Aaliyah Esen mit Dilena Reza

4.1.1 Anmerkungen zum Datenerhebungsprozess

Die Datengrundlage für die vorliegende Fallstudie setzt sich zusammen aus einem Interview mit Aaliyah Esen, einem zweiten, ergänzenden Telefoninterview, einem autobiographischen Interview mit der Schülerin Dilena Reza und einem autobiographisch ausgerichteten schriftlichen Text von Dilena, der mir nach Rücksprache mit ihr von Aaliyah Esen in anonymisierter Form zur Verfügung gestellt wurde.

Die Anregung, mit der Schulsozialarbeit an der Elnau-Schule Kontakt aufzunehmen, erhielt ich von einer Bekannten, die bis 2012 Lehrerin an einer

anderen Schule in C-Stadt (einer Großstadt in der Mitte von Deutschland) war. Ich wandte mich mit meinem Anliegen daraufhin per E-Mail an Aaliyah Esen, die diesem gegenüber sehr offen war, und wir konnten recht zügig einen Interviewtermin vereinbaren.

Die Elnau-Schule ist eine Gesamtschule, die alle Schulzweige der Sekundarstufe umfasst (Hauptschul-, Realschul- und gymnasialer Zweig), die also neben dem Hauptschul- und dem Mittleren Schulabschluss die Erlangung des Abiturs ermöglicht. Die Schule liegt mitten im Stadtteil Ahlsdorf. Ein großer Teil der Bevölkerung hat eine Migrationsgeschichte. Landläufig gilt der Stadtteil nach wie vor als „Problemviertel“, wird aber zunehmend attraktiv für junge, gut ausgebildete und z. T. gut verdienende Menschen. Als Folge davon sind Gentrifizierungsprozesse zu beobachten. Ein Schulsozialarbeiter von einer Schule in Ebernhausen, einem benachbarten, ebenfalls strukturschwachen Stadtteil von C-Stadt, erzählte mir, dass er beobachte, dass momentan mehr und mehr Familien von Ahlsdorf nach Ebernhausen ziehen – darunter zahlreiche Familien mit Migrationshintergrund – weil die Mietpreise in Ahlsdorf zu stark stiegen. Die Elnau-Schule liegt in direkter Nachbarschaft zu einer Reihe anderer sozialer und Bildungseinrichtungen (Grundschule, Kindertagesstätte, Jugendclub u. a.). Die Büros der Schulsozialarbeit (neben Aaliyah Esen arbeiten noch weitere, nicht schulpädagogische Professionelle an der Schule, die für gruppenpädagogische Angebote zuständig sind) liegen im Erdgeschoss der Schule. Vor den Büros befindet sich ein Aufenthaltsraum mit Sofa-Sitzecken, der von Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann. Als ich zum Interviewtermin erscheine, sitzen dort eine Reihe von Schülerinnen, die mir den Weg zu Aaliyah Esens Büro beschreiben, in dem das Interview stattfinden soll. Aaliyah Esen erwartet mich bereits, als ich an die Tür klopfe, ist aber noch mit ein paar Kleinigkeiten des Arbeitsalltags beschäftigt. Ich erlebe Aaliyah Esen von Beginn des Interviews an als sehr interessiert und kooperativ. Es herrscht sehr schnell eine angenehme Gesprächsatmosphäre und ich habe den Eindruck, dass sie dem Interview auch selbst etwas abgewinnt.

Nachdem in einer ersten Analysephase Fragen zu einigen zentralen Aspekten der Fallgeschichte aufgetaucht waren, wende ich mich erneut an Aaliyah Esen und frage sie, ob wir noch einmal telefonieren könnten, um diese Themen zu besprechen. Sie ist einverstanden und wir führen kurz darauf ein Telefoninterview, in dem ich konkrete und recht eng umrissene Nachfragen zu einigen Aspekten der Geschichte ihrer Arbeit mit Dilena Reza stelle. Dementsprechend fallen die Antworten von Aaliyah Esen knapp aus und sind eher argumentativ und beschreibend statt narrativ geprägt. Dennoch kann die Analyse der Fallgeschichte auf der Grundlage dieser Interviewdaten an einigen Stellen verdichtet und präzisiert werden.

In der Zwischenzeit hatte ich entschieden, mein Sample um autobiographische Interviews mit Schülerinnen und Schülern zu erweitern und habe bereits erste Interviews geführt. Die Geschichte von Dilena fand ich interessant, hatte aber den Eindruck, dass ihr Fall aufgrund des heiklen Problembereichs (Magersucht) und der möglicherweise komplizierten Familiensituation schwierig werden würde, und habe die Möglichkeit, sie für ein Interview auszuwählen deshalb zunächst nicht weiter verfolgt. Nach einiger Zeit erscheinen mir diese Gründe nicht mehr so schwerwiegend und ich entscheide, mich noch einmal an Aaliyah Esen zu wenden. Zu meiner Überraschung erklärt sie sich sofort bereit, das Interview zu vermitteln und auch Dilena Reza stimmt dem Interview zu, nachdem sie – wie sie mir später im Interview erzählt – von der Schulsozialarbeiterin recht hartnäckig dazu ermutigt wurde.

Das Interview findet fast ein Jahr nach dem ersten Interview mit Aaliyah Esen erneut in der Elnau-Schule statt. Aaliyah Esen hatte für uns einen Raum reserviert, wo ich mich zum vereinbarten Zeitpunkt mit Dilena treffe. Ein vorheriges persönliches oder telefonisches Gespräch hatte nicht stattgefunden. Auch Dilena Reza erlebe ich im Interview als sehr engagiert und offen. Das Interview wird mehrmals unterbrochen durch Personen, die in den Raum kommen – unter anderem Aaliyah Esen, die vor uns die Schule verlässt und mit der Schulleitung geklärt hatte, dass wir das Interview in diesem Raum zu Ende führen können.

4.1.2 Der berufsbiographische Hintergrund von Aaliyah Esen

Aaliyah Esen ist Diplom-Pädagogin und arbeitet seit 2009 an der Elnau-Schule.²⁹ Sie ist in Deutschland geborene Tochter von türkischstämmigen Einwanderern, die als „Gastarbeiter“ nach Deutschland kamen. Aufgewachsen ist sie in einem Stadtteil von C-Stadt, der ihren Angaben zufolge von einem Arbeitermilieu geprägt ist und in dem nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Kinder und Jugendliche höhere Bildungswege einschlagen. Ihre Schulzeit bis zum Abitur beschreibt sie als geradlinig, obwohl sie das Abitur erst im zweiten Anlauf schafft. Die Stelle an der Elnau-Schule tritt sie direkt nach dem Studium in O-Stadt an. Sowohl ihre Bewerbung als auch die Entscheidung des Arbeitgebers für sie sieht sie im Zusammenhang mit ihrer eigenen Nähe zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, die durch ihre eigene Migrationsgeschichte³⁰ und ihr noch geringes Alter gegeben ist. Zunächst arbeitet sie in einem Projekt, mit

²⁹ Die Elnau-Schule war ursprünglich eine reine Hauptschule, wurde jedoch einige Jahre vor dem Interviewtermin in eine Gesamtschule umgewandelt. Dilena Reza besucht zum Interviewzeitpunkt die gymnasiale Oberstufe der Schule.

³⁰ Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Elnau-Schule liegt bei ca. 95% (s. o.). Ein Großteil von deren Familien stammt aus der Türkei sowie dem arabischen und nordafrikanischen Raum.

dem gezielt versucht werden soll, den Kontakt der Schule zu Familien mit einer Migrationsgeschichte zu verbessern. Kern dieses Projektes ist die Kontaktpflege zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler an der Elnau-Schule. Diese Aufgabe wurde laut Aaliyah Esen von der Schulleitung und den Lehrkräften lange Zeit deshalb als besonders herausfordernd erlebt, weil das Kollegium der Schule fast ausschließlich aus Lehrkräften ohne eigene Migrationsgeschichte besteht. Mit dem Beginn ihrer Tätigkeit verbindet sich also in ihren Augen aus schulischer Sicht auch die Hoffnung, aufgrund ihrer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit und sprachlichen Kompetenz hier einen besseren „Zugang“ zu den Eltern zu bekommen. Ein wichtiges Element dieser Arbeit ist das Angebot eines „Elterncafés“, in dem regelmäßig ein inhaltlicher Beitrag zu einem bestimmten pädagogischen Thema angeboten wird. Die Eltern von Schülerinnen und Schülern treffen sich im Elterncafé und sind an dessen Durchführung selbst aktiv beteiligt, etwa indem sie gemeinsam für das Essen sorgen, bei der Vor- und Nachbereitung helfen, im Anschluss den Raum reinigen, abspülen etc. Grundgedanke dabei – wie bei dem gesamten Projekt der „Interkulturellen Moderation“ – ist aus Sicht von Aaliyah Esen der frühzeitige Aufbau einer nicht von problematischen Situationen belasteten Beziehung zu den Eltern.

Nach eineinhalb Jahren endet die Förderung für dieses Projekt und Aaliyah Esen wechselt auf eine Stelle als Schulsozialarbeiterin an der Elnau-Schule. Formell nur für die Oberstufe zuständig, übernimmt sie jedoch vor allem aufgrund ihrer türkischen Sprachkompetenz immer wieder Aufgaben in allen Schulformen.

4.1.3 Analyse der Fallentwicklung

Bevor ich im Detail auf die Entwicklung der Fallarbeit von Aaliyah Esen mit Dilena eingehe, erscheint es mir wichtig, zu verdeutlichen, wie Aaliyah Esen ihre Arbeit mit Dilena zu Beginn ihrer Erzählung rahmt. Dies wird in der folgenden Interviewsequenz deutlich, in der ich zunächst versuche, mein Interviewinteresse darzulegen, woraufhin sich eine kurze Aushandlungsphase im Hinblick darauf entwickelt, welches Kriterium sie zur Auswahl einer Geschichte zugrunde legen soll:

41 I: Okay. Super. Ich/ jetzt/ damit ich mir so die/ Ihre
42 Arbeit (.) hier gut vorstellen kann, hat sich bis jetzt
43 immer (.) als bestes erwiesen, wenn/ wenn Sie mir einfach
44 mal ne Geschichte erzählen. Und zwar wärs schön, wenn Sie
45 mir einfach mal ne Geschichte erzählen würden mit nem
46 Kind oder mit nem Jugendlichen, die Sie hier erlebt
47 haben, die vielleicht Sie ent/ au noch bewegt hat oder
48 immer noch bewegt oder oder die vielleicht auch über ne

- 49 längere Zeit begleitet hat und wo son/ wo so was
 50 entstanden ist, wo/ wo Sie n/ wo Sie so ähm damit
 51 beschäftigt waren und und wä/ s wär schön, wenn Sie's ()
 52 mir einfach mal erzählen könnten, so wie so eins zum
 53 anderen gekommen ist, wie () ähm, vielleicht wie's Ihnen
 54 damit auch ging/
 55
 56 E: Ne gute oder ne schlechte [Geschichte? ((lachend))
 57
 58 I: [Das ähm äh is beides gut.
 1
 2 E: (((Unverständlich))) Mir fallen jetzt viele ein.
 3
 4 I: Also für mich is/ wärs wichtig, eine, die/ wo Sie/
 5 (((schnell))) wo sozusagen bisschen was damit ((betont))
 6 verbinden. (.)
 7
 8 E: Also. Mir/ da gibt es viele, (.) die Spuren
 9 hinterlassen haben, sowohl als auch, ((Ausatmen))) und
 10 ähm ((betont)) relativ aktuell ist n n n n ne gute
 11 Geschichte, das ist vielleicht die einzige, die wirklich
 12 mal so richtig gut gelaufen ist, so von vorne bis hinten
- (1. Interview Aaliyah Esen, S. 1, Z. 41 – S. 2, Z. 12)

Ich mache zunächst deutlich, dass es mir um eine Geschichte geht, die für die Erzählerin auf die eine oder andere Weise Bedeutung erlangt hat, mit der sie möglicherweise noch nicht „fertig“ ist und die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Aaliyah Esen führt dabei die Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Geschichten ein, wobei sie offen lässt, auf was sich diese Bewertung bezieht. Nach einer weiteren kurzen Aushandlungssequenz legt sie sich fest: Sie wird eine „gute“ Geschichte erzählen, eine Geschichte, die aus ihrer Sicht „gut gelaufen“ ist und damit einen Kontrast darstellt zu vielen anderen, die nicht so positiv verliefen. Mit anderen Worten: Sie kündigt an, eine aus dem üblichen Arbeitsalltag herausstechende Erfolgsgeschichte zu erzählen. Diese Kategorisierung wird sich über das gesamte Interview hinweg erstrecken und in hohem Maße übereinstimmen mit der Art und Weise, in der Dilena selbst in ihrer Erzählung die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin darstellt.

Dilena Reza (Aaliyah Esen bezeichnet sie während des ganzen Interviews immer nur als „Mädchen“) besucht zum Zeitpunkt des Interviews die elfte Klasse. Sie ist ein Kind aus der Türkei eingewanderter Eltern³¹ und wurde in Deutschland geboren; sie hat noch drei Brüder und zwei Schwestern. Ein Bruder wurde vor einigen Jahren wegen einer Straftat (über die weder Aaliyah Esen

³¹ Sie beschreibt ihre ethnische Zugehörigkeit als „arabisch-türkisch“, was auf die Zugehörigkeit zur arabischen Minderheit im Süden der Türkei hinweist.

noch Dilena nähere Angaben machen) in die Türkei abgeschoben (was – dies wird im Interview mit Dilena Reza deutlich – für diese eine zentrale Belastung darstellt). Ein weiterer Bruder bekommt für den Verlauf der Fallarbeit große Bedeutung, weil er in den akuten Verdacht gerät, Dilena immer wieder massiv zu schlagen. Weit vor dem engen Kontakt zu Dilena hat Aaliyah Esen durch den Vater erste Kontakte mit Dilenas Familie. Als Dilena in der siebten und achten Klasse ist, nimmt dieser regelmäßig am oben erwähnten Angebot des Elterncafés teil. Aaliyah Esen hat aus dieser Zeit sehr positive Erinnerungen an ihn. Besonders hebt sie hervor, dass er sich als einziger Mann während der regelmäßigen Elternfrühstückstreffen ohne Vorbehalte an allen damit verbundenen Aufgaben (wie die Vorbereitung des Essens, das Spülen des Geschirrs etc.) beteiligt. Auch zu Dilena selbst ergeben sich dadurch erste Kontakte. Sie kommt immer wieder von sich aus in die Räumlichkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen, und richtet dort ab und zu Grüße von ihrem Vater aus. Die Schülerin fällt der Schulsozialarbeiterin dabei nicht als „problematisch“ auf. Eine Ausnahme stellt eine Situation dar, als Dilena in den Verdacht gerät, aus der Küche des Elterncafés Süßigkeiten entwendet zu haben, was ihr jedoch nie nachgewiesen werden konnte. Da es sich dabei um Kleinigkeiten gehandelt habe, sei man dieser Sache nicht mehr weiter nachgegangen.³² Sowohl zum Vater als auch zu Dilena baut Aaliyah Esen durch diese Begegnungen also erste Ansätze einer Beziehung auf, die nicht von einer dominanten problematischen Situation geprägt ist. Nach der Beendigung ihrer Tätigkeit in der „Interkulturellen Moderation“ hat sie nur noch sehr losen Kontakt mit Dilena.

Die Situation ändert sich, als Dilena eines Tages, kurz nach Beginn des neuen Schuljahres – sie ist jetzt in der zwölften Klasse³³ – am Büro der Schulsozialarbeiterin auftaucht und ihr durch ihr abgemagertes Äußeres ins Auge fällt.

39 E: sie hat sich blicken lassen, hat die Tür
 40 geöffnet, ich bin hin und dann ähm hat sie die Tür auch
 41 schon wieder fallen lassen. Also ich hab sie noch quasi
 42 in der Tür gesehen. Und dann meinte, was ist denn? Dann
 43 sagte sie, ach ich wollt nur mal Hallo sagen, glaub ich,
 44 so war das, ähm und war dann schon im Gehen, das ist mir
 45 natürlich gleich aufgefallen, oder ich weiß/ ich weiß
 46 nicht mehr, ob's mir vorher schon aufgefallen ist, aber
 47 ich glaub in dem Moment hab ich sie das erste Mal

³² Aaliyah Esen erzählt von diesem Vorfall im Rahmen des telefonischen Nachinterviews. Während der Interviewsituation fragt sie sich, ob dieser Vorfall möglicherweise bereits im Zusammenhang mit der für die weitere Fallarbeit so dominanten Essstörung von Dilena stand, findet aber keine Antwort darauf.

³³ Dilena ist zum Zeitpunkt des Interviews mit Aaliyah Esen in der elften Klasse, zu Beginn der Fallarbeit nach den Sommerferien kommt sie in die zwölfte Klasse. Ein Vorgriff auf die weitere Fallentwicklung kann dies auflösen: Dilena wurde nach ihrem Aufenthalt in der Therapienklinik zurückgestuft in die elfte Klasse, da sie insgesamt zu viel Stoff verpasst hatte.

48 gesehen, das war ((betont)) ziemlich kurz nach den
49 Sommerferien. Oh, du hast aber abgenommen, das war auch
50 meine erste spontane Reaktion, ohne weiter drüber
51 nachzudenken, dann sagte sie, jaja, ich hab ne
52 Laktoseintoleranz.
53
54 I: Mhm
55
56 E: Aha, hab ich gesagt, hab ich auch, aber ich seh nicht
57 ((leicht lachend)) so aus. Ja, dann war se aber schon
58 weg.

(Telefoninterview Aaliyah Esen, S. 4, Z. 39-58; Teiltranskription)

Dilena öffnet kurz die Tür zum Büro der Schulsozialarbeit. Als Aaliyah Esen auf sie zugeht, versucht Dilena, die Tür zu schließen, was die Schulsozialarbeiterin gerade noch verhindert. Das kurze Gespräch, das darauf folgt, dreht sich um Dilenas körperliche Erscheinung. Aaliyah Esen kommentiert die für sie unmittelbar wahrnehmbare starke Abmagerung der Schülerin. Dilenas Erklärung unter Bezugnahme auf ihre Laktoseintoleranz wird von der Schulsozialarbeiterin nicht akzeptiert, sie verweist darauf, selbst von dieser Stoffwechselstörung betroffen zu sein und dennoch keine vergleichbaren körperlichen Symptome zu zeigen. Diese kurze Sequenz ist in mehrfacher Hinsicht wichtig für die weitere Entwicklung. Zum einen drückt Aaliyah Esen durch ihren Kommentar starke Zweifel an der Erklärung des Mädchens aus. Sie deutet ihr gegenüber an, dass ihre körperliche Erscheinung ihrer Meinung nach andere, schwerwiegendere Ursachen hat als die einer Laktoseintoleranz. Gleichzeitig lässt sich diese kurze Interaktion möglicherweise als eine Form „indirekter Hilfesuche“ lesen: Die Schülerin versucht, die Aufmerksamkeit der Schulsozialarbeiterin auf sich – und damit auch auf ihre körperliche Situation – zu lenken, ohne aber ein intensiveres Gespräch führen zu wollen. Somit kommt in der Darstellung dieser Passage bereits einiges der Ambivalenz und des Pendelns der Schülerin zwischen Kontaktaufnahme und -abbruch zum Ausdruck, von der die Phase des Kontaktes geprägt ist, die sich dieser Begegnung anschließt.

Der weitere Kontakt mit Dilena nach der Begegnung am Büro wird von Aaliyah Esen als „Hinterhersein“ beschrieben. Sie macht Dilena Angebote, über ihre Situation zu sprechen, die diese jedoch nicht annimmt. Sie liefert aus Sicht der Professionellen stattdessen immer wieder neue Entschuldigungen dafür, keine Zeit für ein Gespräch zu haben. Gleichzeitig wird Aaliyah Esen von mehreren Lehrkräften auf Dilenas problematischen körperlichen Zustand angesprochen und aufgefordert, sich mit der Situation zu befassen.

Diesen Versuch, auf vorsichtige Weise Kontakt zur Schülerin herzustellen, bricht Aaliyah Esen schließlich ab und entscheidet sich für ein offensiveres Vorgehen, indem sie Dilena direkt aus der Klasse zu einem Gespräch holt. In der folgenden Schilderung dieser Situation wird deutlich, wie dieses Vorgehen aus ihrer Sicht – trotz des Risikos, die Schülerin dadurch bloßzustellen – zu einem Wendepunkt in der Arbeit mit ihr wird.

52 E: ((Leicht amüsiert)) Und dann bin ich irgendwann in
53 den Unterricht, hab gesagt, so ((kurzes Lachen)) ich
54 wollt sie halt nicht bloßstellen vor den [Anderen, aber
55
56 I: [Ja
57
1 E: ähm/ ah ich hatte das aber auch vorher mit ihr
2 abgesprochen, hab gesagt, ich würd den Tutor fragen, ob
3 das in Ordnung geht, dass du da mal ähm während des
4 Unterrichtes raus kommst, ((imitiert Stimme der
5 Schülerin)) nee, dann verpass ich so viel, ich hab doch
6 die Klausur und so. Nee, ich hab gehört, dass du da so
7 gut bist in dem Fach, dass das [äh auf jeden Fall gehen
8
9 I: [Mhm
10
11 E: würde. Und ja, da kam sie nicht mehr drum rum, ne? Da
12 stand ich dann irgendwann ((unverständlich)), habs mit
13 dem Lehrer abgesprochen, bin dann hoch in den Kurs, stand
14 in der Tür, hab gewunken, und dann wusste sie/ und die
15 ist hier runter gekommen (.) und dann ist sie gleich in
16 Tränen ausgebrochen.
17
18 I: Okay
19
20 E: Die wusste/ die wusste ja, weswegen ich sie die ganze
21 Zeit/ also ((amüsiert)) doof ist sie ja nicht gewesen.
22 Die wusste ja, worum es geht.
23
24 I: [Also Sie haben sich dann/
25
26 E: [Die hat sich aber auch sichtbar gemacht, ne,
27 [das muss man auch dazu sagen, also sie hat auch/
28
29 I: [Okay
30
31 E: das is/ was man selten hat, jemand, der dann auch
32 wirklich ähm, ja, sagt: Hallo, hier, und bitte, bitte,
33 Hilfe, und die nehm ich auch an und geh auch gut damit
34 um.

(1. Interview Aaliyah Esen, S. 7, Z. 52 – S. 8, Z. 34)

Im ersten Satz dieses Segmentes kommt sowohl die geänderte Vorgehensweise der Schulsozialarbeiterin als auch die Entschlossenheit, mit der sie diese verbindet, zum Ausdruck. Direkt im Anschluss geht sie jedoch in einem erklärenden Kommentar darauf ein, wie sie das Risiko bearbeitete, dass mit diesem Vorgehen verbunden ist. Indem sie die Schülerin aus dem Unterricht „holt“, nimmt sie die Gefahr der Stigmatisierung und der Bloßstellung vor den Augen ihrer Mitschülerinnen und -schüler in Kauf. Um dieses Risiko zu minimieren, hat sie die Möglichkeit dieses Vorgehens vorher mit Dilena besprochen. Deren Einwände dagegen lässt sie mit Verweis auf ein Gespräch mit dem „Tutor“³⁴ nicht gelten. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob mit dieser Vorinformation die Gefahr der Bloßstellung für Dilena tatsächlich gesunken ist. Gleichzeitig verweist dieser Kommentar jedoch darauf, dass die Schulsozialarbeiterin zentrale Handlungsschritte mit Lehrkräften abstimmen muss, insbesondere dann, wenn sie dadurch in deren zentralen Handlungsort, das Klassenzimmer, eingreift. Den konkreten Ablauf des Ereignisses schildert Aaliyah Esen in knapper Form. Damit unterstreicht sie den starken Kontrast dieses Vorgehens zu den vorherigen Kontaktversuchen. In der Situation – die Schulsozialarbeiterin muss in diesem Moment ihre Absicht nicht weiter explizieren, eine Geste genügt – steckt eine Unmissverständlichkeit und Unausweichlichkeit, der Dilena nichts entgegenzusetzen hat. Sie folgt der Schulsozialarbeiterin in ihren Raum und bricht unmittelbar in Tränen aus. Die Schulsozialarbeiterin bietet ihr so einen geschützten Raum, der ihr erlaubt, ihre Präsentationsfassade aufzugeben und eine realistischere Haltung gegenüber ihrem momentanen Zustand einzunehmen, was ihr vermutlich bis zu diesem Zeitpunkt mit keiner anderen Person möglich war. Dieser Moment stellt somit einen entscheidenden Wendepunkt in der Auseinandersetzung mit ihrer problematischen Lebenssituation dar. In einem abschließenden Kommentar macht sie deutlich, dass sich Dilena ihrer Meinung nach bereits vor dieser „Eröffnung“ im Klaren darüber war, um was es der Schulsozialarbeiterin ging. Die aktive Suche nach Unterstützung, wozu sie auch zählt, dass Dilena auf sich aufmerksam machte – mit dem Begriff des „Sichtbarmachens“ verweist sie vermutlich auf vorherige Ansätze „indirekter Hilfesuche“ wie etwa die Begegnungen an ihrer Bürotür – wertet sie als charakteristische Stärke von Dilena, durch die sie sich von anderen Schülerinnen abhebt.

Die Schulsozialarbeiterin vereinbart kurz nach dem ersten Gespräch für Dilena einen Termin bei einem Arzt, zu dem sie selbst mitkommt. Dabei hält sie das gemeinsame Geschlecht für bedeutsam. Aus ihrer Sicht ist dies für Dilena ein wichtiger Aspekt dabei, dass sie zur Schulsozialarbeiterin Vertrauen fasst und sich in Situationen begleiten lässt, die von einem hohen Maß an Vertraulich-

³⁴ Entspricht etwa der Funktion eines Klassenlehrers.

35 hatte halt/ in solchen Fällen geb ich dann auch mal meine
36 Privatnummer raus
37
38 I: Okay
39
40 E: falls dann irgendwie was sein sollte. Ja. Gut, was
41 kann man da machen. Abends, zwanzig Uhr dreißig oder was
42 es da war, die sitzen am anderen Ende der Stadt,
43
44 I: (((Leichtes Lachen)))
45
46 E: gibt es erst mal ne Möglichkeit, wo sie unterkommen
47 kann, ja ja ja. Okay, dann guck mer mal morgen weiter

(1. Interview Aaliyah Esen, S. 5, Z. 16-47)

Die Geschwister rufen die Sozialarbeiterin aus einer Zwangslage an. Nachdem sie ihre Schwester aus dem Krankenhaus abgeholt haben, wissen sie nicht, wo diese sich in der nächsten Zeit aufhalten kann. Nicht thematisiert wird an dieser Stelle, warum sie nicht nach Hause zurückkehren kann. Aaliyah Esen erscheint in dieser Situation als zentrale Ansprechpartnerin, der sowohl von Dilena als auch von deren Schwester eine hohe Kompetenz zur Lösung dieses konkreten Problems zugeschrieben wird. Die Tatsache, dass sie auf ihrer privaten Telefonnummer angerufen wird, erscheint der Schulsozialarbeiterin im Interview erklärungsbedürftig, vermutlich angesichts einer üblichen professionellen Regel, ausreichende Distanz zu Klientinnen und Klienten zu wahren, was etwa bedeutet, keine Informationen wie private Adresse, Telefonnummer o. Ä. herauszugeben. Die Kategorisierung als „solche Fälle“, in denen sie von dieser Regel abweicht, verweist zum einen auf einen erhöhten Handlungsdruck, zum anderen aber auch auf eine persönliche Nähe, die über das hinausgeht, was sie als üblich für das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern betrachtet. Ihr Beitrag zur Lösung dieser Situation liegt nun nicht darin, dass sie für Dilena tatsächlich eine Unterkunft organisiert, sondern in der prinzipiellen Möglichkeit, als Ansprechpartnerin – auch jenseits institutionell üblicher Grenzen – zur Verfügung zu stehen und darauf mit Ernsthaftigkeit zu reagieren. So versichert sie sich in dieser Situation, dass eine – wenn auch kurzfristige – Lösung absehbar ist (Dilena selbst erzählt, dass sie einige Tage bei der Freundin ihres Bruders verbrachte) und verweist die Schülerin darauf, am nächsten Tag gemeinsam mit ihr weiter an Lösungen für die Situation zu arbeiten.

Nach einigen Tagen kehrt Dilena dann nach Hause zurück, geht jedoch bis zum Beginn der stationären Therapie nicht mehr zur Schule. Dennoch hält sie Kontakt zur Schulsozialarbeiterin, die sie bei der Suche nach einer Therapeklinik unterstützt. Nach einigen Wochen beginnt sie eine Therapie in einer Klinik außerhalb von C-Stadt.

Zeitlich parallel zu diesen Handlungsschritten in Bezug auf Dilenas Essstörung wird der Schulsozialarbeiterin klar, dass noch ein weiteres Problem im Raum steht: Der Verdacht der körperlichen Misshandlungen durch Dilenas Bruder. Aaliyah Esen macht deutlich, dass sie bereits zu Beginn der Arbeit mit Dilena eine vage Vermutung in diese Richtung entwickelte. Anlass dafür waren körperliche Merkmale wie z. B. eine dunkelblau unterlaufene Schläfe, bei denen ihr nun klar ist, dass es sich um die Folgen von Schlägen handelte. Damals habe sie diese Auffälligkeiten jedoch letztlich auf die Auswirkungen der Essstörung zurückgeführt. Der Verdacht bestätigt sich jedoch, als Dilenas Schwester während der gemeinsamen Fahrt zur Ärztin die Vorfälle konkret ausspricht und Aaliyah Esen über die Gewalt durch den Bruder informiert. Die Situation, in der die Schwester von den Gewaltvorfällen berichtet, schildert Aaliyah Esen als einen Moment großer Erleichterung bei Dilena und ihrer Schwester: Die Zeit des Verschweigens hat ein Ende. Dilenas selbst hatte bisher – und auch im weiteren Verlauf – der Schulsozialarbeiterin gegenüber kaum etwas über diese Gewalterfahrungen erzählt. So erscheint die Schwester diesbezüglich als eine Übersetzerin und Begleiterin, die es Dilenas ermöglicht, diese Situation offen zu legen, ohne selbst die Initiative ergreifen zu müssen.

Nachdem Aaliyah Esen in dieser Form von den Übergriffen erfahren hat, weist sie Dilenas und ihre Schwester darauf hin, dass sie in einem solchen Fall eigentlich dazu verpflichtet sei, die Informationen an das Jugendamt weiterzuleiten. Sie bittet die Schwestern, ihr die Information über die Gewaltvorfälle nur zu bestätigen, wenn sie mit diesem Schritt einverstanden sind. Die Mädchen bestätigen die Vorfälle und geben ihr somit die Zustimmung zur Weiterleitung der Informationen. Die Schulsozialarbeiterin findet somit also einen Weg aus dem Dilemma, auf der einen Seite die Autonomie über bestimmte Entscheidungen einer Schülerin überlassen zu wollen, auf der anderen Seite aber eigentlich bereits zu viel zu wissen, um diese Autonomie noch zugestehen zu können.

Die weitere Bearbeitung dieser Problematik wird dadurch formell dem Jugendamt übertragen. Die Schulsozialarbeiterin wird zwar ihrer türkischen Sprachkenntnisse wegen zunächst gebeten, bei einem Gespräch einer Mitarbeiterin mit Dilenas Eltern die Rolle der Übersetzerin zu übernehmen. Da die Mitarbeiterin des Jugendamtes selbst türkisch spricht, erübrigt sich diese Anfrage jedoch. Resümierend beklagt Aaliyah Esen, dass sie vom Jugendamt im Gegenzug kaum Rückmeldungen über den weiteren Verlauf der Geschehnisse erhalten habe.

Die Art und Weise, wie Aaliyah Esen die Misshandlungen im Interview darstellt, bleibt zunächst abstrakt und eher vage.

55 E: Ähm, es gab da erhebliche
56 Probleme in der Familie, mit ihrem Bruder

(1. Interview Aaliyah Esen, S. 3, Z. 55–56)

Später expliziert die Schulsozialarbeiterin, dass Dilenä massiv von ihrem Bruder misshandelt worden sei:

17 und äh dieser eine Bruder, der ()
18 hat das dann auch mal geschafft, mit ner Faust
19 zuzuschlagen, [bei nem Mädchen, das neununddreißig Kilo
20
21 I: [Mhm
22
23 E: wiegt, ja, also.

(1. Interview Aaliyah Esen, S. 13, Z. 17–23)

Auffällig ist dennoch, dass diese Gewaltproblematik im Gesamtzusammenhang der Schilderung durch Aaliyah Esen einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnimmt. Die Kenntnis über die Gewaltvorfälle scheint das Verhältnis zu Dilenas Familie nicht beeinträchtigt zu haben. In der Auseinandersetzung mit dieser problematischen Situation bestätigt sich für Aaliyah Esen vielmehr das positive Bild, das sie von der Familie hat. So kann sie die Problematik mit den Eltern offen ansprechen und diese auf deren Verantwortung hinweisen, Dilenas Gefährdung durch ihren Bruder abzuwenden. Die vertrauensvolle Beziehung, die zwischen ihnen – u. a. aufgrund des langen Kontaktes zum Vater im Elterncafé – entstanden ist, wird für sie dadurch nicht in Frage gestellt. Sie gewinnt gleichzeitig den Eindruck, dass die Familie diese Aufgabe ernst nimmt: Nachdem der Verdacht, dass Dilenä von ihrem Bruder misshandelt wird, offen ausgesprochen wurde, rückt die Familie in ihren Augen zusammen und nimmt Dilenä gegen den Bruder in Schutz. Aus Aaliyah Esens Perspektive ist dies ein wesentlicher Grund dafür, dass die Übergriffe in der Folge beendet werden.

An dieser Stelle lassen sich im Hinblick auf das Handeln der Schulsozialarbeiterin einige vorsichtige kritische Fragen stellen. So betont Aaliyah Esen einerseits, dass die Essstörungen aus ihrer Perspektive zumindest teilweise durch die Gewalt des Bruders bedingt waren. Andererseits scheint sie die strikte Teilung der Problembearbeitung (das Jugendamt wird zuständig für die Gewalt in der Familie, sie bleibt zuständig für die Aufgaben im Zusammenhang mit Dilenas Essstörung) jedoch nicht zu hinterfragen, auch wenn sich andeutet, dass diese beiden Problembereiche eng miteinander verknüpft sind.

Darüber hinaus scheint die Frage plausibel, ob Aaliyah Esen gerade durch die bisherige unproblematische Beziehung zu Dilenas Familie nicht eine Per-

26 mit hochkommen. Dann ja, aber deine Eltern wissen/ Nein,
27 und die/ du kennst die doch und die wissen doch Bescheid.

[...]

1 I: Können Sie sich noch erinnern, an diesen ersten Abend,
2 wo Sie dann, also wenn/ wo die/ wo die Sie mit
3 hochgebeten hat, was das für ne () wie das ablief, was/
4

5 E: Ganz herzlich, wo/ ich sollte ganz viel essen, was ich
6 nicht wollte (((Leichtes Lachen))). Und ähm gut hab ich
7 dann auch freundlich abgewehrt, indem ich gesagt hab,
8 nee, die Schülerin hat mir versprochen, wenn sie dann
9 wieder gesund ist, dass wir dann mal zusammen essen
10 [gehen, Frühstückten wollten wir mal zusammen
11

12 I: [Mhm
13

14 E: gehen, gemeinsam. Steht übrigens noch aus. Ähm, ja,
15 und ()/ ich hab denen halt einfach wirklich noch mal äh
16 erklärt, was jetzt () is, wie weit, was das Jugendamt für
17 ne Rolle hat, ist ja immer die Angst ganz groß, Jugendamt
18 nimmt die Kinder aus der [Familie, das es ((betont))
19 nicht so ist, dass es auch immer ne finanzielle Sache
20 ist, und worum es gehen kann. Sie wollte auch raus aus
21 der Familie anfänglich. Itz äh wollten die Eltern auf
22 ((betont)) gar keinen Fall, die haben gesagt, sie können
23 machen, was sie wollen, aber wir wollen unsere Tochter
24 [behalten. () Ähm. Ja, aber alles in allem ganz
25

26 I: [Okay
27

28 E: herzlich, es war tagsüber, ähm, die waren sehr darum
29 bemüht, aber das kenn ich auch nicht anders, mir was
30 anzubieten, [dass es mir ((betont)) wohl/ dass ich mich
31

32 I: [Hm
33

34 E: wo/ wohlfühle dort. Ähm und dann natürlich auch also/
35 man/ ist denen dann auch schon klar, dass man sagt, so
36 und so siehts aus, wir haben ne Kinderschutzmeldung
37 gemacht [nicht ohne Grund, und Sie sind in der Verant
38

39 I: [Mhm
40

41 E: wortung, das abzuwenden. Diese Gefahr abzuwenden. Und
42 dafür haben Sie Sorge zu tragen und ähm/ aber dann
43 dennoch rausgehen zu können und ähm wo die Eltern dann
44 trotzdem sagen: Danke. Danke, dass Sie hier waren und
45 dass Sie das mit uns besprochen haben und bis bald. Und

46 im Gespräch zu bleiben, im Kontakt zu bleiben, was auch
47 nicht immer der Fall ist, ja/

(1. Interview Aaliyah Esen, S. 9, Z. 18 – S. 10, Z. 47)

In der Darstellung dieser Passage kommt ein hoher Grad an Vertrautheit in der Beziehung zwischen Aaliyah Esen und Dilena sowie deren Familie zum Ausdruck. Zum einen geht die Initiative für den spontanen Besuch von Dilena selbst aus, die auch über Vorbehalte der Schulsozialarbeiterin hinweggeht. Zum anderen wird die Schilderung des gesamten Besuchs gerahmt durch die große Bedeutung, die das gemeinsame Essen und die „herzliche“ Atmosphäre dabei erhält. Ihre Ablehnung des Essens begründet Aaliyah Esen mit Bezug auf ein geplantes Frühstück mit Dilena. Dieses an dieser Stelle eher beiläufig erwähnte Vorhaben kann möglicherweise verstanden werden als eine gemeinsame Bekräftigung von Aaliyah Esen und der Schülerin: Die Krankheit ist besiegbare und ihr Ende rückt in greifbare Nähe. Indem sie diesen Plan gegenüber den Eltern äußert, lässt sie diese – ohne auf allgemeine Vertröstungsfloskeln zurückgreifen zu müssen – teilhaben an dieser positiven Prognose.

Im Gespräch übernimmt sie zum einen die Rolle einer Übersetzerin, die potenziell bedrohliche institutionelle Abläufe (Jugendamt) für die Eltern verständlich und dadurch weniger bedrohlich macht. Im Zentrum steht dabei die Angst der Eltern davor, dass Dilena aus der Familie genommen wird. Wichtig ist hierbei, dass die Schulsozialarbeiterin nicht mit dem Jugendamt und dessen Kontroll- und Interventionsmöglichkeiten identifiziert wird. Auch an anderen Stellen betont sie, wie wichtig es ist, den Eltern komplexe Zusammenhänge, die die Situation ihrer Tochter betreffen, plausibel zu machen. So hätten die Eltern durch nicht angemessene Reaktionen auf das Essverhalten von Dilena die Problematik weiter verschärft. Erst als ihnen klargemacht worden sei, dass es sich dabei um eine Krankheit mit einem langfristigen Therapiebedarf handle, habe sich die familiäre Situation diesbezüglich verbessert. Zum anderen übernimmt sie aber auch eine soziale Kontrollfunktion, indem sie mit den Eltern die erfolgte Kinderschutzmeldung bespricht und sie auf ihre Verantwortung hinweist, Dilena gegen die Gewalt ihres Bruders zu schützen.

Abschließend betont sie, dass das Vertrauensverhältnis zu den Eltern trotz der heiklen Gesprächsinhalte nicht beschädigt, sondern durch ihre Bemühung um Austausch noch gestärkt worden sei.

Ich komme in meiner Darstellung nun zurück zur Bearbeitung der Essstörung. Dilena bekommt einen Platz in einer Klinik, in der sie eine mehrwöchige Therapie macht. Dabei betont die Erzählerin Dilenas Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit bei der Auswahl der Klinik und der Beantragung der Kostenübernahme. Während Dilenas Klinikaufenthaltes kümmert sich Aaliyah Esen um

die Regelung der schulischen Situation. Da Dilena durch die vielen Fehlzeiten sehr viel an Unterrichtsstoff verpasst hat, erscheint es aus Sicht der Schulsozialarbeiterin und der Lehrkräfte nicht möglich, dass sie die Klasse erfolgreich beendet. Dilena wird deshalb um ein Jahr zurückgestellt. Ihr neuer Klassenlehrer jedoch entwickelt eine hohe Sensibilität für ihre Situation, was es ihr ermöglicht, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden.

Nach dem Klinikaufenthalt, von dem man in der Erzählung von Aaliyah Esen nicht viel erfährt, kommt Dilenas zurück an die Schule. In knappen Worten stellt Aaliyah Esen im Interview dar, dass sich Dilenas Situation in der Klinik sehr schnell gebessert habe und sie in einem wesentlich stabileren Zustand wieder in die Schule zurückgekehrt sei. Den momentanen körperlichen Zustand schildert sie in verkindlichenden, fast zärtlichen Begriffen:

4 hats auch geschafft, hat jetzt ((leicht
5 lachend)) wieder richtig schöne rosige Pausbäckchen

(1. Interview Aaliyah Esen, S. 3, Z. 4-5)

Auf die weitere Entwicklung der familiären Situation geht Aaliyah Esen nicht weiter ein, obwohl unklar bleibt, ob sich im Verhältnis von Dilena zu ihrem Bruder grundlegend etwas geändert hat.

In einem bilanzierenden Kommentar geht sie am Ende ihrer Darstellung auf die besondere Stellung der Arbeit mit Dilena im Vergleich zu anderen Fallgeschichten ein. Der Fall „hat Spaß gemacht“.

47 interessant. Aber es hat Spaß gemacht, weil man auch
48 zusammen in den Fall reingewachsen ist, man ist den Weg
49 zusammen [gegangen, gemeinsam, und sie's immer wieder/ ich
50
51 I: [Ja
52
53 E: musste die dann auch nicht mehr aufsuchen, die ist
54 immer gekommen, ((Papierrascheln)) äh hier, das und das
55 und das ist gelaufen, ich brauch jetzt noch da und da,
56 kannst nicht mal. Dann hab ich da noch und hier ein
57 bisschen rumtelefoniert. Ein bisschen koordiniert. Was
58 kommt denn jetzt in Frage und was nicht, was muss dafür
1 gemacht werden? Und den Rest hat sie aber
2 ((unverständlich)) war natürlich toll, und ne
3 Entlastung für mich. Du brauchst hier den Renten und/
4 ((initiiert Stimme des Mädchens)) „ja okay, ich geh heut zur
5 Krankenkasse und dann mach ich das“ [soundso. Und das hat
6
7 I: [Mhm
8

9 E: dann auch gemacht. Der musste man nicht
 10 hinterherrennen. Aber wie gesagt, Einzelfall. ((Lachen))

(1. Interview Aaliyah Esen, S. 16, Z. 47 – S. 17, Z. 10)

Somit bestätigt Aaliyah Esen an dieser Stelle ihre einleitende Rahmung der Arbeit mit Dilena als Erfolgsgeschichte, die für sie und ihr professionelles Selbstverständnis große Bedeutung gewinnt. Ein Kriterium für den Erfolg dieser Arbeit wird in dem Zitat sehr deutlich: Dilena hat die Unterstützung, die ihr die Schulsozialarbeiterin anbot, bereitwillig aufgenommen und in sehr autonomer Weise umgesetzt. Die Arbeit *für* die Schülerin wurde zur Zusammenarbeit *mit* der Schülerin.

Ein weiterer Indikator für den Erfolg dieser Arbeit sind aus Sicht von Aaliyah Esen die vielfältigen Erweise von Dankbarkeit, die sie sowohl von Dilena als auch von deren Eltern erfahren hat. Auch dies unterscheidet den Fall aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterin von anderen Fällen: Die Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit ihres Handelns wurden ihr in expliziter Form bestätigt. Besondere Bedeutung besitzt dabei der autobiographische Text³⁶, den Dilena über die Geschichte ihrer Essstörung und die Zusammenarbeit mit Aaliyah Esen verfasst und ihr einige Zeit nach dem Ende der Fallarbeit überreicht hat. Im Interview holt Aaliyah Esen den Text hervor und zitiert daraus eine Stelle, in der Dilena den Moment schildert, in dem sie von der Schulsozialarbeiterin aus dem Unterricht geholt wurde:

53 Ja, das ist/ ((Liest aus dem Text vor;
 54 Stimme wird lauter)) „Und plötzlich ändert sich mein
 55 Leben. Es war ein ganz normaler Tag, als plötzlich die
 56 Schulsozialarbeiterin an der Tür stand.“
 57
 58 I: ((Kurzes Lachen))
 1
 2 E: „Sie suchte das Gespräch mit mir. Ich ahnte, dass sie
 3 kommen [würde“. ((Amüsierte Stimme)) „Schließlich versuchte
 4
 5 I: [(((Lachen)))
 6

³⁶ Im Interview mit Dilena macht diese deutlich, welche Bedeutung dieser Text auch für sie hat. Sie verfasste den Text, nachdem sie die stationäre Therapie erfolgreich beendet hatte und nach Hause zurückgekehrt war. Es wird von ihr nicht explizit erwähnt, erscheint allerdings plausibel, dass sie eine Anregung dafür, ihre Erfahrungen in dieser Weise zu reflektieren, im Rahmen von Therapiegesprächen in der Klinik erhielt. Das Abfassen des Textes wurde für sie zu einer „zeremoniellen“ Bestätigung dafür, dass eine sehr problematische Phase ihres Lebens beendet wurde. Den Text überreichte sie neben der Schulsozialarbeiterin noch weiteren Professionellen, die in die Fallbearbeitung einbezogen waren: u. a. dem zuständigen Mitarbeiter im Jugendamt und ihrer Therapeutin in der Suchtklinik. Über den Aspekt des Dankes hinaus, der damit verbunden ist, werden diese Personen damit zu Zeugen ihres persönlichen und im Text dokumentierten Erfolges.

7 E: sie mich immer häufiger während der Pausen
8 anzusprechen, worauf ich () immer mit erfolgreichen
9 Ausreden entkommen [konnte. Nicht aber in dem Moment, als
10
11 I: [Hm
12
13 E: sie im Biounterricht war." Ach, das hat sie sogar
14 richtig, ja. „Da stand sie nun und ich hatte keine andere
15 Wahl, als ihr zu sagen, mich mit ihr in der achten Stunde
16 zu treffen. Mir war bewusst, weshalb sie das Gespräch
17 suchte, ((amüsiert)) und von wem sie geschickt wurde. Es
18 ging um meine Magersucht, sie/ wie sollte es anders sein.
19 Und dass sie von den Lehrern geschickt wurde, bestätigte
20 sie mir auch gleich." ((Nachdenklich)) Genau. (...) ((Liest
21 aus Text vor)) „Ich versuchte, sie davon zu überzeugen,
22 dass es mir gut ginge, doch sie nahm es mir nicht ab.“
23 ((Leichtes Lachen)). Ja. (3) Das ist ziemlich/ (4) hm.
24 „Am nächsten Tag sind wir zum Arzt
25 gegangen.“ (3)
26
27 I: Mhm. (3) Spannend.
28
29 E: (((Papiergeraschel))) Aber das ist doch ((betont))
30 toll, so was, oder? Da kriegt man das noch so schwarz auf
31 weiß, ähm

(1. Interview Aaliyah Esen, S. 18, Z. 53 – S. 19, Z. 31)

Es wird deutlich, welche Bedeutung es für Aaliyah Esen bekommt, dass die Schülerin insbesondere durch die Rekonstruktion des Interaktionsprozesses dokumentiert, wie wichtig das Handeln der Schulsozialarbeiterin für sie wurde. Diese Form der Bestätigung des eigenen Handelns wird für die Professionelle zu einer großen Ausnahme angesichts vieler anderer Situationen, in welchen ihr Handeln von Schülerinnen und Schülern als selbstverständlich hingenommen wird.

4.1.4 Biographische Perspektive von Dilena Reza

Bei den folgenden Rekonstruktionen auf der Grundlage des autobiographischen Interviews mit Dilena konzentriere ich mich auf Passagen und Aspekte, die Hinweise geben können auf die biographische Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin Aaliyah Esen. Dennoch ist es nötig, auf den gesamten biographischen Rahmen einzugehen.

Wichtig für die Interpretation erscheint mir an dieser Stelle ein Hinweis auf das „Vorzeichen“, unter welchem Dilenas biographische Erzählung stattfindet.

Dies wird in der folgenden Passage aus dem Interview mit Dilena deutlich, welche einen Teil der Intervieweinleitung und der Ausgangsfrage wiedergibt:

- 7 I: Genau, das/ da komm wir gleich dazu. Ich hab () auch n
8 paar F/ ich sag dir auch gleich mal was, wie/ wie wir's
9 haben ähm und ich/ so wie ich die Aaliyah kenn, hat die's
10 dir glaub ich ganz gut erklärt auch, um was es/ um was es
11 mir erst mal geht, ne?
12
13 E: Ja, um die Magersucht.
14
15 I: Bitte?
16
17 E: Um die Magersucht.
18
19 I: ((Betont)) Mmmh, nicht nur. Ich komm gleich drauf, ja?

(Interview Dilena Reza, S. 2, Z. 7-19)

Es wird deutlich, dass ich zu Beginn des Interviews versuche, der Interviewpartnerin zu verdeutlichen, worin die Relevanz ihrer Erzählung für mein eigentliches Interesse besteht. Bevor ich dies im weiteren Verlauf in einiger Ausführlichkeit tue („mir geht's [...] um die Schulsozialarbeiter, was die so [...] machen, wenn sie arbeiten“, S. 2, Z. 24-26), äußere ich die Vermutung, dass die Schulsozialarbeiterin Dilena bereits über meine Absicht informiert hat. Dilena bejaht dies und fasst das von ihr vermutete Interesse im Krankheitsbild „Magersucht“ zusammen. Dies irritiert mich zunächst, bevor ich ihre Vermutung vorsichtig zurückweise und betone, dass ich mein eigentliches Interesse noch umgehend ausführen werde.

Diese Eingangssequenz erscheint mir wichtig, weil – worauf ich nicht jeweils im Detail eingehen kann – die Kategorisierung ihrer zu erzählenden Lebensgeschichte als Krankheitsgeschichte das gesamte Interview in unterschiedlich starker Ausprägung durchzieht. Die Erzählperspektive ist dabei die einer Person, die eine schwierige Lebenssituation erfolgreich bewältigt hat und nun darauf zurückblickt. Dabei weist ihre Erzählung sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich dieser „Erfolgsperspektive“ hohe Überschneidungen auf mit dem autobiographischen Text, den sie nach ihrem Klinikaufenthalt verfasste und auf den Aaliyah Esen in ihrer Darstellung eingeht. Mit deren Darstellung teilt sie auch die Kategorisierung als Erfolgsgeschichte, was die Schulsozialarbeiterin mehrmals betont.

Dilena wird – wie oben bereits erwähnt – als Kind aus der Türkei eingewanderter Eltern³⁷ in Deutschland geboren. Sie hat noch drei Brüder und zwei Schwestern. Ihre erste Lebensphase beschreibt sie als „normal“. Allerdings zeigen sich bereits in der Grundschule erste Probleme, da sie sich nicht wirklich für die Schule interessiert und aus ihrer Sicht oft die Rolle des „Klassenclowns“ einnimmt. Aus diesem Grund muss sie eine Jahrgangsstufe wiederholen. Die weitere Darstellung ihrer Kindheit und Jugend bis zur elften Klasse erscheint als eine Abfolge ineinander verwobener schulischer und familiärer Probleme. Ein einschneidendes Erlebnis ist die Abschiebung ihres älteren Bruders in die Türkei aufgrund einer Straftat, die hier nicht spezifiziert wird, die aber vermutlich über eine „Lappalie“ weit hinausging. Ein Jahr später erkrankt ihre Mutter schwer und muss operiert werden, was Dilena als eine große Belastung für die ganze Familie beschreibt. Nach der sechsten Klasse³⁸ steht für sie ein Schulwechsel in die Hauptschule an. Ihre schlechten schulischen Leistungen sind ihrer Ansicht nach der Grund dafür, dass nur die Elnau-Schule sie in den Hauptschulzweig aufnimmt, was für sie ein deutliches Zeichen ist, sich mehr anstrengen zu müssen. Zentrale Motivation ist für sie nun, die Familie durch ihre Leistungen stolz zu machen.

Der Übertritt in die neue Schule wird für Dilena zu einer positiven Erfahrung, weil sie auf Lehrkräfte trifft, die sie motivieren und auf sie eingehen. Ihre schulischen Leistungen verbessern sich in den kommenden Schuljahren deutlich. Nach der neunten Klasse kann sie daher in den Realschulzweig innerhalb der Elnau-Schule wechseln. Gleichzeitig spürt sie aber auch wachsenden Druck, was sie auf die schulischen Leistungsanforderungen zurückführt. Von ihren Freundinnen erfährt Dilena positive Rückmeldungen zu ihrem Erscheinungsbild, nachdem sie während der Sommerferien nach der siebten Klasse deutlich abgenommen hat. Die weitere Darstellung ist nun von ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema „Essen“ dominiert, wobei sie ihre Situation zum ersten Mal in psychiatrischen Termini beschreibt („die Essstörung prägte sich dort noch nicht so stark aus“ (Interview Dilena Reza, S. 7, Z. 68)).³⁹ Von der achten bis zur zehnten Klasse nimmt sie weiter ab, was ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auffällt. Entsprechenden Nachfragen kann sie jedoch noch recht problemlos ausweichen. Mit dem Beginn der elften Klasse besucht sie die gymnasiale Oberstufe. In sehr ausführlicher Weise schildert sie nun, wie sich ihre Lebenssi-

³⁷ Ob die Eltern im Zuge des „Gastarbeiterabkommens“ mit der Türkei nach Deutschland kamen, wird nicht klar, erscheint aber plausibel.

³⁸ Die Primarstufe umfasst in im Bundesland von C-Stadt die ersten sechs Schuljahre.

³⁹ In einer vorsichtigen Interpretation können ihre Äußerungen zu Bildern von Magersüchtigen in Zusammenhang gebracht werden damit, dass Dilena sich bereits vor dem Interview in ausführlicher Weise reflexiv mit dieser Phase ihres Lebens auseinandersetzte. Die Vermutung liegt nahe, dass sie u. a. während ihres Klinikaufenthaltes gelernt hatte, diese biographischen Prozesse als Teil ihrer „Krankheitsgeschichte“ zu lesen.

tuation ab diesem Zeitpunkt zuspitzt und ihr zu entgleiten droht. Diese Erfahrung, die Kontrolle über einen Teil ihrer Biographie zu verlieren, manifestiert sich an dieser Stelle in der Struktur der Erzählung. Diese ist gekennzeichnet durch zahlreiche „Erzählstümpfe“⁴⁰ und durch Erzählabbrüche (sie verliert jeweils kurzzeitig den Faden ihrer Erzählung). Ein wichtiges Thema in dieser Passage ist neben ihrem Essverhalten die Beziehung zu zentralen Menschen in ihrer Umgebung, in erster Linie zu ihrer Familie. Dabei lassen sich zwei parallele, gegenläufige Entwicklungen rekonstruieren: Zum einen erlebt sie sich in der gesamten Familie als mehr und mehr isoliert. Sie führt dies zum Teil darauf zurück, dass ihre Eltern ihre Lebenssituation und die Erkrankung „Magersucht“ unter anderem aufgrund ihres türkisch-arabischen „Hintergrundes“ nicht nachvollziehen könnten. Auf der anderen Seite beschreibt Dilenas, wie ihre Schwester zunehmend auf ihre problematische Lebenssituation aufmerksam wird. Diese schöpft Verdacht und spricht sie aufgrund ihres auffälligen Verhaltens (Dilena schließt sich u. a. in das Badezimmer ein, um dort Sport zu treiben) direkt an, worauf Dilena jedoch ausweichend reagiert. Trotz dieser Abwehrversuche erlebt sie die Schwester dadurch zunehmend als einzige Vertraute innerhalb des familiären Beziehungsnetzes.

Diese Entwicklung erreicht ihren Höhepunkt zu Beginn der zwölften Jahrgangsstufe. In den vorhergehenden Sommerferien hat Dilenas körperlicher Zustand bedrohliche Ausmaße angenommen. Sie ist sehr stark abgemagert, worauf sie immer mehr Menschen ansprechen, was sie jedoch mit einer „Laktoseintoleranz“ erklärt. Auch ihre psychische Situation beschreibt sie als „labil“, was bis hin zu Suizidabsichten reicht. Das Interesse an der Schule hat sie zu diesem Zeitpunkt verloren, lediglich der Schulweg ist für sie von Bedeutung aufgrund der Möglichkeit, durch die damit verbundene Bewegung Kalorien zu verbrauchen. Gleichzeitig gibt es allerdings Hinweise darauf, dass es erste Ansätze hin zu Bewältigungsversuchen der biographischen Verlaufskurve der Essstörung gibt.

Dabei wird einer ihrer Lehrer als Initiator von Veränderungen wichtig. Sie beschreibt, wie er sie eines Tages aus dem Unterricht nimmt, ihr gegenüber seine Sorge angesichts ihres körperlichen Zustandes äußert und ihr ankündigt, die Schulsozialarbeiterin einzuschalten. Auf diese direkte Konfrontation reagiert sie mit einem emotionalen Ausbruch; sie beginnt zu weinen, worauf der Lehrer sie nach Hause gehen lässt. Interessanterweise geht sie jedoch auf die eigenen Annäherungsversuche an die Schulsozialarbeiterin, die von dieser geschildert wurden (s. o.), selbst nicht ein.

⁴⁰ Sie beginnt mehrmals mit Erzähleinleitungen wie „dann begann halt die Elfte“, „und ab da an begann eigentlich die schiefe Bahn“, die gefolgt sind von ausführlichen Kommentierungen und Situationsbeschreibungen (vgl. Schütze 1983, S. 286).

Im folgenden Erzählsegment schildert sie nun, wie Aaliyah Esen sie aus dem Unterricht zu dem ersten Gespräch holt.

18 Ähm und dann wurde halt irgendwie an der Tür
19 geklopft und ich dacht halt, wieder nur'n Schüler, der zu
20 spät ist, oder Sonstiges. Und dann stand halt ne
21 Sozialarbeiterin, also in dem Fall Aaliyah, vor der Tür
22 und äh sagte, ob sie mich nicht ansprechen kö/ äh mich
23 sprechen könnte. Und sie sprach mich auch schon im Lauf
24 des Tages öfters an, also während der Pausen, ja, können
25 wir ganz kurz reden und so. Und sie () betonte auch diese
26 () ((betont)) können wir ganz kurz reden, diese Frage
27 sehr, als obs irgendwas Schönes wäre, oder/
28

29 I: Mhm
30

31 E: Aber ich bin nicht drauf reingefallen, ich ((betont))
32 wusste, da is irgendwas, sie möchte über meine Magersucht
33 [äh sprechen. Also es äh/ und sie erwähnte auch
34

35 I: [Mhm
36

37 E: nie, dass sie darüber sprechen würde, wollen würde.
38 Sie sagte eher nur ((imitiert Stimme)) es geht nur so um
39 dein Leben und ich möchte gerne wissen, was du machst und
40 ja. Also sie hat das wirklich sehr gut hinbekommen, muss
41 ich dazu sagen. Aber ähm zu schlecht für mich.
42

43 I: (((Lachen)))
44

45 E: Ja. Also, ich glaub, andere wären vielleicht wirklich
46 darauf reingefallen aber ich nich, in diesem Fall. Ja,
47 und äh, außerdem hatte das auch so ne kleine Verbindung,
48 weil der Lehrer ja zuvor am Tag sagte, da muss ne
49 Schulsozialarbeiterin mit dir arbeiten [und das äh hatt
50

51 I: [Mhm
52

53 E: ich halt sofort irgendwie verbin/ verbunden. Ja. Dann
54 hatt ich halt gesagt, ja, können wir machen aber äh
55 vielleicht eher nächste Woche und so, ich hab'n
56 Zahnarzttermin, wollt das einfach hinausschieben und ()
57 so gut, dass es einfach vergessen wird, dieser Termin.
1 Ja, und dann hat sie mich halt da gecatched, sozusagen,
2 hat mich bekommen, [mit/
3

4 I: [Da im Biunterricht
5

6 E: Genau, mitten im Biunterricht, erste, zweite, war
7 nicht ausgeschlafen und ja. Ja, dann konn/ hat/ mi/ mir

8 blieb einfach wirklich keine Wahl als zuzusagen bei ()/
 9 da saßen die ganzen Mitschüler und dachten sich bestimmt,
 10 was geht denn da, oder was () will sie denn mit dir reden
 11 und/ ich bin generell keine Person, die jetzt irgendwie
 12 () so einem widersprechen kann, während alle anderen auf
 13 dich schauen, [also/ Ich bin eher der/ jemand, der rot
 14
 15 I: [Mhm
 16
 17 E: wird und dann sagt, jaja, können wir machen, oder/
 18
 19 I: Mhm
 20
 21 E: ((betont)) [gewesen. Eher gewesen
 22
 23 I: [Mhm okay mhm

(Interview Dilena Reza, S. 25, Z. 18 – S. 26, Z. 23)

Das Klopfen an der Klassentür erscheint Dilena zunächst noch nicht als etwas, das die Routine des Unterrichts durchbrechen könnte. Verspätete Schülerinnen und Schüler gehören – so deutet sie an – zum Unterrichtsalltag. Allerdings ist es dieses Mal die Schulsozialarbeiterin, die direkt den Wunsch äußert, mit ihr sprechen zu wollen. Während Aaliyah Esen bereits namentlich eingeführt wurde, spricht Dilena hier zunächst von „Schulsozialarbeiterin“ – vermutlich ein Hinweis darauf, dass Aaliyah Esen zu Dilena bis zu diesem Zeitpunkt eher lose Kontakte hatte.

In einer eingeschobenen Passage (Z. 23–57) schildert Dilena, wie Aaliyah Esen am gleichen Tag vor der betreffenden Unterrichtsstunde versucht, Kontakt zu ihr herzustellen und sie zu einem Gespräch zu motivieren. Amüsiert berichtet sie an dieser Stelle, dass Aaliyah Esen ihr Kontaktangebot in positiver Weise rahmte, was von Dilena jedoch als „Trick“ durchschaut und mit Berufung auf einen Arzttermin abgelehnt wurde. Dilenas Darstellung wird an dieser Stelle dominiert davon, wie sie aus ihrer Sicht in selbstbewusster und souveräner Weise die Kontaktangebote der Schulsozialarbeiterin zurückweist. Zieht man in Betracht, dass sich die Schülerin zu diesem Zeitpunkt am Scheitelpunkt ihrer biographischen Verlaufskurve befindet und stellt man dieser Darstellung die oben rekonstruierte Perspektive der Schulsozialarbeiterin gegenüber, so erscheint ihr Verhalten ambivalenter und weniger souverän. Im Gegensatz zu Aaliyah Esen erwähnt Dilena beispielsweise nicht ihre eigenen „indirekten“ Versuche, auf sich aufmerksam zu machen und Hilfe zu erhalten. Deutlich wird dagegen, wie Dilena sich durch das Erscheinen der Schulsozialarbeiterin im Unterricht ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber bloßgestellt fühlt. Aus deren Perspektive liefert die Situation reichlich Anlass dafür, einen Verdacht hinsicht-

lich ihrer Situation zu entwickeln: Es wird für ihre soziale Umwelt offensichtlich, dass etwas mit ihr nicht stimmt.

Dilena folgt der Schulsozialarbeiterin in deren Raum, wobei sie noch kurz mit dem Gedanken spielt, auf dem Weg dorthin die Flucht anzutreten, was sie aber wieder verwirft. Im folgenden langen Segment schildert sie den Verlauf des Gesprächs mit der Schulsozialarbeiterin. Dieses Gespräch wird in ihren Augen zum zentralen Wendepunkt ihrer Situation. Gleichzeitig verdeutlicht sie ihre ambivalente Haltung und ihre Abwehrreaktionen im Hinblick auf die Veränderungen, die sich daraus ergeben.

47 Ich saß
48 halt da sehr verärgert, tat halt auf äh ja sehr fröhlich
49 und äh, mir geht's gut und und sie m/ sie merkte sofort,
50 ja, da stimmt was nicht, äh sie erzählte halt, erzähl
51 doch mal/ also nee, sie fragte eher, erzähl doch mal ein
52 bisschen über dein Leben, was machst du grad so, und ich
53 hab halt äh drauf los erzählt. Hab gesagt, ja, ich mach
54 grad Abitur und äh es macht alles Spaß, total, und ja zu
55 Hause is auch alles schön. Also () total die Lüge, [alles
56
57 I: [Mhm
58
1 E: im Gegenteil. Ja, dann hat sie auch gesagt, warum/
2 warum belügst du dich selbst, also sie hat halt die
3 Fragen gestellt, die wirklich diesen Punkt trafen. Und
4 mich trafen, vor allem. Ähm () wie gesagt, ich bin ja
5 eine labile Person, äh hat/ hat/ hab angefangen zu
6 weinen. Hat sie gesagt, ja, ähm, in Wirklichkeit li/ äh
7 läuft grad gar nichts bei mir, also () das is alles zu
8 viel, des zu viel Druck zu Hause, obwohl kein Druck da
9 is, ich mach mir Druck, ich mach zu viel Sport, obwohl
10 ich doch gar nicht so/ äh so dick bin und/ Warum mach ich
11 das, also ich hatte sie Fragen gestellt äh die/ die
12 eigentlich ähm ich selbst beantworten hätte können.
13 ((Leiser)) antworten könnte
14
15 I: Ja
16
17 E: Ja. Und ähm ja sie war auch () in diesem Moment äh
18 total so/ wow, äh doch, du/ du bist ehrlich und du sagst
19 [doch/ also ich hab wirklich von einem Moment auf
20
21 I: [Mhm
22
23 E: den anderen den Spieß hier umgedreht, also erst mal ()
24 betonte ich, ja es sei alles gut, und dann auf dem ()
25 anderen Moment war ich wieder/ oh eigentlich/ eigentlich
26 geht's mir gar nicht ((betont)) so gut. Und ich brach

27 dann halt in Tränen aus und sie sa/ sie sprach mir halt
28 wirklich sehr viel Mut zu, was ich in diesem Moment
29 wirklich gebraucht hatte. Ja ähm, wi/ von wegen „wir
30 können doch alles wirklich gut regeln, also () wenn wir
31 zusammen arbeiten, Hand in Hand“. Und ich glaubte an so
32 was gar nicht, also/ äh ich stimmte zwar zu, ja, wir
33 können das gerne machen, ab morgen, ab morgen is gut, und
34 hört sich gut an. Aber ich wollt eigentlich nur noch
35 raus, also/
36

37 I: Mhm

38
39 E: Das war für mich einfach ja, äh vielleicht lässt die
40 mich jetzt in Ruhe und () äh ich weiß nicht, ich hatte
41 zwar zugestimmt, aber ich/ ich wusste irgendwie im
42 Inneren, es wird nicht eintreten. Das is/ das/ dieses
43 Zusammenarbeiten zwischen Schüler und Sozialarbeiterin.
44

45 I: In deinem Fall jetzt?

46
47 E: In [meinem Fall. Also ich dachte () äh überhaupt, dass
48
49 I: [Mhm

50
51 E: ich jetzt äh meine Magersucht aufgabe, ähm, hallo, von
52 meinem vierzehnten Lebensjahr/ also vier Jahre/ vier
53 Jahre lang durchgezogen mit allem drum und dran. Äh und
54 äh das kann sie mir jetzt nicht einfach wegnehmen. O/ was
55 denkt sie, wer sie ist? So dacht ich halt [über sie und
56

57 I: [Mhm

58

1 E: das dacht ich halt während dem Fahrrad fahren, also,
2 äh, also ich mal wieder mein' Sport nach der Schule
3 getra/ äh () getrieben hatte
4

5 I: Mhm, [also nach dem Gespräch dann.

6

7 E: [Ja ja, also da bin ich
8 halt nach Hause gegangen, und sie äh bot mir auch halt
9 an, soll ich dich nach Hause fahren und () alles halt
10 ganz nette Gesten, aber ich empfand sie einfach ()/ nee,
11 du willst doch nur durch/ in dein äh Auto diese Ka/
12 Kalorien mir einsparen, [ich lauf lieber. Und ich sagte
13

14 I: [Okay

15

16 E: auch, ja, is alles ganz in Ordnung, und äh hab keine
17 Angst, ich mach keinen Selbstmord oder sowas äh, das ist
18 doch irre, wie kann man sowas [denken. Ja und äh () sie

19
20 I: [Hm
21
22 E: stimmte halt zu, aber ich glaub eher äh in dem ()
23 Sinne, s/ stimmte sie'n bloß zu, um me/ noch k/ zu
24 zeigen, dass ich ein paar kleine Freiheiten und die Macht
25 auch besitze. Also dass sie mir nich in mein Leben
26 einfach eingreift oder irgendwie grätscht, sondern dass
27 sie () wirklich einfach sagt, hallo, äh, wir sind da, wir
28 wollen dir helfen, und äh du bleibst trotzdem äh ein
29 bisschen/ also hast doch trotzdem noch deine Macht, die
30 du haben willst, nur auf einer gesunden Art und Weise.

(Interview Dilena Reza, S. 26, Z. 47 – S. 28, Z. 30)

Im ersten Teil des Gesprächs versucht Dilena – so erinnert sie sich – mit viel Energie, die Fassade eines glücklichen Mädchens zu wahren. Die Schulsozialarbeiterin fordert sie auf, allgemein etwas von ihrem Leben zu erzählen, ohne sie zunächst auf konkrete Problemlagen anzusprechen. Bereits in ihren vorherigen Versuchen am gleichen Tag, mit Dilena Kontakt aufzunehmen, hatte sie diese Art der Gesprächseinleitung angewandt – aus Dilenas Perspektive jedoch ohne Erfolg. Anders als bei diesen ersten Kontaktversuchen kann sich Dilena der Schulsozialarbeiterin jedoch nicht entziehen. Aaliyah Esen konfrontiert sie mit der mangelnden Glaubwürdigkeit ihrer Darstellung. Diese – in den Worten von Dilena – „Lüge“ problematisiert die Professionelle dabei nicht als Verletzung von Interaktionsnormen („warum belügst du mich?“) sondern als Selbsttäuschung von Dilena („warum belügst du dich selbst?“). Dilena bewertet diese Konfrontation durch die Schulsozialarbeiterin als für sie hoch relevant. Sie spricht davon, dass sie von diesen Fragen tief berührt und getroffen worden sei, was im Zusammenhang gesehen werden kann mit dem Panzer an Lügen und Selbstbetrug, den sie in ihren Augen aufgebaut hatte, und den Aaliyah Esen durch ihre Fragen durchdrungen hatte. Auf diese Konfrontation durch die Sozialarbeiterin reagiert Dilena zunächst mit einem emotionalen Ausbruch, sie beginnt zu weinen, und anschließend mit einer Kaskade an Problembeschreibungen. Auffällig ist dabei, dass sie ihren eigenen Anteil an der Entstehung ihrer Leidenssituation stark betont und objektive Belastungen im familiären Umfeld ausschließt. In einer Art Zusammenfassung hebt sie die Bedeutung des Gesprächs als einen Wendepunkt hervor. Analog dazu, dass sie sich als alleinige Verursacherin beschreibt, schreibt sie auch die Situationsveränderung sich selbst zu und betont ihre aktive Rolle.

Dilenas Öffnung wird von Aaliyah Esen ihr gegenüber positiv bewertet; die Schulsozialarbeiterin entfaltet direkt im Anschluss eine mögliche – noch sehr allgemeine – Handlungsperspektive, wobei sie unter anderem durch die Verwen-

dung des „wir“ ihre Solidarität mit Dilena ausdrückt und das Bild eines Arbeitsbündnisses entwirft („wir können doch alles wirklich gut regeln, also () wenn wir zusammen arbeiten, Hand in Hand“, Interview Dilena Reza, S. 27, Z. 29–31). Dilenas Reaktion auf diesen Vorstoß ist ambivalent. Zum einen betont sie die Ermutigung, die sie dadurch erfahren hatte. Zum anderen entwickelt sie Widerstand gegen die Aussicht einer tatsächlichen Veränderung ihrer Situation, überdeckt diesen aber wiederum damit, dass sie den Vorschlägen der Schulsozialarbeiterin oberflächlich zustimmt. Sie rekonstruiert eine Art inneren Monolog, in dem die wütende Angst vor zu großen biographischen Einschnitten zum Ausdruck kommt. Auch das Angebot von Aaliyah Esen, sie nach dem Gespräch nach Hause zu bringen, wird von ihr in dieser Situation als übergriffig bewertet.

Der hohe Grad an kommentierender Distanz, den Dilena an dieser Stelle entwickelt (etwa, indem sie die „pädagogische Absicht“ der Schulsozialarbeiterin antizipiert), kann als ein Hinweis darauf gesehen werden, dass diese Episoden von ihr bereits intensiv reflektiert und als Teil ihrer Krankheitsgeschichte interpretiert wurden – vermutlich auch im Rahmen therapeutischer Prozesse während des Klinikaufenthaltes.

Am nächsten Tag geht Dilena in die Schule mit der Erwartung, dass die Ereignisse und die Vereinbarung mit der Schulsozialarbeiterin vom letzten Tag ohne weitere Konsequenzen bleiben. Diese Erwartung erfüllt sich jedoch nicht. Bereits beim Betreten des Schulgebäudes und dem – vermutlich täglichen – Gang zum Vertretungsplan⁴¹ begegnet sie Aaliyah Esen. Diese nutzt die Begegnung, um Dilena auf die im Gespräch vom Vortag getroffene Vereinbarung anzusprechen, ihre Schwester um Unterstützung zu bitten. Dilena gesteht ihr, weder mit ihrer Schwester noch mit ihren Eltern geredet zu haben. Gerade das nicht stattgefundene Gespräch mit ihren Eltern begründet sie damit, dass sie es aufgrund ihrer „traditionellen“ Haltung nicht verstünden, wenn familieninterne Probleme nach außen getragen würden. An einer anderen Stelle im Interview stellt sie explizit einen Bezug her zwischen dieser Haltung und der Tatsache, dass ihre Eltern Migranten sind. Die Schulsozialarbeiterin kontaktiert daraufhin selbst die Schwester, die sofort bereit ist, Dilena zu unterstützen.

Am nächsten Tag wird Dilena von ihrer Schwester und Aaliyah Esen zum Arzt begleitet. Der weitere Verlauf der Arbeit ist in ihrer Darstellung stark von institutionellen Handlungsschemata geprägt. Auf die Untersuchung beim Arzt folgen zunächst die Einweisung in eine Kinderklinik, dann eine Überweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie, die sie nach drei Tagen wieder verlässt – gegen den Rat der Ärzte. Dilena kehrt danach nicht mehr in die Schule zurück,

⁴¹ Am Vertretungsplan können Schülerinnen und Schüler sehen, ob am jeweiligen Schultag Stunden ausfallen (z. B. wegen Erkrankungen von Lehrkräften) und in welcher Form diese von anderen Lehrkräften vertreten werden.

sondern es schließt sich eine Phase des Suchens nach einer geeigneten Therapieambulanz an. Schließlich findet sie mit Unterstützung ihrer Schwester und insbesondere der Schulsozialarbeiterin eine Klinik, wo sie eine mehrwöchige stationäre Therapie absolviert. Die Schulsozialarbeiterin erhält während des Klinikaufenthaltes den Kontakt zu ihr aufrecht, indem sie regelmäßig mit ihr telefoniert. Dennoch ist Dilena von dieser Veränderung der Beziehungsqualität zunächst sehr irritiert: Die Schulsozialarbeiterin, die sonst immer für sie erreichbar war, ist nun in eine gewisse Distanz gerückt. Es wird deutlich, dass dies – obwohl sie nachvollziehen kann, dass es für Aaliyah Esen schlicht nicht möglich ist, sie regelmäßig in der Klinik zu besuchen – zumindest in der ersten Zeit etwas an dem Vertrauen, dass sie bisher zu ihr entwickelt hat, rüttelt.

Im Anschluss an die Therapie kehrt Dilena nach Hause zurück und betont, dass sie seitdem ohne große Einschränkungen im Alltag leben kann. In der Schule wird sie aufgrund der langen Abwesenheit nach der Therapie in die elfte Klasse zurückgestuft, was sie zwar bedauert, wodurch sie jedoch in eine Klasse kam, die sie als sehr positiv beschreibt. Die Darstellung dieser Phase, insbesondere des mehrwöchigen Therapieaufenthaltes, ist geprägt von einer starken Erfolgsorientierung und davon, dass Dilena betont, Kontrolle über ihre Lebenssituation zurückgewonnen zu haben. Sie hebt dabei die positiven Veränderungen in zentralen Lebensbereichen hervor. So stellt sie dar, wie sich ihr Essverhalten und ihr Körpergewicht normalisieren und sie fähig wird, in dosierter Form Sport zu treiben. Die Beziehung zu ihrer Familie stellt sie als sehr stabil dar und sie betont die Bemühungen der einzelnen Familienmitglieder, sie zu unterstützen. Auch auf den ersten Blick negative Entwicklungen wie die schulische Rückstufung werden von ihr letztendlich als Fortschritt und Erfolg dargestellt, da es ihr dadurch möglich ist, einen guten schulischen Abschluss zu machen. Wichtig werden mit ihrer Rückkehr an die Schule die bestätigenden Äußerungen der Schulsozialarbeiterin im Hinblick auf ihr verändertes körperliches Aussehen. Auch die Erfahrung, dass die Begegnungen mit Aaliyah Esen sich verändert haben von intensiven Problemgesprächen hin zu sporadischen, freundlichen Begegnungen im Schulhaus, betrachtet Dilena als ein Zeichen für die erfolgreiche Bewältigung ihrer problematischen Lebenssituation.

Dieses Bild einer durchgängigen Erfolgsgeschichte wird allerdings an einer Stelle brüchig. Fast am Ende des Interviews schildert sie, wie sie zur gleichen Zeit Opfer von Misshandlungen durch ihren Bruder wurde. Auffällig ist dabei, dass dieses Thema erst durch eine Nachfrage von mir zur Sprache kommt.

- 24 I: [Ja. Habt Ihr dann ähm/ du
25 hast doch auch gesagt, sie hat hier/ und sie hat dir
26 geholfen, diese Klinik zu finden
27

28 E: Mhm
29
30 I: und deine Schwester war da auch noch () ähm mit
31 beteiligt irgendwie [und da/ Wie lief das ab? Kannste
32
33 E: [Ja also, ich hab der halt/
34
35 I: mir des nochmal [erklären?
36
37 E: [Also Aaliyah hat sie mir
38 vorgeschlagen, und wir waren auch halt mit dem Jugendamt
39 verbi/ verbunden
40
41 I: Mhm
42
43 E: äh weil die wollten ja auch mithelfen,
44
45 I: Okay
46
47 E: also Unterstützung bieten, und äh/ ja, weil es auch zu
48 Hause zu Ha/ kleinen Handgreiflichkeiten kam, also von
49 meinem Bruder aus, aber das war jetzt nicht wirklich etwas
50 gravierendes sondern nur halt () äh halt doch mal die
51 Klappe und das war's, so ne Kleine gescheuert, aber das
52 is jetzt nicht so äh wirklich alltäglich bei uns, so was.
53
54 I: Also de/ dein/ () [zu/ eh du und dein Bruder ihr habt
55
56 E: [(((unverständlich)))
57
58 I: irgendwie äh [Stress geh/
1
2 E: [Nicht der Bruder, der mir geholfen hat,
3 sondern noch ein älterer.
4
5 I: Okay
6
7 E: Nicht der, der in der Türkei is, sondern [der () mitt/
8
9 I: [Der/ der
10 dritte, [okay das/ und/ und da gabs/ gabs Ärger, oder?
11
12 E: [Ja genau, der dritte
13 Ja, also () meine Art ne/ ne/ nervte ihn wirklich [total
14
15 I: [Mhm
16
17 E: mit dieser Magersuchtsphase, dass ich immer im/ hin
18 und her gelaufen bin im Raum, wir ham ja n langen Flur ()
19 zu Hause, und da bin ich immer permanent hin und her
20 gelaufen, diese/ dieses/ ich musst permanent laufen, das

21 hat ihn einfach so gestresst, weil er/ er saß halt vorm
22 Fernseher und ich ging halt tausend Mal hin und her und
23 ich ((betont)) kann ihn verstehen, aus dieser Sicht,
24 heute, aber () [ja/
25
26 I: [Und was is dann da p/ was/ was war dann
27 da/ [is dann da passiert?
28
29 E: [Ja, also der hat mir halt äh gesagt, ((betont)) setz
30 dich doch hin und äh warum machst du das, bist du
31 bescheuert oder so? Und ich so, nein, äh lass mich doch
32 in Ruhe und dann hat halt mir eine gescheuert, aber wei/
33 ich glaub das war auch [die beste Möglichkeit, ganz
34
35 I: [Okay
36
37 E: ehrlich, weil () ich äh hätte mich sonst gar nich
38 hingesessen, also [des is einfach () dieser/ dieser/
39
40 I: [Mhm
41
42 E: dieses/ dieses Piepen im Ohr, sozusagen, diese
43 Magersucht, die sagt, ja, lauf, lauf, lauf und [äh er von
44
45 I: [Mhm
46
47 E: der anderen Seite setz dich hin, setz dich hin und ()
48 was soll ich jetzt machen, ich war überfordert, hat er
49 mir eine gescheuert und dann ((amüsiert)) saß ich und des
50 war's halt
51
52 I: Mhm
53
54 E: ja, also. Und deswegen, schaltete sich halt das
55 Jugendamt mit ein

(Interview Dilena Reza, S. 57, Z. 24 – S. 58, Z. 55)

Das Segment wird eingeleitet von einer Nachfrage, mit der ich Dilena anrege, zu erklären, wie die Therapieklunik gefunden wurde. Im Zug ihrer Erklärung erwähnt sie, dass das Jugendamt in den Prozess mit eingebunden war. Diese Institution tauchte im bisherigen Interview noch nicht auf, weswegen die Erwähnung begründungsbedürftig wird. Nachdem sie die Gewalt ihres Bruders als Grund dafür genannt hatte, dass das Jugendamt eingeschaltet wurde, ist die weitere Darstellung von Dilenas Versuchen geprägt, die Schwere dieser Vorfälle zu relativieren. Insbesondere hebt sie hervor, wie sie durch ihr eigenes Verhalten die Gewalt des Bruders auslöste. Durch ihre zwanghaften Handlungen, ausgelöst durch die Magersucht, habe sie ihren Bruder provoziert, so dass er keinen ande-

ren Ausweg mehr sah, als sie durch einen kleinen Schlag („ne Kleine gescheuert“) wieder zur Ruhe zu bringen. Dilena – so ihre Selbstdarstellung – akzeptiert bewusst die Grenze, die ihr Bruder ihr setzt, ohne dass sie dadurch in ihrem Selbstbild beschädigt wird.

Die Art und Weise, wie sie die Einbeziehung des Jugendamtes im Anschluss daran bewertet und einordnet, erscheint etwas ambivalent. Zum einen ist dies der einzige Moment im Interview, an dem sie vorsichtige, aber doch deutliche Kritik an Aaliyah Esens Vorgehen formuliert.

- 2 E: Ja, Aaliyah hat sie auch
 3 mit eingeschaltet, [also Aaliyah wollte halt äh/ also des
 4
 5 I: [Ah okay
 6
 7 E: wurde halt viel mehr hochgepusht als es eigentlich
 8 war, mit dem Handgreiflichkeiten,
 9
 10 I: Okay
 11
 12 E: also es war wirklich jetzt nich so doll, oder so,

(Interview Dilena Reza, S. 59, Z. 2-12)

Sie macht hier deutlich, dass die Entscheidung der Schulsozialarbeiterin, das Jugendamt hinzuzuziehen, in ihren Augen überzogen gewesen sei angesichts der geringen Tragweite der Vorfälle. Diese Perspektive steht im Kontrast zur Darstellung von Aaliyah Esen: Diese hatte betont, die Einschaltung des Jugendamtes mit Dilena und ihrer Schwester explizit besprochen zu haben.

Direkt im Anschluss geht sie jedoch darauf ein, wie sie mit der Einbeziehung des Jugendamtes Hoffnungen verband. Sie schildert zunächst, wie aus ihrer Sicht das Leben in einer gemeinsamen Wohnung mit ihren Eltern keine günstigen Rahmenbedingungen für die Bewältigung ihrer Erkrankung darstellte. Gleichzeitig hätte sie von ihren Eltern aufgrund deren in ihren Augen nicht mehr zeitgemäßen Einstellung („alttraditionell“) niemals die Erlaubnis bekommen, von zu Hause auszuziehen. Die Eltern hätten zu große Angst um sie gehabt. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich mit der Einschaltung des Jugendamts für sie die Perspektive, in eine eigene Wohnung zu ziehen.

- 23 E: Ja und äh ich wollte mir halt auch dieses/
 24 dieses/ diese Handgreiflichkeit von meinem Bruder zunutze
 25 machen, und hab halt im/ beim Jugendamt behauptet, also
 26 das eigentlich wieder/ nochmal wiedergegeben, dass ich
 27 halt ge/ eine gescheuert [bekomme, aber ein bisschen
 28
 29 I: [Hm

30
31 E: hochgepusht, damit ich halt wirklich aus der Wohnung
32 raus komme. Damit sie ein' f/ Grund finden,
33
34 I: Okay
35
36 E: äh mich endlich da raus zu holen

(Interview Dilena Reza, S. 60, Z. 23-36)

In diesem Abschnitt stellt Dilena dar, dass sie selbst an der Dramatisierung der Misshandlungen durch ihren Bruder beteiligt gewesen sei, um damit dem Jugendamt einen Anlass zu geben, sie aus der Familie zu nehmen. Die Widersprüchlichkeiten, die in diesen beiden Perspektiven liegen, lassen sich letztlich nicht auflösen, die Stelle bleibt rätselhaft. Es wird nicht klar, ob die Überlegung, Dilena in eine stationäre Jugendhilfemaßnahme zu verweisen, vom zuständigen Mitarbeiter des Jugendamtes tatsächlich erwogen wurde. Zwei Hinweise können aus der Spannung, die in dieser Darstellung liegt, gezogen werden. Zum einen deutet sich an, dass die Beziehung zwischen Dilena und ihren Eltern zumindest in bestimmten Phasen konfliktreicher war, als dies etwa in der Darstellung von Aaliyah Esen zum Ausdruck kommt. Zum anderen zeigen sich im Hinblick auf die Misshandlungen, die Dilena von ihrem Bruder erfährt, Risse in ihrem Selbstbild, das gerade in der Auseinandersetzung mit ihrer Essstörung davon geprägt ist, dass sie selbst in der Lage ist, persönliche Krisen zu bewältigen. Es wird weder hier noch im restlichen Interview klar, inwieweit die Misshandlungsvorfälle tatsächlich geklärt wurden.

Diese Spannung durchzieht letztlich das gesamte Interview. Dilena schildert insbesondere ihre Krankheitsverlaufskurve der Magersucht als einen immer umfassenderen Verlust der eigenen Handlungsfähigkeit. Sie macht sehr deutlich, wie sie zu einer Getriebenen dieser Krankheit wurde. Diese Schilderung des Verlustes an Kontrolle über die eigene Biographie ist aber für sie nur möglich, da sie aus der Perspektive von jemand erfolgt, der auf die erfolgreiche Bewältigung dieser Lebensphase zurückblickt. In diesem Zusammenhang bekommt auch der von ihr verfasste autobiographische Text seine Bedeutung als Bekräftigung und Dokumentation dieses Erfolgs. Im Hinblick auf die familiäre Situation und die Misshandlungen durch ihren Bruder ist diese Perspektive einer Erfolgsgeschichte nicht im gleichen Maße möglich, was eine plausible Erklärung für die widersprüchliche und rätselhaft bleibende Einordnung dieser Problematik im Kontext ihrer gesamten Lebensgeschichte darstellt.

4.1.5 Analytische Herausarbeitung zentraler Themenbereiche

Aufbau einer Vertrauensbasis zwischen der Schulsozialarbeiterin und der Schülerin

Ein wichtiges und zentrales Thema innerhalb der Fallrekonstruktion erscheint mir die Frage zu sein, wie es der Schulsozialarbeiterin gelingt, zu Dilena und ihrer Familie eine tragfähige Vertrauensbasis aufzubauen. Dieses Vertrauen besteht aus Dilenas Perspektive darin, dass sie erlebt, dass Aaliyah Esen für sie zu einer in ihrer spezifischen Lebenssituation signifikanten Anderen wird, die in ihrem Interesse handelt und deren Handeln für sie in elementaren Lebensbereichen relevant wird. Welche Faktoren in der Interaktion zwischen der Schülerin und der Schulsozialarbeiterin fördern nun dieses Vertrauen?

Zum einen trägt die Art der Kontaktaufnahme zu dieser Vertrauensbildung bei. Dilena – und auch ihre Familie – hatten bereits ein Bild von der Schulsozialarbeiterin (und umgekehrt). Sie war als Person greifbar, in ihren Aufgaben verortbar. Dies wurde möglich durch persönliche Kontakte, die noch nicht im Kontext einer Problemsituation entstanden waren. Bezüglich der Familie scheint hier das Projekt des Elterncafés eine zentrale Rolle gespielt zu haben. Aber auch Kontaktsituationen, die bereits im Zusammenhang mit der Problembearbeitung stehen, unterstützen die Vertrauensbildung. So lässt sich rekonstruieren, dass das „Werben“ der Schulsozialarbeiterin um einen Kontakt mit Dilena gerade in seiner (vorläufigen) Erfolglosigkeit zu einer Vertrauensbildung beiträgt, indem Dilena dadurch die Erfahrung machen kann, dass ihre Selbstbestimmung gewahrt bleibt und sie nicht vorschnell zum Objekt einer Problembearbeitung gemacht wird. Aber auch nachdem Aaliyah Esen die Phase der freiwilligen Kontakte beendet, bleibt das Vertrauensverhältnis bestehen. Sie steht hier allerdings einer ambivalenten Handlungsanforderung gegenüber. Sie kann auf der einen Seite Dilenas Versuche, sie auf Abstand zu halten, respektieren, geht dann aber das Risiko ein, dass sich bezüglich der Verlaufskurvenentwicklung wichtige Zeitfenster für Interventionen schließen (und die Gefahr einer akuten, körperlichen Schädigung fortschreitet). Indem sie auf der anderen Seite einen Zwangskontext (der dadurch entsteht, dass sie die Schülerin aus einer Unterrichtsstunde herausholt) nutzt, um ein Gespräch mit Dilena führen zu können, setzt sie das bisherige Vertrauen aufs Spiel. Dass dies nicht eintritt, liegt zum einen daran, dass sie diesen Schritt Dilena gegenüber angekündigt hatte und dass das Büro der Schulsozialarbeiterin einen geschützten Ort für einen solch sensiblen Moment darstellt. Wichtiger erscheint zum anderen jedoch, dass Dilena die Interaktion mit der Schulsozialarbeiterin auch in diesem Moment als relevant und wirksam bezüglich ihrer krisenhaften Lebenssituation erlebt. Deutlich wird, dass das erste Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin für sie zu einem zentralen

Wendepunkt ihrer Problementwicklung wird, wodurch Wege zu einer positiven Veränderung erschlossen werden. Im weiteren Verlauf der Fallarbeit wird die Vertrauensgrundlage dadurch weiter gestärkt, dass die Schulsozialarbeiterin Dilena gegenüber deutlich macht, dass sie ihr wichtig ist. So gibt sie ihr unter anderem ihre private Telefonnummer. Dilena hebt die gemeinsamen emotionalen Momente hervor, die sie und die Schulsozialarbeiterin erlebten, etwa wenn sie die Freude betont, die Aaliyah Esen angesichts ihres Therapieerfolgs zeigte. Insbesondere der reziproke Charakter dieser Situation – Dilena und die Schulsozialarbeiterin freuen sich gemeinsam über das Wiedersehen nach der Bewältigung einer kritischen Lebenssituation – unterstreicht die damit verbundene besondere Beziehungsqualität.

Bedeutung ethnischer und geschlechtlicher Zugehörigkeit

Eine große Bedeutung für die Ausbildung einer Beziehungsgrundlage entsteht dadurch, dass sich sowohl die Schulsozialarbeiterin als auch Dilena als Frau bzw. Mädchen aus der gleichen ethnischen Gruppe der türkeistämmigen Migrantinnen betrachten. Damit verorten sie sich am gleichen Ort innerhalb eines Koordinatensystems, das von den beiden sozialen Differenzlinien „Ethnizität“ und „Geschlecht“ gebildet wird. Insbesondere Dilena betont, dass sie dadurch mit Aaliyah Esen wesentliche biographische Erfahrungen teilt, insbesondere die Auseinandersetzung mit einem als „traditionell“ und „nichtmodern“ gekennzeichneten Elternhaus sowie die Überwindung der damit einhergehenden normativen Erwartungen und Selbstverständlichkeiten. Damit verbunden ist – darauf weisen beide hin – ein unausgesprochenes Verständnis für zentrale Lebenssituationen. Wesentliche „ungeschriebene Regeln“, gemeinsam geteiltes kulturelles Hintergrundwissen und Orientierungen, die strukturierend auf den Alltag einwirken (z. B. die Probleme von Dilenas Eltern, ihre Situation als „Krankheit“ zu verstehen) müssen zwischen ihr und der Schulsozialarbeiterin nicht expliziert werden. Der hohe Grad an Vertrauen, der damit verbunden ist, zeigt sich u. a. als Aaliyah Esen Dilena zum Arzt begleitet, also in eine Situation mit hohem Intimitätscharakter.

Die Bilder, die Schülerinnen und Schüler von der Schulsozialarbeiterin als „einer von uns“ entwickeln, nimmt diese in ihrer Arbeit allgemein als eine Ressource wahr. Es fällt ihr dadurch leichter, mit den Schülerinnen und Schülern schneller und unmittelbarer zum „Kern“ bestimmter Probleme zu kommen, da vieles ungesagt bleiben kann. Aaliyah Esen schildert im folgenden Zitat ihre

30 Ähm, aber ()/ Jugendliche sind
31 ja oftmals redefault (((Lachen))) und eh ich jetzt, äh
32 sagen die auch, eh ich jetzt der Deutschen erklärt hab,
33 wie das bei/ die verstehn das doch auch so/ die ham auch
34 kein Verständnis für unsere Kultur, und uns ist das aber
35 so wichtig. Wie soll ich ihr denn jetzt erklären, dass
36 ich meiner Mutter nicht sagen kann, dass ich nen Freund
37 hab, oder, oder, oder, [ja, also so/ da sind ja auch so
38
39 I: [Mhm
40
41 E: bestimmte () Sachen schon im Kopf und wenn sie dann
42 bei mir sagen können, sie wissen doch wie's is. So damit
43 is schon mal ein ganzer Themenblock weg und dann kommt
44 man ans Eingemachte, das isn () gewisser Vorschuss.

Gleichzeitig macht sie deutlich, dass der in diesem Zitat erwähnte „Vorschuss“ sie nicht davon entbindet, zu den Jugendlichen jeweils eine persönliche und spezifische Beziehungsgrundlage aufzubauen. Auch stellt diese geteilte Zugehörigkeit in ihren Augen kein „exklusives“ Merkmal dar, das – in einem engen Verständnis – „deutsche“ Professionelle den Zugang zu den Schülerinnen und Schülern verwehren würde.

In der Fallarbeit von Aaliyah Esen mit Dilena tauchen mehrere Themen auf, die in den Interaktionen zwischen beiden unterschiedliche Gewichtungen erhalten. Als zentralen Kern des Problems, auf den sich die Schulsozialarbeiterin und die Schülerin einigen, lässt sich dabei die Erkrankung von Dilena an Magersucht rekonstruieren. Diese Problemdefinition wird sicherlich befördert zum einen durch Dilenas offensichtliche körperliche Veränderung und zum anderen durch die damit verbundenen akuten Bedrohungen, die ein längeres Zuwarten in den

⁴² An dieser Stelle ist interessant, dass sie selbst keine weitere Spezifizierung dieser Kategorie vornimmt. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Herkunft der Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule auf den türkischen, arabischen und nordafrikanischen Raum konzentriert, liegt die Vermutung nahe, dass sie sich stillschweigend auf diese Gruppe von Jugendlichen bezieht. Ausschlaggebend ist ihre Perspektive, dass diese Schülerinnen und Schüler in einem Spannungsfeld zwischen einem traditionell geprägten Elternhaus und der „modernen“ Lebenswelt der Mehrheitsgesellschaft leben. Es stellt sich die Frage, inwieweit mit dieser Perspektive vereinfachende Zuschreibungen verbunden sind und die Schulsozialarbeiterin in manchen Fällen vorschnell von einer Übereinstimmung der Perspektiven zwischen ihr und den Schülerinnen bzw. Schülern ausgeht.

Augen der Schulsozialarbeiterin unverantwortlich erscheinen lassen. Darüber hinaus bietet die Rahmung ihrer Problemsituation als „Krankheit“ weitere Vorteile. So entbindet der Krankheitsbegriff zum einen von individueller Verantwortlichkeit bei der Problemstellung – das Problem kann jeden treffen. Zum anderen stehen für die Bearbeitung des Problems klare institutionelle Ressourcen zur Verfügung (Ärzte, Psychiatrie, Therapieklinik). Durch diese Klarheit in der Problemdefinition und die schnelle Einigung auf eine gemeinsame Problemsicht erreichen die Schulsozialarbeiterin und Dilena sehr früh die Phase der Lösungssuche, was in diesem Fall das Entstehen von Solidarität und Vertrauen fördert. Dennoch ist diese gemeinsame Problemsicht nicht frei von Ambivalenzen. Denn gerade durch die schnelle Einigung auf den Problemkern „Magersucht“ geraten die Problempotenziale anderer Lebensbereiche aus dem Blickwinkel. Dies ist insbesondere die Rolle der Familie, die als eine Unterstützungsressource (insbesondere in der Person der Schwester) in die Arbeit mit einbezogen wird. Der Aspekt der Bedrohung und Problemverschärfung (in Form der Misshandlungen durch ihren Bruder, aber auch in Form des Nicht-Verstehens der Eltern), der von der Familie ausgeht, gerät dabei stark aus dem Fokus. Auch wenn die Gewaltvorfälle zum Gegenstand von deutlichen Interventionen werden, bleibt deren Ergebnis am Ende doch überraschend offen im Vergleich zur starken Betonung des Erfolges bei der Behandlung der Magersucht.

Die Beziehung der Schulsozialarbeiterin zu den Lehrkräften

Betrachtet man das Verhältnis zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Lehrkräften im Rahmen des gesamten Arbeitsbogens der Fallbearbeitung wird deutlich, wie diese für Aaliyah Esen in zweierlei Hinsicht große Bedeutung bekommen. Zum einen richten sie Erwartungen an sie, die sie als Arbeitsauftrag aufnimmt. Die Zuständigkeit der Schulsozialarbeiterin für die Bearbeitung von Dilenas aktueller problematischer Lebenssituation wird sowohl von ihr selbst als auch von den Lehrkräften anerkannt und mit konkreten Handlungserwartungen verbunden. Um diesen gerecht werden zu können, ist sie im Gegenzug darauf angewiesen, zentrale Handlungsschritte mit den Lehrkräften zu koordinieren. Dies zeigt sich in prägnanter Weise in der Situation, als sie Dilena aus dem Unterricht herausholt. Die Notwendigkeit zur vorherigen Absprache mit der Lehrkraft ergibt sich zum einen aus ihrer Absicht, die potenziell stigmatisierende Wirkung dieses Vorgehens möglichst gering zu halten, was sie durch eine Vorbereitung des Lehrers auf diesen Schritt zu erreichen versucht. Zum anderen ist sie aber gleichzeitig auf die formelle Zustimmung des Lehrers in seinem Zuständigkeitsbereich (Unterricht) angewiesen, was ein Hinweis ist auf die

Bedeutung der Schule für Dilena

Die Unterstützung, die Dilena hinsichtlich ihrer persönlichen Situation in der Schule erfährt, macht sich in ihrem Fall sehr deutlich an der Person und dem Handeln der Schulsozialarbeiterin fest (hierin besteht meiner Ansicht nach der zentrale Unterschied zur sich anschließenden Fallstudie über die Arbeit von Pia Ei Becker). Die anderen Akteurinnen und Akteure, insbesondere die Lehrkräfte, treten in ihrer Bedeutung für Dilena im Vergleich dazu zurück und werden auf ihre formellen Aufgaben reduziert. Dies wird im folgenden (von mir angeregten) eigentheoretischen Kommentar der Schülerin deutlich:

55 Ähm wie würdest
56 denn den Unterschied äh/ oder gibt's in deinen Augen/
57 gibt's da nen Unterschied [zwischen dem was die Aaliyah
58
1 I: [Ja
2
3 E: macht, und die/ und die Lehrer machen, oder was is für
4 dich ähm da Wichtiges?
5
6 I: Also ich find, die Lehrer/ also es war eigentlich im
7 Grunde genommen nur so zwei, drei Lehrer, haben sozusagen
8 die Einführung in diese äh Magersucht äh Be/ Verarbeitung
9 reingeschoben. Also sie haben halt äh mi/ mich drauf
10 angesprochen und haben mir gesagt äh wir werden mal mit
11 der Sozialarbeiten reden/ Sozialarbeiterin reden und die
12 werdens schon irgendwie regeln, weil ein Lehrer hat ja
13 nich Aufgabe, jetzt in den Schüler hineinzugucken,
14 [sondern einfach nur () ihn was zu lehren. Ja
15
16 I: [Mhm mhm
17
18 E: und dann äh/ ich glaub, ohne die Lehrer () wäre
19 Aaliyah nich () äh mit ins Spiel gezogen wer/ worden und
20 das war halt dieser/ dieses/ wo ich mir denke, ich
21 brauchte die Lehrer so gut wie Aaliyah, aber () Aaliyah
22 war halt äh jemand dann, der mich an die Hand genommen

23 hatte und irgendwann auch losgelassen hat, also/ weil/
24 man musste einfach wachsen. Und äh das schafft man
25 einfach, wenn man einen loslässt, [ja, ja.
26
27 I: [Okay okay
28
29 E: Also fan/ ich fand jetzt nicht, dass die ()
30 gleichbeteiligt waren, sondern dass Aa/ Aaliyah wirklich
31 überwiegend äh dabei war [und () sie hatte auch mich
32
33 I: [Okay
34
35 E: beim Arzt besucht und äh sie hat wirklich den ganzen
36 Papierkram erledigt und das war einfach eine/ sowohl eine
37 seelische, als auch eine äh körperliche/ äh sie hat mich
38 wirklich an die Hand genommen, des war einfach [wirklich
39
40 I: [Ja cool
41
42 E: unglaublich.

(Interview Dilena Reza, S. 63, Z. 55 – S. 64, Z. 42)

Dilena nimmt hier eine klare Unterscheidung der Rollen der Lehrkräfte auf der einen Seite und der Schulsozialarbeiterin auf der anderen Seite vor. Den Lehrkräften schreibt sie bezüglich ihrer Situation eine wichtige Funktion zu. Sie waren diejenigen, die ihre Problematik erkannt, sie darauf angesprochen und dann eine dafür kompetente Person – die Schulsozialarbeiterin – eingeschaltet hatten. Die Rolle der Lehrkräfte bei der Problembearbeitung ist also die von Türöffnern, die in ihren Augen unverzichtbar sind, alleine aber nicht ausreichen. Eine weitere Beteiligung der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang sieht Dilena nicht, was nicht an deren mangelnder Kompetenz, sondern an deren generellem Aufgabenspektrum liegt, zu dem eine intensive Beschäftigung mit Lebenslagen einzelner Schülerinnen nicht gehört. Ein umfangreicher Prozess der Vertrauensbildung scheint für diese Aufgaben nicht nötig zu sein.

Die Bedeutung der Schulsozialarbeiterin Aaliyah Esen liegt dagegen gerade darin, dass diese zu ihr eine sehr enge Beziehung eingeht und sie in ihrem individuellen biographischen Prozess intensiv begleitet. Dies bedeutet auch, dass Aaliyah Esen ein Verständnis dafür entwickelt, wann eine enge Begleitung notwendig ist, und wann es sinnvoll ist, Dilena autonom handeln zu lassen. Gleichzeitig betont sie die Ganzheitlichkeit der Betreuung, die sie durch die Schulsozialarbeiterin erfährt. Ein breites, individuelles Vertrauen in das Handeln und die Person der Schulsozialarbeiterin ist dabei gleichzeitig Voraussetzung wie auch Ergebnis dieser Beziehung.

Zeichen für den Erfolg der Arbeit

Bereits in der Falldarstellung bin ich darauf eingegangen, dass sowohl die Erzählung der Schulsozialarbeiterin als auch die von Dilena unter dem Vorzeichen einer „erfolgreichen Geschichte“ stehen. Die Schulsozialarbeiterin stellt Dilenas Entwicklung als ein Beispiel für einen Fall dar, der uneingeschränkt erfolgreich verlief. Dilena betont, dass sie zum Zeitpunkt des Interviews ihre problematische Geschichte hinter sich gelassen hat und unbelastet davon in die Zukunft geht. Daran knüpft sich nun die Frage an, welche Kriterien für die Evaluation dieses Erfolges von Aaliyah Esen sowie von Dilena herangezogen werden. Diese Analyse erlaubt dann Rückschlüsse sowohl darauf, wie das zu bearbeitende Problem von den Akteurinnen abgesteckt wurde, als auch, welche möglichen „blinden Flecken“ mit der spezifischen Evaluationsperspektive verbunden sind, d. h. welche Aspekte in Dilenas Lebenssituation einer derart eindeutigen Wahrnehmung der Arbeit als erfolgreich möglicherweise nicht standhalten würden.

Das zentrale Kriterium für die erfolgreiche Problembewältigung – und das heißt: Überwindung der Krankheit „Magersucht“ – stellt für beide Akteurinnen Dilenas körperlicher Zustand dar. Dieses Erfolgskriterium hat den Vorteil, klar abgrenzbar und nach außen sichtbar zu sein. Es entspricht damit dem, was zu Beginn zwischen Dilena und der Schulsozialarbeiterin als Kern des Falles festgelegt wurde: Die Krankheit Magersucht und deren Bewältigung. Die positiven Rückmeldungen, die Dilena von der Schulsozialarbeiterin diesbezüglich mehrmals erhält, werden dabei aufgrund der Autorität der Schulsozialarbeiterin für die Stabilisierung ihres Selbstbildes wichtig. Aber auch in Aaliyah Esens Bilanzierung des Falles wiederholt diese mehrmals Dilenas körperliche Erscheinung („Der geht’s gut. Die wird immer rosiger.“). Gerade die sinkende Intensität der Kontakte mit der Schulsozialarbeiterin nach ihrer Rückkehr in die Schule stellt für Dilena ein weiteres Erfolgskriterium dar: Sie wird nicht mehr in erster Linie als Problemträgerin sondern als ebenbürtige Gesprächspartnerin wahrgenommen.

Dilena wiederum äußert sich dankbar für die Unterstützung durch die Schulsozialarbeiterin, in direkten Gesprächen sowie in dem von ihr verfassten Bericht über ihre Krankheit. Diese Rückmeldungen sind für Aaliyah Esen wichtig für ihre professionelle Selbstsicht, da sie eine direkte Bestätigung darüber bekommt, welche Bedeutung ihr Handeln für den Fallverlauf und letztlich für Dilenas Lebensgeschichte erlangt hat; zudem heben sie den Fall aus der Vielzahl von Fällen heraus, bei denen sie diesbezüglich im Unklaren bleibt.

4.2 Die Arbeit von Pia Eibecker mit Alexandra Brokalakis

4.2.1 Anmerkungen zum Datenerhebungsprozess

Die Datengrundlage für die vorliegende Fallstudie setzt sich zusammen aus zwei Interviews mit der Schulsozialarbeiterin Pia Eibecker und einem autobiographischen Interview mit der Schülerin Alexandra Brokalakis.

Die Datenerhebung für diesen Fall verläuft in mehreren Etappen. Auf Pia Eibecker stoße ich durch eine Liste aller Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in A-Stadt. Im Gegensatz zu anderen Interviews erfolgt hier keine Kontaktaufnahme über Dritte. So hatte ich vorher weder über Pia Eibecker noch über ihre Schule nähere Informationen. Nachdem ich sie per E-Mail kontaktiert hatte, erklärt sie sich jedoch sofort zu einem Interview bereit und wir führen ein erstes Telefonat miteinander. Dabei erwähnt sie unter anderem, dass sie bereits seit Mitte der siebziger Jahre als Schulsozialarbeiterin tätig ist. Diese „Pionierrolle“ in dem Arbeitsfeld wird von ihr im ersten Interview intensiv thematisiert. Das Interview findet in ihrem Büro in der Schule statt. Neben ihrer ausführlichen Berufsbiographie erzählt sie dort unter anderem von der Arbeit mit einem Schüler, die in ihren Augen nicht erfolgreich verlief. Sie habe die Arbeit abbrechen müssen, da der Schüler keine eigene Motivation zur Veränderung gezeigt und sich ihr gegenüber illoyal verhalten habe.

Im Zuge des Interviews hatte ich es versäumt, Pia Eibecker nach einem Schüler oder einer Schülerin zu fragen, die möglicherweise ebenfalls Interesse an einem Interview haben könnte. Aus diesem Grund rufe ich sie einige Tage nach dem ersten Interview noch einmal an und äußere mein Interesse. Pia Eibecker stellt in Aussicht, eine Schülerin darauf anzusprechen, mit der sie eine lange und in ihren Augen erfolgreiche Geschichte gemeinsamer Arbeit teilt. Auch sie selbst äußert großes Interesse an einem zweiten Interview. Zum einen wird deutlich, dass sie befürchtet, ich habe aufgrund ihrer ersten Erzählung ein nicht angemessenes, zu negatives Bild von ihrer Arbeit bekommen und dass ihr viel daran liegt, diesen Eindruck zu korrigieren. Zum anderen äußert sie den Wunsch, mit mir über die in ihren Augen häufig schwierigen Rahmenbedingungen für ihre Arbeit an der Schule zu sprechen.

Vor dem zweiten Interviewtermin klärt Pia Eibecker die Bereitschaft der Schülerin Alexandra ab, sich von mir interviewen zu lassen. Zum Termin des zweiten Interviews kommt Alexandra dazu und ich erkläre ihr in einem Dreiergespräch die Rahmenbedingungen des Interviews. Alexandra ist meinem Interesse gegenüber von Anfang an sehr aufgeschlossen. Wir vereinbaren, das Interview nach ihren Abschlussprüfungen zu führen, welche in den darauffolgenden Wochen anstehen. Im Anschluss an dieses Gespräch erzählt mir Pia Eibecker

zunächst ihre Geschichte mit Alexandra und geht dann – wie im Telefonat angekündigt – auf strukturelle Probleme in ihrem Arbeitsfeld ein. Wichtig ist hier insbesondere ihre Erfahrung, dass ihre Arbeit von Lehrkräften, aber auch von Schülerinnen und Schülern in ihren Augen nicht angemessen gewürdigt und wahrgenommen wird. Ich gewinne den Eindruck, dass ihr dieser Interviewtermin sehr wichtig war, um sich einigen Ärger über die in ihren Augen teilweise schwierigen Schulstrukturen „von der Seele zu reden“.

Das Interview mit Alexandra findet ebenfalls in der Schule statt. Pia Eibecker hatte sich sehr um das Zustandekommen dieses Interviews bemüht; unter anderem hatte sie sich darum gekümmert, dass Alexandras Tante – bei der sie zum Interviewzeitpunkt aufgrund des in der Fallstudie zentralen Konfliktes mit ihrer Mutter wohnt – die Einverständniserklärung für das Interview unterschreibt; zudem hatte sie mit Alexandra den Termin vereinbart. Wir treffen uns zu dritt zunächst wieder im Büro der Schulsozialarbeiterin und sprechen noch kurz über die aktuelle Situation. Im Zentrum steht dabei der Hauptschulabschluss, den Alexandra soeben erfolgreich bestanden hat. Anschließend führt uns Pia Eibecker zu einem Besprechungszimmer, wo wir das Interview ungestört führen können.

Alexandra lässt sich schnell auf mein Interesse an ihrer Geschichte ein, weshalb sich ein umfangreiches autobiographisches Interview von über zwei Stunden Dauer entwickelt. Nach dem Interview sagt sie mir, dass sie noch niemals jemandem so ausführlich über ihr Leben erzählt habe.

Nach dem Interview mit Alexandra melde ich mich noch einmal bei Pia Eibecker und bedanke mich für ihre Unterstützung. In ihrer Antwortmail fragt sie mich, ob ich ihr etwas darüber sagen könne, was Alexandra sich im Hinblick auf ihre Arbeit „wünschen würde“. Ich antworte ihr, dass ich die Aussagen von Alexandra gerne vertraulich behandeln würde und darauf deswegen keine Antwort geben könne, äußere aber in allgemeiner, vorsichtiger Weise, dass sich Alexandra sehr positiv über ihre Arbeit geäußert habe. Die Schulsozialarbeiterin akzeptiert dies sofort. Im Gesamtzusammenhang des Interviews erscheint diese Anfrage als der Ausdruck eines Bedürfnisses von Pia Eibecker, sich damit zu beschäftigen, was ihre Arbeit ausmacht und welchen Sinn sie hat.

4.2.2 Der berufsbiographische Hintergrund von Pia Eibecker

Pia Eibecker arbeitet zum Interviewzeitpunkt bereits seit 32 Jahren als Schulsozialarbeiterin. Sie studierte Mitte der 70er Jahre Sozialpädagogik in A-Stadt. Für das Studienpraktikum erhielt sie einen Platz an der Steinbachschule, an der Schulsozialarbeit von Anfang an konzeptionell fest eingebunden war. Nach dem Studium wurde sie dort direkt übernommen. Das damalige Team der Schulsozi-

alarbeiterinnen und -arbeiter an der Steinbachschule war sich seiner Pionierrolle bewusst und vernetzte sich unter anderem mit anderen Schulsozialarbeitsprojekten im ganzen Bundesgebiet.

In ihrer Darstellung hebt Pia Eibecker hervor, dass sich das Arbeitsfeld seit jener Zeit sehr gewandelt habe. Während sie und ihre Kolleginnen in der ersten Zeit an der Steinbachschule viele Freiheiten gehabt hätten, um Dinge auszuprobieren, sei die Arbeit mittlerweile stark davon geprägt, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter permanent über ihre Tätigkeiten Rechenschaft ablegen müssten. Ein wichtiges Ziel von ihr und ihren Kolleginnen und Kollegen sei damals gewesen, niedrigschwellige Angebote – häufig im Freizeitbereich – zu machen, über die sie mit Schülerinnen und Schülern in Kontakt kommen konnten. Mittlerweile sei die Arbeit stark von der Perspektive der Jugendhilfe geprägt. Dadurch habe die Einzelfallhilfe zugenommen und präventive Angebote seien weniger geworden.

Auch die Problemlagen habe sie damals als sehr unterschiedlich zu heute wahrgenommen. So sei es für Jugendliche noch sehr einfach gewesen, eine Lehrstelle zu finden. Damals habe es an der Schule auch noch kaum Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gegeben. Dies habe sich geändert, als in Eukersdorf (dem Stadtteil, in dem die Steinbachschule liegt) viele Aussiedler angesiedelt worden seien.

Zu Beginn habe sie an der Steinbachschule mit zehn Kolleginnen und Kollegen gearbeitet. Im Zuge des Ausbaus von Schulsozialarbeit auch an anderen Schulen in A-Stadt seien an der Steinbachschule allerdings Stellen abgebaut worden. In diesem Zusammenhang wird auch ihre Stelle an der Steinbachschule an eine andere Schule verlagert. Nach 21 Jahren kommt sie deshalb an die Hauptschule Frankfurter Tor. Die Schule liegt im Zentrum von A-Stadt, am Rand der Altstadt, und wird von ca. 280 Schülerinnen und Schülern besucht. Pia Eibecker schätzt den Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf ca. 85 Prozent.

4.2.3 Analyse der Fallentwicklung

Die Schülerin Alexandra Brokalakis ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt. Ihre griechischstämmige Mutter und ihr türkischstämmiger Vater trennten sich bereits, als Alexandra sehr jung war. Ich greife hier vor auf die autobiographische Erzählung von Alexandra, um zentrale familiengeschichtliche Ereignisse verdeutlichen zu können. Ihre Mutter kam als Jugendliche gemeinsam mit ihrer Großmutter, Alexandras Urgroßmutter, aus Griechenland nach Deutschland. Alexandra macht deutlich, dass die Migrationsgeschichte der Familie eng verbunden ist mit einem massiven Familienkonflikt, der weit in die Vergangenheit

zurückreicht. Im Zentrum steht hierbei die zerrüttete Beziehung zwischen ihrer Mutter und deren Mutter (Alexandras Großmutter). Die Mutter, die ab dem Alter von sieben Jahren bei ihrer Großmutter lebt (aus Gründen, auf die Alexandra nicht eingeht), geht mit 17 Jahren mit dieser nach Deutschland. Mit dem Umzug nach Deutschland bricht der Kontakt zu ihrer Mutter (Alexandras Großmutter) ab. Erst als Alexandra ca. elf Jahre alt ist, kommt es wieder zu einer Kontaktaufnahme. Ihre Mutter fliegt deshalb nach Griechenland und Alexandra begleitet sie. Sie betont, welche Angst ihre Mutter vor dem Wiedersehen gehabt habe. Bei der Begegnung selbst sei Alexandras Mutter „nervlich zusammengebrochen“. Gleichzeitig macht Alexandra deutlich, dass sie diesen Schritt sehr positiv erlebt habe. Sie erklärt, dass ihre Großmutter momentan plane, nach Deutschland zu einem Gegenbesuch zu kommen. Alexandras Eltern trennten sich wie bereits erwähnt sehr früh. Bis einige Zeit vor dem Interviewtermin lebte sie zusammen mit ihrer Urgroßmutter bei ihrer Mutter bevor sie aufgrund des andauernden, massiven Konfliktes mit ihrer Mutter auf Veranlassung des Jugendamtes zu ihrer Tante, der Schwester ihres Vaters, kommt. Zu ihrem Vater selbst hat sie sporadischen Kontakt; in der Vergangenheit suchte sie bei ihm in einigen Situationen Zuflucht, wenn ein Konflikt mit ihrer Mutter eskaliert war.

Der erste Kontakt zwischen Pia Eibecker und Alexandra ergibt sich durch ein reguläres Klassenprojekt („Soziales Lernen“), das diese mit allen Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen durchführt.⁴³ Sie schildert diese Kontaktaufnahme folgendermaßen:

- 12 E: Ja, also äh kennengelernt hab ich die Alexandra wie
 13 alle Kinder, die in der fünften Klasse zu uns kommen,
 14 durch soziales Lernen, da
 15
 16 I: Ja
 17
 18 E: is sie mir auch nicht weiter aufgefallen, also da war
 19 sie normal integriert in der Klasse, war also nix
 20 Auffallendes, wo ich hätt äh weiterführend arbeiten
 21 müssen.

(2. Interview Pia Eibecker, S. 1, Z. 12-21)

Pia Eibecker betont, dass der erste Kontakt zu Alexandra noch ohne die Vorzeichen eines „Problems“ stattfindet und dass Alexandra sich nicht von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern abhebt. Dementsprechend sieht sie zu diesem Zeitpunkt keine Veranlassung, den Kontakt zu der Schülerin zu vertiefen.

⁴³ In dem Bundesland, in dem A-Stadt liegt, umfasst die Primarstufe vier Klassen, was bedeutet, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der fünften Jahrgangsstufe in einer neuen Klasse befinden.

42 fünf Cent auf den Tisch und sagt, da kauf dir was zum
43 Essen.

(2. Interview Pia Eibecker, S. 2, Z. 24-43)

Die Schulsozialarbeiterin, so lässt sich aus ihrer Erzählperspektive rekonstruieren, wird für den Lehrer zu einem zentralen Anlaufpunkt für diese Problemkategorie der Ausgrenzung und Demütigung unter Schülerinnen und Schülern. Dies verweist auf eine Zuschreibung von Zuständigkeiten an die Schulsozialarbeiterin, die innerhalb des sozialen Beziehungsnetzes der Schule anerkannt ist. Pia Eibecker kommt der Bitte der Lehrkraft nach. Sie holt Alexandra zu sich in ihr Büro und führt mit ihr ein Gespräch, in dem Alexandra ihr von den demütigenden Mobbing-Erfahrungen durch ihren Mitschüler erzählt. Deutlich wird an diesem Interviewausschnitt, wie Pia Eibecker der Schülerin hohes Vorschussvertrauen entgegenbringt. Sie unterstreicht die Glaubwürdigkeit von Alexandras Darstellung, die in ihren Augen dadurch erhöht wird, dass sowohl sie selbst als auch andere Lehrkräfte mit dem Jungen bereits negative Vorerfahrungen gemacht haben. Die Demütigungen, die Alexandra durch den Jungen erfährt, gewinnen aus der Perspektive der Professionellen besondere Schärfe dadurch, dass er sie als arm stigmatisiert und sich dabei auch auf Alexandras Familiensituation bezieht. Im Interview mit Alexandra wird darüber hinaus deutlich, dass der Junge sich auch auf die ethnisch-nationale Zugehörigkeit von Alexandra („Griechin“) bezog, indem er ihre „Armut“ in Zusammenhang bringt mit der zum Zeitpunkt des Vorfalls medial massiv thematisierten prekären wirtschaftlichen Situation Griechenlands.

In einem Gespräch mit einem der Klassenlehrer⁴⁴, das die Schulsozialarbeiterin anschließend führt, stellt sich heraus, dass Alexandra ihn wegen der von ihr erlebten Demütigungen bereits angesprochen hatte. Er habe ihr allerdings nur geraten, diese möglichst zu ignorieren. Dieses Verhalten des Lehrers kritisiert Pia Eibecker an späteren Stellen des Interviews in zweifacher Hinsicht. Zum einen habe er Alexandra in ihrer Notlage nicht ernst genommen, zum anderen habe er die Information über den Vorfall nicht an sie in ihrer Rolle als Schulsozialarbeiterin weitergegeben, wodurch ihre Arbeit erschwert worden sei. Insbesondere der letzte Punkt steht im Zentrum ihrer allgemeinen Kritik an den Schulstrukturen, die sie gegen Ende des Interviews formuliert. Sie werde in der Schule häufig isoliert, und ihre Arbeit werde nicht in angemessener Weise wahrgenommen und gewürdigt.

Gleichzeitig wird der Schulsozialarbeiterin das Ausmaß der Demütigungen durch den Jungen immer deutlicher. So habe er Alexandra auch wiederholt in Bezug auf ihre körperliche Erscheinung massiv beleidigt, unter anderem auch im

⁴⁴ Alexandras Klasse hat zwei Klassenlehrer.

Internet („Facebook“). Dies ist für Pia Eibecker ausschlaggebend dafür, nicht mehr länger abwarten zu wollen. Gemeinsam mit dem Klassenlehrer holen sie den Schüler zu einem Gespräch und konfrontieren ihn mit den Vorwürfen, indem der Klassenlehrer unter anderem die Facebook-Einträge des Jungen ausdruckt und mitbringt. Anschließend führen sie ein Gespräch mit dem Jungen und seiner Mutter. In dem Gespräch drohen sie massive Sanktionen (die im Interview von Pia Eibecker nicht weiter detailliert werden) an, sollte der Junge sein Verhalten nicht ändern. Schließlich hören die Demütigungen des Jungen auf, was die Schulsozialarbeiterin als Konsequenz ihres Vorgehens betrachtet. In der folgenden Passage schildert sie Alexandras Rückmeldung nach Beendigung ihrer Intervention.

39 E: das ist jetzt nicht meine Sache. Und daraufhin kam
40 dann wieder die Alexandra und hat sich ganz () arg
41 bedankt, dass das jetzt also deutlich besser geworden
42 ist, und dass das also/ dass sie so froh ist, weil das
43 wohl seit der sechsten Klasse so geht, und sie aber immer
44 wieder versucht hat, die Lehrer anzusprechen, und die sie
45 eigentlich mehr oder weniger immer wieder so abgewimmelt
46 haben und gesagt haben, naja, pff, da achtest halt nicht
47 drauf

(2. Interview Pia Eibecker, S. 3, Z. 39-47)

Alexandras Ausdruck von Dankbarkeit wird an dieser Stelle zu einer Art Erfolgsevaluation für die Schulsozialarbeiterin. Die Schülerin betont dieser gegenüber, dass sie deren Vorgehen als äußerst wirksam und hilfreich erlebt hat – im Gegensatz zu dem Verhalten der Klassenlehrer, die sie in ihrer Situation lange Zeit nicht ernst genommen hätten. Diese Rückmeldung ist für die Schulsozialarbeiterin wichtig, da sich Alexandra – wie sie an anderer Stelle betont – damit von zahlreichen anderen Schülerinnen und Schülern unterscheidet, die ihre Unterstützung nur „konsumierten“, ohne sich dafür bei ihr dankbar zu zeigen, was von der Schulsozialarbeiterin als eine Verletzung der Reziprozität von Beziehungen erlebt wird.

In der Beziehung zwischen Pia Eibecker und Alexandra wird die Bearbeitung dieses Mobbing-Vorfalles wichtig, da die Schülerin die Schulsozialarbeiterin als solidarische Unterstützung in einer konflikthaften Lebenssituation erlebt. Dies kann als eine Vertiefung der Vertrauensgrundlage gedeutet werden, was insbesondere im Hinblick auf die folgende Fallarbeit wichtig wird.

Im Unterschied zu der Zeit nach der Beendigung des Gruppenprojekts zum „Sozialen Lernen“ beschränkt sich der Kontakt zwischen Alexandra und der Schulsozialarbeiterin nun nicht auf sporadische Begegnungen im Schulgebäude, sondern Pia Eibecker sucht immer wieder das Gespräch mit Alexandra, im Sinne

einer Nachsorge im Zusammenhang mit dem Mobbing-Vorfall. Alexandra nimmt dieses Angebot an. In einem dieser Gespräche informiert sie die Schulsozialarbeiterin darüber, dass sie schon seit längerem große Probleme mit ihrer Mutter hat.

In ihrer Darstellung geht Pia Eibecker an dieser Stelle zunächst in großer Ausführlichkeit auf Alexandras Familiensituation und insbesondere den Konflikt mit deren Mutter ein. Die Darstellung wird hier in aller Kürze paraphrasiert: Alexandra lebt, wie oben bereits erläutert, zunächst zusammen mit ihrer Urgroßmutter und ihrer Mutter, die beide aus Griechenland nach Deutschland eingewandert waren. Die Mutter verhält sich häufig sowohl verbal als auch körperlich äußerst aggressiv, insbesondere gegenüber Alexandras Urgroßmutter. Als diese die Situation nicht mehr aushält, verlässt sie die Wohnung und kehrt für einige Wochen nach Griechenland zurück. Dies ist für Alexandra ein einschneidender Moment, da dadurch ein Puffer wegfällt und sie nun den Aggressionen der Mutter ungeschützt ausgesetzt ist. In ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung betont Alexandra, dass dies der Auslöser war, sich hilfesuchend an ihre Klassenlehrer und die Schulsozialarbeiterin zu wenden. Besonders hebt Pia Eibecker hervor, dass die Mutter ihre eigene Tochter in der Öffentlichkeit gedemütigt habe, indem sie sie beispielsweise als „Hure“ bezeichnet habe.

Auf der Grundlage der Erzählung ist es schwierig, die chronologische Ordnung der professionellen Arbeit zu rekonstruieren. Dementsprechend orientiert sich die Struktur der folgenden Ausführungen zunächst an zentralen Vorgehensweisen der Schulsozialarbeiterin, die sich aus dem Datenmaterial nachzeichnen lassen. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen dabei zahlreiche Gespräche zwischen ihr und Alexandra. Die bewusste Schaffung einer wertschätzenden Gesprächsosphäre ist dabei ein wesentlicher Kern ihres Arbeitsverständnisses, was sie in einer anderen Interviewpassage explizit betont:

11 Und
12 das ist schon was ganz Wesentliches, dass die/ dass die
13 Schüler gerne kommen, das merkt man ja, ne

(2. Interview Pia Eibecker, S. 21, Z. 11-13)

Wichtig für die Einschätzung der Bedeutung, die diese regelmäßigen Gespräche für Alexandra besitzen, ist Alexandras lebensgeschichtlicher Kontext, in dem sie stattfinden. In der folgenden bilanzierenden Passage geht Pia Eibecker auf die Belastungen ein, denen Alexandra zu diesem Zeitpunkt ausgesetzt ist:

53 Das/ weil das war alles so
54 durcheinander und so viel dann [auch immer. Und/ also die
55

- 56 I: [Ja
1
2 E: Alexandra hat selber oft/ kam gar nicht mehr
3 hinterher, was da alles so passiert ist.

(2. Interview Pia Eibecker, S. 6, Z. 53 – S. 7, Z. 3)

Sie beschreibt Alexandras Lebenssituation, die von dem Konflikt mit ihrer Mutter gekennzeichnet ist, als eine Quelle permanenter Überforderung. Die Ereignisse überschlagen sich und entgleiten Alexandra. In Vorwegnahme von Alexandras biographischer Perspektive wird deutlich, dass in diesem Zusammenhang die Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin und die Möglichkeit, sich selbst in Form des Erzählens zu vergewissern, besondere Bedeutung bekommen. Die eigene Lebenssituation frei entlang der eigenen Relevanzen der Schulsozialarbeiterin gegenüber entfalten zu können, ermöglicht der Schülerin, Ansätze von Ordnung und Orientierung in einem Alltag zu finden, der immer wieder von Chaotisierung bedroht ist.

Die Gespräche mit Alexandra setzen sich fort, während der Konflikt mit ihrer Mutter immer weiter eskaliert. So kommt es immer wieder zu körperlichen Übergriffen der Mutter gegen Alexandra. Gemeinsam mit ihr entwirft die Schulsozialarbeiterin präventiv Notfallszenarien für den Fall, dass Alexandras Leidensgrenze überschritten wird. So bespricht sie mit ihr die Möglichkeit, in diesem Fall die städtische Jugendschutzwohnung⁴⁵ aufzusuchen. Aus Alexandras Erzählung wird deutlich, dass sie im Verlauf einer Auseinandersetzung von ihrer Mutter massiv körperlich misshandelt wurde, was dann der Anlass war, diesen „Notfallplan“ umzusetzen. Allerdings erscheint dies in Pia Eibeckers Darstellung als Alexandras eigene Entscheidung, während die Schülerin selbst erzählt, von der Polizei dorthin gebracht worden zu sein, die von den Nachbarn im Laufe der Auseinandersetzung gerufen worden war.

Im Rahmen eines üblichen institutionellen Ablaufschemas wird während Alexandras Aufenthalt in der Jugendschutzwohnung ein Sozialarbeiter des Allgemeinen Sozialdienstes (ASD) des Jugendamtes hinzugezogen. Dieser unternimmt mehrere – letztlich vergebliche – Versuche, mit der Mutter eine Einigung dahingehend zu finden, dass Alexandra in eine Einrichtung der stationären Jugendhilfe kommt. Die Mutter lehnt diese Lösungsversuche mehrfach ab.

- 54 E: Und () dann kam natürlich äh da drüber
55 durch den Jugendschutz der ASD ins Spiel. Und äh man hat
56 dann versucht, mit der Mutter zu reden, aber die Mutter

⁴⁵ Dabei handelt es sich um eine städtische Einrichtung der Jugendhilfe, die kurzfristig Kinder und Jugendliche aus akuten familiären Krisensituationen stationär aufnimmt. Die dort tätigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter klären dann die aktuelle Situation und die weiteren Schritte (u. a. den weiteren Aufenthalt) ab.

1 hat dann irgendwie () also da dicht gemacht, und hat
 2 gesagt, sie muss jetzt wieder heim und das wird jetzt
 3 alles anders und so. Dann hat/ also so hundertprozentig
 4 krieg ich's nicht hin, ich g/ ich weiß dann nur, dass die
 5 Alexandra dann wieder ne Zeit lang () daheim gewesen ist,
 6 aber immer wieder so dann in Jugendschutz gegangen ist,
 7 weil das zu Hause einfach nicht funktioniert hat. Und
 8 irgendwann hat man dann eben versucht, äh mit ihr da
 9 drüber zu reden, in in ne Wohngemeinschaft zu gehen, auch
 10 mit der Mutter zu reden, und d/ da hat sie überhaupt
 11 nicht () Zustimmung gegeben, sondern die hat also ()
 12 eigentlich nur noch mehr aufgedreht, da.

(2. Interview Pia Eibecker, S. 5, Z. 54 – S. 6, Z. 12)

In der Darstellung von Pia Eibecker erscheint die Einbeziehung des ASD hier als standardmäßiges, institutionalisiertes Ablaufschema. Die Schulsozialarbeiterin berichtet dabei von dem gesamten Ablauf aus der Position einer Beobachterin. Es gibt im Interview keine Hinweise darauf, dass sie selbst aktiv an dem Prozess beteiligt gewesen wäre. So erwähnt sie nicht, ob sie etwa an gemeinsamen Gesprächen teilgenommen hat. Ihre Nicht-Beteiligung wird unterstrichen zum einen dadurch, dass sie sich bezüglich des genauen Ablaufs der Ereignisse nicht sicher ist, zum anderen durch die unpersönliche, distanzierte Darstellungsweise, wenn sie vom Handeln der ASD-Mitarbeiterinnen spricht („man“). Klar wird dennoch, dass der ASD zunächst das Gespräch mit Alexandras Mutter sucht, die sich aber nicht kooperationsbereit zeigt und auf der Rückkehr ihrer Tochter besteht. Allerdings kehrt Alexandra wieder in die Jugendschutzwohnung zurück, als die Situation zu Hause erneut außer Kontrolle gerät. Schließlich versucht der ASD, mit der Mutter über die Situation zu sprechen, diesmal mit der Perspektive, Alexandra in eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung aufzunehmen, was von der Mutter erneut kategorisch abgelehnt wird.

Auch im weiteren Verlauf wird die Schulsozialarbeiterin in zentrale Entscheidungsprozesse nicht eingebunden. Ihr Verhältnis zu der wichtigen Institution ASD bleibt distanziert und sie übernimmt eher die Rolle einer Mittlerin für Alexandra. In dieser Funktion wird sie jedoch – so lässt sich rekonstruieren – für Alexandra eine wichtige Stütze. Sie wird unter anderem zu Alexandras „Übersetzerin“ der Logik der Verfahren, von denen die Jugendhilfe dominiert ist. So rät sie ihr im Hinblick auf den Grundsatz der Schriftlichkeit in formalbürokratischen Verfahren, verbale Übergriffe der Mutter in Form eines Tagebuches schriftlich zu dokumentieren, um damit später eine Grundlage für ein mögliches Jugendhilfeverfahren zu haben. Gleichzeitig unterstützt sie Alexandra beim direkten Kontakt mit dem zuständigen ASD-Mitarbeiter, indem sie zum einen direkt mit diesem die Situation bespricht. Zum anderen bietet sie Alexandra die

Möglichkeit, ihn von ihrem Büro aus anzurufen, wodurch sie mit ihr die Telefonate vor- und nachbesprechen kann. Sie wird für Alexandra zu einer wichtigen, weil außenstehenden Begleiterin durch diesen Prozess.

Auch zu Alexandras Mutter hat Pia Eibecker während der gesamten Fallarbeit keinen direkten Kontakt, was sie in der folgenden Passage begründet.

- 13 I: Haben Sie mit der Mutter mal Kontakt gehabt?
14
15 E: Von der Alex[andra? Nein, gar nicht. Ich wollte, ich
16
17 I: [Mhm
18
19 E: hab das auch ganz oft mit ihr besprochen. Aber () die
20 sa/ die sagt, das das hat überhaupt keinen Sinn, die
21 braucht man nicht einladen. Ähm, ich denk, dass das dann
22 auch eher über den ASD/ also da [is es dann schon
23
24 I: [Mhm
25
26 E: gelaufen. Aber hier war der Kontakt von der Mutter nur
27 zu den Lehrern. Aber der muss wohl relativ häufig gewesen
28 sein, aber () das hab ich nicht mitgekriegt.

(2. Interview Pia Eibecker, S. 15, Z. 13-28)

Die Schulsozialarbeiterin thematisiert in Gesprächen mit Alexandra mehrfach, ob die Mutter einbezogen werden soll. Darin zeigt sich zunächst eine professionelle Orientierung, die Familienstrukturen grundsätzlich als Faktor in die Fallbearbeitung mit einbezieht. Allerdings wird der Einbezug der Mutter von Alexandra deutlich abgelehnt, mit der Begründung, dass dies keine Aussicht auf Erfolg habe. Indem Pia Eibecker diesem Wunsch stattgibt, äußert sich die solidarische Haltung zu Alexandra, auf die bereits oben hingewiesen wurde. Dieses Bild der Mutter als einer Person, mit der eine vernünftige Auseinandersetzung nicht möglich ist, unterstreicht sie, indem sie an einer anderen Stelle eine Situation schildert, in der die Mutter in die Schule gekommen sei und ihre Tochter vor deren Mitschülerinnen gedemütigt habe. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie die Arbeit mit der Mutter dennoch als notwendig erachtet; die Zuständigkeit dafür verweist sie jedoch an das Jugendamt. Parallel dazu schildert Pia Eibecker, dass es durchaus wiederholte Kontakte der Mutter zu Lehrkräften gab, in die sie jedoch nicht einbezogen wurde. Im Anschluss an diese Passage formuliert sie entsprechend deutliche Kritik an diesem Verhalten der Lehrkräfte. Sie betrachtet diese Situation als exemplarisch für das von ihr auch an anderer Stelle betonte Problem, dass sie von Lehrkräften nicht ausreichend und früh genug in Problemsituationen von Schülerinnen und Schülern einbezogen werde.

Nachdem die Mutter Alexandras Aufnahme in eine Jugendhilfeeinrichtung abgelehnt hatte, wird schließlich doch noch eine Lösung gefunden: Alexandra zieht zu ihrer Tante (der Schwester ihres Vaters), die zusammen mit ihrem Mann ebenfalls in A-Stadt wohnt. Auch in diese Entscheidung ist die Schulsozialarbeiterin nicht direkt involviert, sie berichtet wieder aus einer distanzierten Perspektive. Sie hebt hervor, dass auch durch diese Veränderung zahlreiche Probleme noch nicht gelöst seien, insbesondere im Verhältnis zur Mutter. Dennoch bewertet sie diesen Schritt als deutliche Verbesserung von Alexandras Lebenssituation, was vor allem daran liege, dass diese nun in eine verlässliche Familienstruktur eingebunden sei, was immer ein großer Wunsch von Alexandra gewesen sei. Den Umzug zu ihrer Tante betrachtet Pia Eibecker als ein Zeichen dafür, dass in die Lebenssituation von Alexandra nun ein gewisses Maß an Normalität einkehrt. Damit ist verbunden, dass für Alexandra nun tatsächlich verlässliche Gegenüber zur Verfügung stehen, die Verantwortung für sie übernehmen. Dies wird insbesondere in der Person der Tante deutlich, die aus der Sicht von Pia Eibecker im Kontrast zur Mutter Interesse für Alexandras schulische Situation entwickelt, etwa indem sie zu „ernsthaften Elterngesprächen“ in die Schule kommt.

Auf der Grundlage dieser zunehmenden Normalität in Alexandras Lebenssituation öffnen sich nun neue biographische Spielräume und es wird für Pia Eibecker möglich, mit Alexandra ein Thema zu bearbeiten, was angesichts des sich nähernden Endes der Regelschulzeit an Brisanz gewinnt. In der folgenden Passage schildert sie, wie sie Alexandra bei der Entwicklung einer beruflichen Zukunftsperspektive unterstützt.

47 E: Ja, und dann war eben die Situation, sie hat sich
 48 dann/ dann gings um diese berufliche Situation, was man
 49 ja auch immer so parallel behandeln muss, da war sie
 50 immer so hin- und hergerissen. Da hab ich auch ein
 51 bisschen mit ihr gearbeitet, sie wollte so/
 52 Schaufensterdekorateurin hat sie sich angeguckt, das hat
 53 sie interessiert und äh kam dann aber auf
 54 Kinderpflegeschule, dann hat sie sich angemeldet in A-
 55 Stadt und in L-Stadt und hat von beiden ne Zusage
 56 gekriegt, da war sie dann ganz aufgeregt weil sie/ ja bei
 1 der einen in L-Stadt, das war irgendwie ganz unklar mit
 2 dem Anmeldetermin und so/ also. Die kam halt mit solchen
 3 [Sachen dann immer zu mir, und das war auch ()
 4

5 I: [Ja
 6

7 E: total okay, weil ich denk mir, die Tante, die kennt sich
 8 da nicht aus, ich kenn mich damit aus und wie/ das is ja
 9 überhaupt keine Sache, dass ich ihr da/ äh da unter die

10 Arme greif. Und jedenfalls hat/ hat sie jetzt ja beide
11 Zusagen bekommen und wollte eher nach A-Stadt, hat sich
12 da noch mal abgesichert, das war erst letzte Woche, da
13 haben wir da angerufen, äh dass sie da auch wirklich
14 angenommen ist, und wird jetzt dann am zwanzigsten/ das
15 war das vorher, was ich gesagt hab, in L-Stadt erst
16 absagen, wenn die Abschlussprüfung gelaufen ist.
17
18 I: Okay
19
20 E: Weil in A-Stadt, da g/ sind die Kriterien etwas
21 härter, und wenn jetzt mit der Prüfung irgendwas schief
22 geht, ne, wenn sie das eine absagt, und das andere [dann
23
24 I: [Jaja
25
26 E: schief läuft, dann wärs blöd, also deswegen haben wir
27 gesagt, jetzt am zwanzigsten soll sie sich erst abmelden.
28 Ja, das ist so der Stand bis jetzt.

(2. Interview Pia Eibecker, S. 8, Z. 47 – S. 9, Z. 28)

Pia Eibecker schildert die Unterstützung bei der Entwicklung eines beruflichen Zukunftsplanes als eine ihrer Kernaufgaben, die „immer“ anstehen, die also nicht an die spezifische Lebenssituation von Alexandra gebunden sind. Dies deutet darauf hin, dass die Schulsozialarbeiterin Alexandra ein hohes Maß an Kompetenz zuschreibt. Trotz deren – nun zwar stabilisierter, aber dennoch unsicherer – Lebenssituation traut Pia Eibecker Alexandra zu, sich auf diese Aufgabe zu konzentrieren. Zunächst geht es darum, eine Wahl zwischen mehreren Alternativen zu finden. An einer späteren Stelle im Interview erläutert die Erzählerin, dass die ausschlaggebenden Faktoren für die letztliche Entscheidung zur Kinderpflugeschule aus ihrer Sicht Alexandras Erfahrung in einem Praktikum und eine Freundin waren, die die gleiche Berufswahl getroffen hatte. Die Funktion der Schulsozialarbeiterin – so deutet sich an – besteht in diesem Zusammenhang erneut darin, Alexandra die Möglichkeit zu geben, diese Erfahrungen in Gesprächen zu reflektieren. Nachdem die Entscheidung einmal getroffen ist, geht es im Folgenden darum, mit Alexandra die formellen Anforderungen, die die Berufsentscheidung mit sich bringt (Anmeldeverfahren an Schulen), zu bearbeiten. Nachdem Alexandra von beiden Schulen eine Zusage erhalten hat, entwickelt die Schulsozialarbeiterin mit ihr eine Strategie zur Auswahl einer Schule, um mögliche Unsicherheiten bezüglich der zu diesem Zeitpunkt noch nicht absolvierten Abschlussprüfung zu minimieren. Im Vergleich zu ihrer vorherigen Rolle erscheint ihr Vorgehen an dieser Stelle nun wesentlich aktiver und näher am Entscheidungsprozess. Im Kontrast zu ihrer Aussage, dass die Aufgabe der beruflichen Beratung „immer ansteht“, deutet sie hier in einem kurzen Kommen-

tar an, dass ihre Unterstützung von Alexandra bei diesem Thema legitimierungsbedürftig ist. Sie rechtfertigt ihr Handeln dadurch, dass der Tante, die – wie oben deutlich wurde – hohes Engagement bezüglich Alexandras schulischer Situation zeigt, im spezifischen Fall der beruflichen Orientierungen die nötigen Erfahrungen und Kenntnisse fehlten, um Alexandra adäquat zu unterstützen. Die Coda-Formulierung des letzten Satzes („Ja, das ist so der Stand bis jetzt“) weist darauf hin, dass das damit erreichte Ende der Erzählung gleichzeitig den gegenwärtigen Stand zum Zeitpunkt des Interviews kennzeichnet.

4.2.4 Biographische Perspektive von Alexandra Brokalakis

Wichtig für die Einordnung von Alexandras Erzählung ist zunächst der Rahmen, in den sie diese stellt: Ihre Lebensgeschichte ist die Geschichte ihrer Verstrickung in ihre prekäre Familiensituation. Dies macht sie bereits in der Erzähleinleitung deutlich, in der sie mit mir abklärt, an welchem Punkt in ihrer Lebensgeschichte sie anfangen soll zu erzählen. Nachdem ich ihr verdeutlicht habe, dass es mir nicht nur um die schulischen Aspekte ihrer Lebensgeschichte geht, entscheidet sie sich dafür, mit einer ihrer ersten Erinnerungen zu beginnen: einer für sie traumatischen Erfahrung während ihrer Kindergartenzeit.

46 E: Ja, so, so/
 47 also kann das auch so beginnen, dass ich sag, ähm ja ich
 48 kann mich dran erinnern, dass ich mal im Kindergarten
 49 war, und ()/
 50
 51 I: Ja
 52
 53 E: Gut. Weil ((betont)) da hats echt angefangen. Mit
 54 allem.
 55
 56 I: Okay
 1 E: Eigentlich, also das erste Problem, wo ich mich
 2 erinnern kann.

(Interview Alexandra Brokalakis, S. 3, Z. 46 – S. 4, Z. 2)

Bevor sie im Detail auf den Vorfall eingeht, macht sie an dieser Stelle deutlich, dass diese Erfahrung für sie den Startpunkt ihrer familiären Leidensgeschichte darstellt. Diese Dominanz des Familienkonfliktes durchzieht in der Folge die gesamte Erzählung wie ein Vorzeichen bis zur Erzählcoda, in der sie das Thema noch einmal aufgreift. Ihre Lebensgeschichte ist die Geschichte des Konflikts mit ihrer Mutter und schließlich ihre Loslösung und Entfernung von ihr.

Nach diesen einordnenden Bemerkungen geht sie im Detail auf die dramatische Episode aus der Kindergartenzeit ein. Sie erzählt, wie sie eines Tages von

einer Erzieherin aus der Gruppe genommen und ins Krankenhaus gebracht wird, wo sie einige Tage verbringt und wo sie ihrer Mutter immer wieder begegnet.

- 6 E: Ja, also das/ also, das war im Kindergarten, da kann
7 ich mich noch gut dran erinnern, da war halt
8 Mittagsschlafzeit, und da war so eine Frau, also eine
9 Erzieherin, die/ an deren Namen kann ich mich noch gut
10 erinnern, die hieß Frau Zehle
11
12 I: Mhm
13
14 E: ((Gedehnt)) und ähm, () das war so, ähm die hat dann
15 gesagt, ja, du musst jetzt nicht mit in die Schlafgruppe,
16 dann hat die ein Taxi gerufen, dann sind wir in ein
17 Krankenhaus gefahren, und dann () hab ich da ein paar
18 Nächte verbracht und dann war auch meine Mama oft dort.
19
20 I: Mhm
21
22 E: Und das war auch für mich sehr komisch, weil erst war
23 ich im Kindergarten und nach/ nimmt mich auf einmal ne
24 Erzieherin raus, [zieht mir auch andere Klamotten an,
25
26 I: [Mhm
27
28 E: muss ich auch nebenbei sagen, und bringt mich ins
29 Krankenhaus. Also () ich wusst auch nicht im ersten
30 Moment, was da los ist, was die von mir wollten. Und
31 soweit ich noch weiß, kam dann auch mein Papa und hat
32 einfach ohne Rücksicht drauf zu nehmen, ob ich noch klein
33 bin, hat halt gesagt, ja, du bist hier, weil deine Mama
34 dich mal gegen die Wand geprellt hat, als kleines Kind,
35 und das ist erst heut rausgekommen [und die machen jetzt
36
37 I: [Mhm
38
39 E: schon Untersuchungen.

(Interview Alexandra Brokalakis, S. 4, Z. 6-39)

Dieses Zitat verdeutlicht mehrere Aspekte, die sich durch Alexandras gesamte weitere Lebensgeschichte ziehen. Zum einen ist auffällig, dass sie ihre Darstellung mit der Schilderung einer institutionellen Kontrollintervention beginnt. Diese Erfahrung, zum Objekt des Handelns von Professionellen zu werden, ohne den Sinn dieses Handelns zunächst nachvollziehen zu können, wiederholt sich in der weiteren Schilderung an zentralen Punkten. Hier geht sie darauf ein, wie die Erzieherin sie ohne weitere Ankündigung aus der ihr vertrauten Umgebung der Kindergartengruppe nimmt und sie in die – aus der Perspektive eines Kindergar-

tenkindes – einschüchternde Umgebung eines Krankenhauses kommt. Zum anderen wird hier deutlich, dass die Beziehung zu ihren eigentlich zentralen signifikanten Anderen – ihrer Mutter und ihrem Vater – bereits zu diesem frühen Zeitpunkt in hohem Maße erschüttert ist. Beide Eltern erscheinen als Gegenüber, die für sie in unterschiedlicher Weise zur Quelle von Gefährdungen werden und die ihre Würde verletzen. So deutet sie an, dass sie von ihrem Vater erfährt, dass es Misshandlungen durch die Mutter waren, die zur Grundlage der Einweisung ins Krankenhaus führten. Die Tatsache, dass ihr Vater ihr diese Information in ungeschützter Weise offenbart, erlebt sie als verletzend und rücksichtslos angesichts ihres Alters. Man erfährt im Interview nicht, welche Folgen dieser Vorfall hatte. Im weiteren Verlauf geht sie jedoch in unterschiedlicher Weise darauf ein, wie die Zeit ihres Aufwachsens dominiert ist von den massiven Konflikten zwischen ihren damals bereits getrennten Eltern. Sowohl die Mutter als auch der Vater werden für sie zu Personen, die nicht vertrauenswürdig und nicht in der Lage sind, ihrer Verantwortung als Erwachsene und insbesondere als Eltern gerecht zu werden. So erzählt sie, dass ihr Vater für längere Zeit inhaftiert wird, was sie in Zusammenhang mit seiner Weigerung stellt, für sie Unterhalt zu bezahlen. Ihre Mutter erlebt sie auf einem „Rachefeldzug“ gegen den Vater: Sie stellt ihm unter anderem an seinem Wohnort nach, woraufhin dieser immer wieder die Polizei ruft. Die Wahrnehmung von Alexandra, dass dieses Verhalten in keiner Weise dem erwartbaren, verantwortungsvollen Verhalten von Erwachsenen entspricht, wird unter anderem dadurch deutlich, dass sie die Nachstellungen der Mutter als „Klingelstreiche“ bezeichnet.

Sie lebt gemeinsam mit ihrer Urgroßmutter bei ihrer Mutter. Während der Grundschulzeit wird sie häufig von der Urgroßmutter⁴⁶ betreut. Zwischen Alexandras Mutter und der Urgroßmutter gibt es immer wieder heftige Auseinandersetzungen, bei denen die Urgroßmutter von der Mutter häufig geschlagen wird. Alexandra sieht die Verantwortung für diese Konflikte bei ihrer Mutter, während sie der Urgroßmutter eine Opferrolle zuschreibt, die diese auf sich genommen habe, um den Zusammenhalt der Familie nicht zu gefährden.

Bevor ich auf die Entwicklung des Familienkonfliktes zurückkomme, gehe ich zunächst kurz auf die ersten Begegnungen von Alexandra mit Pia Eibecker ein. Diese Episoden erwähnt Alexandra erst im Nachfrageteil des Interviews, sie stehen also nicht im Mittelpunkt ihrer Darstellung. Ihre Teilnahme am Klassenprojekt des „Sozialen Lernens“ schildert sie als schöne Erfahrung, wobei sie im Detail auf verschiedene Gruppenspiele eingeht, an denen sie sich beteiligt hat.

⁴⁶ Alexandra bezeichnet sie in ihrer Erzählung interessanterweise häufig als „Großmutter“, was wohl im Zusammenhang steht mit deren Rolle, die typischerweise der einer Großmutter entspricht. Alexandras tatsächliche Großmutter lebt, wie bereits oben deutlich gemacht, nach wie vor in Griechenland.

Ausführlicher schildert sie auf anschließend die Demütigungen durch ihren Mitschüler in der achten Klasse. Anders als in der Darstellung der Schulsozialarbeiterin spielt dabei die Kategorie der Nationalität eine große Rolle, wie in der folgenden Passage deutlich wird:

16 E: Ja, die haben halt immer gesagt, ah/ also der hat halt
17 immer gesagt, ja, ihr Griechen, ihr seid pleite, ich
18 glaub die Gri/ das Griechenland/ also der hat immer
19 gesagt ((betont)) das Griechenland, obwohl das nicht so
20 heißt, oder? Ja, auf alle Fälle, der/ der hat gesagt, das
21 Griechenland, das braucht dich, du solltest lieber wieder
22 nach Griechenland gehen und dort arbeiten, die sind so
23 pleite, die brauchen jeden Arbeiter von euch, und solchen
24 Mist. Na hab ich zu dem gesagt, nein, ich bin Deutsche
25 mit nem Migrationshintergrund.
26
27 I: Okay
28
29 E: Ja. Das is ja eigentlich auch so, als/ und ich hab
30 mich auch deswegen nicht rechtfertigen lassen, dass ich/
31 ich war sogar stolz deswegen, dass ich überhaupt Griechin
32 und Türkin bin. Weil so was gibt's sehr selten. Find ich.

(Interview Alexandra Brokalakis, S. 49, Z. 16-32)

Der Mitschüler bringt ihre schwierige materielle Situation in Zusammenhang mit ihrer griechischen Herkunft, insbesondere im Hinblick auf die zu diesem Zeitpunkt virulente Finanzkrise Griechenlands (die auch in der öffentlichen Diskussion zum Auslöser für stereotypisierende und rassistische Bilder für Griechen wurde). Alexandra reagiert darauf, indem sie diese Zuschreibungen abwehrt und sich selbst mit der Kategorie des „Migrationshintergrunds“ beschreibt. Sie hebt besonders ihre zweifache Identität als Griechin und Türkin hervor und bewertet dies positiv, als ein Merkmal, das sie positiv von der Masse der Menschen abhebt.⁴⁷ Interessant ist, wie sie während der Rekonstruktion der Situation darauf eingeht, dass der Junge selbst die deutsche Grammatik nicht beherrscht, und so dessen Demütigungen ins Leere laufen lässt.

Im Gegensatz zur Darstellung der Schulsozialarbeiterin erlebt Alexandra, dass ihre Klassenlehrer Interesse an ihrer Situation zeigen und ihrer Rolle als vertrauenswürdige Ansprechpartner gerecht werden. Sie betont, dass diese ihr explizit geraten habe, sich an Pia Eibecker zu wenden. Im Zentrum von deren Beratung steht dabei der Rat, auf die Provokationen durch den Jungen nicht einzugehen. Dies erscheint zunächst widersprüchlich, da mit Blick auf die

⁴⁷ Im Interview wird nicht klar, ob Alexandra sich dabei auch auf die traditionell konfliktreiche Beziehung zwischen Griechenland und der Türkei bezieht.

Lehrkräfte genau dieses oberflächliche Vorgehen von der Schulsozialarbeiterin kritisiert wurde. Im Kontext des gesamten Arbeitsbogens, von dem Alexandra große Teile nicht mitbekommen hat, mag dieser Ratschlag jedoch tatsächlich sinnvoll gewesen sein. Im Unterschied zum bloßen Rat, die Situation zu erdulden, wurden hier deutliche Interventionen in Gang gesetzt, deren Erfolg nun unter anderem davon abhängt, dass nicht noch mehr „Öl ins Feuer“ gegossen wird.

Die familiäre Situation ist in dieser Zeit bereits äußerst angespannt, und aus der Schilderung der Schulsozialarbeiterin wird deutlich, dass sich Alexandra diesbezüglich bereits an sie gewandt hatte. Gegen Ende der achten Klasse eskaliert die Situation jedoch. Nach einem erneuten massiven Konflikt verlässt die Urgroßmutter die Familie und kehrt für eine begrenzte Zeit nach Griechenland zurück. Der einschneidende Verlust, der dadurch für Alexandra entsteht, wird unter anderem deutlich an der komplexen Darstellungsform, die ihre Erzählung an dieser Stelle bekommt. Der Erzählfluss wird dabei immer wieder unterbrochen von ausgedehnten kommentierenden Passagen, in denen sie Erklärungsansätze für den Weggang der Urgroßmutter entwirft. Darin geht sie unter anderem auf die in ihren Augen ungerechte Behandlung der Urgroßmutter durch ihre Mutter ein. Hier zur Verdeutlichung der Textauszug mit dem abgebrochenen Erzählkernsatz und dem (durch Pfeile markierten) Beginn und Ende der Hintergrundkonstruktion⁴⁸, die sich im Transkript über mehrere Seiten erstreckt:

((Gedehnt)) Und irgendwann mal, vor nem Jahr, hat sich
meine Oma/ also das ging immer so weiter,



I: Mhm

E: die haben sich teilweise auch wegen der Miete
gestritten, weil meine/ ich fand das immer unfair, meine
Oma musste zwei Drittel der Miete zahlen, und meine Mama


[...]

E: . Und ja,

I: [Mhm

⁴⁸ Mit dem Begriff der Hintergrundkonstruktion bezeichnet Schütze (vgl. u. a. Schütze 1984a, 1987) das Phänomen in Erzählungen, dass bestimmte Ereignisse von der Erzählerin zunächst ausgeblendet werden. Im weiteren Verlauf der Erzählung entstehen dadurch jedoch „Stellen mangelnder Plausibilität“ (Schütze 1984a, S. 101): Der innere Zusammenhang der Erzählung kann nicht aufrechterhalten werden, ohne auf das vorher ausgeblendete Ereignis zurückzukommen. In narrativen Interviews wird deutlich, dass es dabei häufig um Ereignisse geht, die für die Erzählerin sehr schmerzhaft sind oder in ihrer Bedeutung für die eigene Biographie noch unverständlich bleiben.

E: irgendwann mal wurde der Stress so richtig groß für sie, weil sie hat ihren Job verloren, ((gedehnt)) und ihr ging's finanziell auch nicht wirklich gut. Und danach hat die auch noch das Pech gehabt, dass meine Oma nicht/ keine Lust mehr hatte und is sie einfach nach Griechenland gegangen, das war vor einem Jahr, genau.



(Interview Alexandra Brokalakis, S. 6, Z. 20 – S. 9, Z. 17)

Was in diesem – hier nicht vollständig wiedergegebenen – Segment zum Ausdruck kommt, ist Alexandras ambivalente Haltung ihrer Mutter gegenüber. So ist insbesondere die Hintergrundkonstruktion davon geprägt, dass darin die Mutter in unterschiedlicher Hinsicht als Schuldige an dem Familienkonflikt und am Weggang der Urgroßmutter dargestellt wird. Das Verhalten der Mutter erscheint in Alexandras Darstellung als unverantwortlich und ihrer Mutterrolle nicht angemessen. Gleichzeitig wird am Ende der Hintergrundkonstruktion deutlich, wie sie Ansätze von Verständnis für die Mutter in ihrer belastenden, prekären Lebenssituation entwickelt.

Mit dem Weggang der Urgroßmutter brechen für Alexandra ein Anker an Normalität sowie ein Puffer zwischen ihr und ihrer Mutter weg. Unmittelbar im Anschluss eskaliert eine Auseinandersetzung zwischen Alexandra und ihrer Mutter. Da ihre Mutter nicht mehr für sie kocht, macht sich Alexandra selbst daran, Essen zu besorgen, was ihr von ihrer Mutter jedoch vorher verboten wurde. Beim Einkauf trifft sie einen Klassenkameraden, der sie zu sich nach Hause zum Essen einlädt, was für sie ein wichtiges Erlebnis familiärer Normalität wird. Als sie anschließend nach Hause kommt, wird sie von ihrer Mutter massiv geschlagen. Die Polizei, die von Nachbarn gerufen wird, bringt sie daraufhin in die städtische Jugendschutzwohnung, wo sie das Wochenende verbringt. Anschließend wendet sich Alexandra direkt an ihre Klassenlehrer und erzählt ihnen von der Situation. Die Klassenlehrer werden somit in einer Lebenslage, in der Alexandra nicht mehr weiter weiß, zu ihren primären Ansprechpartnern. Die Rolle von Pia Eibecker in dieser Situation bleibt etwas unklar. Es erscheint jedoch plausibel, dass Alexandra bereits vor diesem Vorfall – wie oben erwähnt – aufgrund ihrer Familiensituation regelmäßig in Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin steht.

Auch die Reaktionen der Professionellen – sowohl der Klassenlehrer als auch der Schulsozialarbeiterin – auf dieses Hilfesuch bleiben auf den ersten Blick zunächst undeutlich. Alexandra berichtet an unterschiedlichen Stellen davon, dass ihr sowohl die Klassenlehrer als auch die Schulsozialarbeiterin geraten hätten, die Vorfälle zu dokumentieren, um so eine Argumentationsgrundlage gegenüber dem Jugendamt zu haben. Mit der Schulsozialarbeiterin führt sie mehrere Gespräche pro Woche. Deren zuverlässige und spontane Erreichbarkeit

Während ihres Aufenthaltes in der Jugendschutzwohnung gibt es ein Gespräch mit dem Mitarbeiter des Jugendamtes, an dem auch ihre Mutter teilnimmt und bei dem sie gemeinsam Regeln für das Zusammenleben aufstellen. Nach ihrer Rückkehr nach Hause bessert sich die Situation zunächst und Alexandra erlebt, dass ihre Mutter sich um eine Entspannung der Situation bemüht. Nach zwei Wochen kommt es jedoch erneut zu einem heftigen Streit, bei dem sie wieder massiv von ihrer Mutter geschlagen wird. Erneut ruft ein Nachbar die Polizei. Die Polizeibeamten glauben jedoch Alexandras Schilderung nicht und lassen sie bei ihrer Mutter. Angesichts dieses Verhaltens zeigt sich Alexandra tief enttäuscht von den Polizeibeamten, die in Anbetracht der sichtbaren Folgen der Gewalteinwirkung und der – von ihr so erlebten – Lügen ihrer Mutter ihrer Pflicht zur Aufklärung der Situation nicht nachkommen. Stattdessen appellieren sie an Alexandra, ihrer Mutter gegenüber Respekt zu zeigen.

9 die
10 Polizei kam dann, und meine Mama hat sich da richtig
11 rausgeredet, das fand ich so unverschämte, die Polizei hat
12 () gefragt, was die Sachlage ist, und dann hat meine Mama
13 gelogen, die hat gesagt, ja, ich wollte mit meiner
14 Tochter einen Ausflug machen und meine Tochter hat sich
15 dagegen strikt gewehrt, sie kennen ja diese
16 Teenagerprobleme, von wegen
17
18 I: Mhm
19
20 E: dies und das. Und () die Polizei hat das nicht einmal/
21 die Polizei hat meiner Mama geglaubt, die haben nicht
22 einmal () meine geschwollene Nase gesehen, meine
23 geschwollenen Lippen, gar nichts. Also die haben gesagt,
24 ja, du solltest da/ mal deiner Mama glauben, weil da/ die
25 Eltern, die sind das wichtigste () Geschenk auf der Erde,
26 und so'n Mist kam dann mit der Po/ die Polizei.

(Interview Alexandra Brokalakis, S. 18, Z. 9-26)

Deutlich wird in diesem Interviewsegment die massive Demütigungserfahrung, die Alexandra in der geschilderten Situation macht. Das Ausmaß der Demütigung entsteht zum einen dadurch, dass sie sich angesichts der Misshandlungen durch die Mutter, die diese verleugnet, hilflos erlebt. Diese Erfahrung der Hilflosigkeit wird noch dadurch gesteigert, dass die Polizeibeamten trotz sichtbarer Beweise der Misshandlungen in Alexandras Augen mit ihrer Mutter gemeinsame

Sache machen. Kurz: Von denjenigen, deren Aufgabe darin besteht, sie zu schützen, erlebt sie stattdessen Maßregelungen und aus ihrer Sicht völlig unhaltbare moralische Appelle.

Am nächsten Tag geht Alexandra in einer Art Fluchthandlung nach der Schule nicht mehr nach Hause, sondern zu ihrem Vater, der sie für einige Tage aufnimmt. Aufgrund der sichtbaren Folgen der Schläge ihrer Mutter (sie hat unter anderem eine blau geschwollene Nase) schickt er sie zusammen mit ihrem Stiefbruder⁴⁹ zur Abklärung ins Krankenhaus.⁵⁰ Während sie im Krankenhaus ist, suchen Polizeibeamte das Restaurant ihres Vaters auf und fragen nach ihr, da die Mutter sie in der Zwischenzeit als vermisst gemeldet hat. Sowohl ihre Stiefmutter als auch die Restaurantgäste (die Alexandra kennen), verleugnen sie gegenüber der Polizei, was von Alexandra als ein Zeichen großer Solidarität erlebt wird. Alexandra geht vom Krankenhaus aus jedoch selbst zur Polizei, um die von der Mutter eingeleitete Vermisstenmeldung aufzuklären. Dies zieht ein erneutes Gespräch mit der Mutter nach sich. Da die Mutter ihre Zustimmung zu Alexandras Unterbringung bei deren Vater verweigert, kommt Alexandra erneut in die Jugendschutzwohnung.

Der sich anschließende zweiwöchige Aufenthalt dort ist geprägt von der Überschneidung mehrerer belastender Faktoren, was zur Folge hat, dass Alexandra endgültig „der Boden unter den Füßen“ wegbriecht. Erstens versucht ihre Mutter gegen Alexandras expliziten Wunsch, Kontakt mit ihr herzustellen, indem sie sie mehrfach an den beiden zu diesem Zeitpunkt zentralen Orten ihres Alltags, der Schule und der Jugendschutzwohnung, aufsucht. Zweitens erhält Alexandra von ihrer Mutter bei einer dieser – für sie ohnehin schon ungewollten – Begegnungen die Information, dass ihre Urgroßmutter im Sterben liege. Es wird im Interview nicht klar, wie das Befinden der Urgroßmutter tatsächlich gewesen ist und ob sie gestorben ist. Zentral ist, dass ihre Mutter sie mit dieser Information belastet. Drittens distanziert sich ihr bester Freund (dessen Mutter sie – wie oben erwähnt – zum Abendessen eingeladen hat) aufgrund der Eifersucht seiner Freundin von ihr. Schließlich sind auch die Anwesenheit in der Jugendschutzwohnung selbst, die räumliche Enge sowie Konflikte mit anderen Jugendlichen eine Belastung für sie.

⁴⁹ Der Vater lebt nach der Trennung von der Mutter erneut in einer Beziehung zu einer Frau. Ob Alexandras „Stiefbruder“ tatsächlich der Sohn ihres Vaters ist oder der Sohn ihrer Stiefmutter und eines anderen Mannes wird im Interview nicht ganz deutlich. Der Hinweis, dass ihr Stiefbruder sie ins Krankenhaus begleitete, legt nahe, dass er älter ist als sie und damit kein leiblicher Sohn ihres Vaters ist.

⁵⁰ Neben der direkten körperlichen Bedrohung erlebt sie dies als äußerst demütigend. In besonderer Weise wird dies deutlich, als die Mutter ein Foto, auf dem sie mit der geschwollenen Nase abgebildet ist, an die Krankenkasse schickt und dieses Bild fortan dauerhaft auf ihrer Krankenkassenkarte abgedruckt ist. Während des Interviews holt Alexandra die Krankenkassenkarte heraus und zeigt sie mir.

Aspekte kommen in folgender Passage zum Ausdruck, in der sie schildert, wie sie durch die spontane Zusammenarbeit von Mitschülerinnen und Mitschülern⁵², einem der Klassenlehrer und der Schulsozialarbeiterin vor einer Begegnung mit ihrer Mutter bewahrt bleibt:

47 Meine Mama war
48 dann auch an der U-Bahn und wir sind dann wieder zurück
49 an die Schule gerannt und danach, kann ich mich noch gut
50 dran erinnern, hat der Michi F. gesagt, so, ja Herr
51 Meyning, Herr Meyning, Alarm, Alarm, die Mama ist
52 [da, ((betont)) Hilfe, Hilfe ((Kurzes Lachen))]
53
54 I: (((Kurzes Lachen)))
55
56 E: und () dann ähm, kann ich mich noch gut dran erinnern,
57 ist dann Herr Meyning, ich, mein bester Kumpel und Michi
1 F. sind dann runter gelaufen, (((gedehnt)) und wir sind
2 dann zu Frau Eibecker, also mein bester Kumpel und [ich
3
4 I: [Mhm
5
6 E: haben dann uns bei Frau Eibecker im Zimmer versteckt und
7 Frau Eibecker und meine Mama () haben sich dann unterhalten
8 - Frau Eibecker, meine Mama und Herr Meyning () haben sich
9 unterhalten, und Herr Meyning und Frau Eibecker haben halt
10 meine Mama abgelenkt, so dass wir abhauen konnten.

(Interview Alexandra Brokalakis, S. 22, Z. 47 - S. 23, Z. 10)

Alexandras Schilderung dieser eigentlich dramatischen Situation hat einen spielerischen, fast humorvollen Ton und enthält Anklänge an „Räuber-und-Gendarm“-Spiele. Das Verhalten der Lehrkräfte und der Schulsozialarbeiterin erhalten ihre Bedeutung dadurch, dass ein hohes Maß an Solidarität mit Alexandra deutlich wird: Durch deren schnelles, gemeinsames Handeln gelingt es ihnen, das Büro der Schulsozialarbeiterin in einen Zufluchtsort zu verwandeln, der den Blicken und dem Zugriff von Alexandras Mutter entzogen ist.

Während ihres Aufenthaltes in der Jugendschutzwohnung gibt es erneut intensive Kontakte zum für sie zuständigen Sozialarbeiter des Jugendamtes (Herrn Mäxter), um eine Lösung für ihren weiteren Aufenthalt zu finden. Auch ihre Mutter ist an diesen Gesprächen beteiligt. Während der Besichtigung einer Jugendhilfe-Wohngemeinschaft entsteht die Idee, dass Alexandra zu ihrer Tante

⁵² Das hohe Maß an Solidarität, das Alexandra in diesem Moment erlebt, äußert sich unter anderem in der Tatsache, dass es sich bei einem der Jungen („Michi F.“), die sie in der im Interviewausschnitt geschilderten Situation unterstützen, um den Mitschüler handelt, der sie in der achten Klasse massiv gedemütigt hatte.

(der Schwester ihres Vaters) ziehen könne. Dieser Plan wird – nachdem die Tante zugestimmt hat – noch am gleichen Tag in die Tat umgesetzt. In Alexandras Darstellung dieser Situation kommt zum Ausdruck, welche Bedeutung die unmittelbare Bereitschaft ihrer Tante, sie aufzunehmen, für sie besitzt. Ähnlich wie im oben dargestellten Verhalten der Lehrkräfte und der Schulsozialarbeiterin wird deutlich, dass Alexandra auch hier das spontane Verhalten der Tante als Ausdruck von Solidarität und Zuwendung erlebt.

- 17 E: Und da
 18 hat halt der Herr Mäxter mit denen gesprochen und hat halt
 19 gesagt, ja, Folgendes, Fo/ ähm Folgendes ist aufgetaucht,
 20 ähm wir haben gehört von ihrer Tochter, sie würde die
 21 Kleine aufnehmen, weil sie ein Zimmer frei hat
 22 ((gedehnt)) und ähm steht das Angebot noch? Und dann
 23 haben die gesagt, ja, wir würden die nehmen. Kein
 24 Problem. Und dann hat auch der Herr Mäxter gesagt, okay,
 25 wie schnell würde das klappen, dass die Alexandra jetzt
 26 kommen könnte. Dann haben/ hat meine Tante gesagt, ja
 27 sofort, meinetwegen.
 28
 29 I: Mhm
 30
 31 E: Mmmh, und dann () hat er gesagt, ja gut, dann bringen
 32 wir sie heute vorbei
 33
 34 I: Ach was
 35
 36 E: ((betont)) Ja und ey, das/ das war echt schön. Also
 37 ich hab mich gefühlt wie im siebten Himmel, das war () so
 38 befreiend für mich.

(Interview Alexandra Brokalakis, S. 27, Z. 17-38)

Die Aufnahme in der Familie ihrer Tante bekommt für Alexandra die Bedeutung eines Wendepunktes zum Besseren, insbesondere durch die Person der Tante, die sich intensiv um Alexandra kümmert. Die anhaltenden Konflikte mit ihrer Mutter muss sie nun nicht mehr alleine durchstehen, sondern erfährt fortan wichtigen Rückhalt durch die Familie, was in ihrer Schilderung unter anderem durch den Wechsel vom „ich“ zum „wir“ zum Ausdruck kommt.

Auf die Phase der beruflichen Orientierung und die Unterstützung, die sie dabei von Pia Eibecker erfährt, geht sie erst im Nachfrageteil des Interviews ein. Zum einen hilft die Schulsozialarbeiterin ihr beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen. Zum anderen bieten die Gespräche mit ihr Alexandra auch eine Möglichkeit der Reflexion ihrer beruflichen Pläne, wie in folgender Passage deutlich wird:

- 43 I: Hast du da auch mit der Pia Eibecker besprochen, diesen
 44 Plan () mit der Kinderpflege?
 45
 46 E: Mhm, da war mal so'n Berufsberater hier und Frau
 47 Eibecker, der Berufsberater und ich haben halt geredet und
 48 dann hab ich halt gesagt, ja ähm das Praktikum im Hort
 49 hat mir voll Spaß gemacht, allgemein die Arbeit mit den
 50 Kindern. Mhm ((Räuspern)) dann hat mich auch Pia Eibecker
 51 gefragt, so, ähm wie komm ich jetzt auf Kinderpflege,
 52 [wie komm ich allgemein auf den Ding. Dann hab
 53
 54 I: [Mhm
 55
 56 E: ich gesagt, ja, ähm dadurch, weil ich viel mit
 57 Sozialpädagogen zu tun hatte und ((betont)) viel (.) / ich
 58 war ja oft in/ mit den wegen () konfrontiert, ich [hatte
 1
 2 I: [Mhm
 3
 4 E: halt viel damit zu tun. Und da hab ich halt gemerkt,
 5 dass es voll Spaß gemacht hat, und ähm, (.) ich will
 6 generell dann halt Kindern helfen.

(Interview Alexandra Brokalakis, S. 53, Z. 43 – S. 54, Z. 6)

In der vorherigen Passage hat Alexandra erzählt, wie sie ihre beruflichen Pläne von einer gewerblichen Ausbildung hin zu einer Ausbildung als Kinderpflegerin geändert hat. Alexandra schildert nun ein gemeinsames Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin und dem Berufsberater der Agentur für Arbeit. Zunächst reflektiert sie ihre sehr guten Erfahrungen während eines Praktikums in einem Kinderhort, vor allem die Freude an dem Kontakt mit Kindern. Die Schulsozialarbeiterin geht daraufhin noch näher auf die eigentlichen Gründe dafür ein, dass sie ihre Pläne hin zu einem Beruf im Sozialbereich geändert hat. Alexandra begründet dies unter anderem mit ihren eigenen Erfahrungen, die sie mit Vertreterinnen und Vertretern einer dieser Berufsgruppe („mit Sozialpädagogen“) gemacht hat. Ihre eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen mit dem Handeln von Professionellen werden somit zu einer wichtigen Sinnquelle beim Entwurf von beruflichen Zukunftsplänen. An einer anderen Stelle wird dieser Aspekt noch deutlicher. Sie formuliert die in ihrer Familiengeschichte (sowohl bei ihr als auch bei ihrer Mutter) sich wiederholenden Erfahrungen zerbrochener familiärer Beziehungen als familiären „Teufelskreis“. Angesichts dieses sich wiederholenden Musters verbindet sie mit der anvisierten Ausbildung zur Kinderpflegerin die Hoffnung, damit Kompetenzen zu erwerben, die es ihr später als Mutter

erlauben werden, anders mit ihren Kindern umzugehen und damit diese widerholten Erfahrungen zu durchbrechen.

In einer vor diesem Abschnitt liegenden, vorläufigen Erzählcoda kommt sie wieder auf den Rahmen der Erzählung zurück, den sie zu Beginn aufgespannt hatte: Die Erzählung ist die Geschichte des Konfliktes mit ihrer Mutter, deren Ergebnis die Distanzierung von ihrer Mutter ist. Hier die Codaformulierung:

E: ((Gedehnt)) Und () ja
 I: [Ja ja
 E: das war die Geschichte, wie ich von meiner Mama wegkam.

(Interview Alexandra Brokalakis, S. 36, Z. 32-37)

In dem Begriff des „Wegkommens“ deutet sich die Ambivalenz an, die mit der Loslösung von ihrer Mutter verbunden ist und die sich in der gesamten Erzählung finden lässt. Zum einen kommt dadurch der Aspekt zum Ausdruck, eine schwierige, traumatisierende Lebenssituation zumindest ansatzweise bewältigt zu haben: Sie hat es letztendlich geschafft, räumliche und emotionale Distanz zu ihrer Mutter und den damit verbundenen Leidenserfahrungen herzustellen. Zum anderen wird im Lauf der Erzählung deutlich, wie sie Ansätze von Empathie für ihre Mutter entwickelt. Trotz aller Demütigungen und Verletzungen, die sie durch ihre Mutter erfährt, ringt sie damit, dass diese doch eigentlich eine zentrale Bezugsperson darstellen sollte. Damit erhält das „Wegkommen“ gleichzeitig einen schmerzhaften Aspekt.

4.2.5 Analytische Herausarbeitung zentraler Themenbereiche

Das Zustandekommen einer Vertrauensbasis zwischen Pia Eibecker und Alexandra

Die Arbeit der Schulsozialarbeiterin mit Alexandra ist gekennzeichnet von mehreren Phasen engen Kontaktes, die sich abwechseln mit Phasen eher loser Begegnungen. Damit stellt sich die Frage, wie sich zwischen beiden Vertrauen entwickeln kann, und wie dieses Vertrauen über einen langen Zeitraum (mehr als vier Jahre) aufrecht erhalten wird.

Der primäre Kontakt zwischen Alexandra und Pia Eibecker entsteht im Rahmen eines Klassenprojektes, an dem jeweils alle Schülerinnen und Schüler der fünften Jahrgangsstufen teilnehmen. Ähnlich wie die Bedeutung des Elterncafés für den Vertrauensaufbau in der Fallstudie zu Aaliyah Esen ermöglicht dies beiden, ein Bild von der jeweils anderen Person zu gewinnen, sich kennenzulernen und eine erste Beziehung zueinander aufzubauen, ohne dass dieser Kontakt unter dem Vorzeichen einer Problembearbeitung steht. Aus Sicht der Schülerin

bedeutet dies, dass der Kontakt zur Schulsozialarbeiterin zunächst nicht mit der Gefahr verbunden ist, dass sie sich mit einem Problem innerhalb ihrer Klasse bzw. vor der Schulöffentlichkeit „outen“ muss, was ein erhebliches Potenzial an Stigmatisierung mit sich brächte.

Der zweite engere Kontakt erfolgt, nachdem die Schulsozialarbeiterin von einem Lehrer von den Demütigungen Alexandras durch einen Mitschüler erfahren hat. Alexandra erlebt das Handeln der Schulsozialarbeiterin hier als wirkungsvolle, solidarische Unterstützung. Die Schulsozialarbeiterin zeigt weiterhin Interesse an Alexandras Lebenssituation, indem sie bei ihr immer wieder nachfragt, ob es erneut zu Mobbing-Vorfällen kam. Beide Erfahrungen erscheinen als eine Grundlage dafür, dass sich das Vertrauen von Alexandra zu Pia Eibecker vertieft und sie sich ihr schließlich im Hinblick auf ihre prekäre Familiensituation öffnet.

Verhältnis der Schulsozialarbeiterin zu Lehrkräften

In Pia Eibeckers Erzählung kommt ein sehr ambivalentes Verhältnis zu den Lehrkräften an der Schule zum Ausdruck, was unter anderem in ausgedehnten Passagen expliziter Kritik deutlich wird. Dennoch lassen sich im Rahmen der Arbeit mit Alexandra zentrale Momente rekonstruieren, in denen ihr Handeln mit dem Handeln der Lehrkräfte eng verwoben ist. Dies betrifft zum einen die Formulierung von Arbeitsaufträgen bzw. die Zuweisung oder Übernahme von Zuständigkeiten. Im Zusammenhang mit den Demütigungen durch Alexandras Mitschüler wendet sich ein Fachlehrer an die Schulsozialarbeiterin, während es im Zusammenhang mit Alexandras Familienkonflikt zunächst zu keiner Bitte um Unterstützung bzw. einem Arbeitsauftrag von Seiten der Lehrkräfte kommt. Dies kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass die Mobbing-Situation klar in der Schule verortet ist und die Folgen in der Schule sichtbar werden (etwa durch Alexandras Ausbruch während des Unterrichts), während der Familienkonflikt zunächst für den schulischen Ablauf ohne Folgen bleibt. Alexandra kann sogar ihre schulischen Leistungen stabil halten. Allerdings erfolgt auch hier eine Zuweisung der Zuständigkeit von Seiten der Lehrkräfte an die Schulsozialarbeiterin, etwa indem sie Alexandra erlauben, während des Unterrichts die Schulsozialarbeiterin aufzusuchen. In beidem – sowohl in konkreten Bitten um Unterstützung bzw. Aufträgen, in einer Sache aktiv zu werden, als auch in der Erlaubnis von Lehrkräften, Unterrichtszeit für einen Besuch bei der Schulsozialarbeiterin zu nutzen – kommt zum Ausdruck, dass die Arbeit der Schulsozialarbeiterin in den Augen der Lehrkräfte bedeutsam ist.

Indem die Erlaubnis von Lehrkräften zur Voraussetzung dafür wird, dass Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeiterin aufsuchen können, wird ein weiterer wichtiger Aspekt des Verhältnisses zwischen der Schulsozialarbeiterin

und den Lehrkräften sichtbar. Da die Lehrkräfte die Verfahrenswalter des Unterrichts – des zentralen schulischen Prozesses – sind, ist Pia Eibecker während ihrer Fallarbeit darauf angewiesen, dass diese einer Schülerin oder einem Schüler den Zugang zu ihr ermöglichen. Sie übernehmen damit – ähnlich wie in der Arbeit von Aaliyah Esen – die Funktion von „Gatekeepern“. Dies bedeutet, dass Pia Eibecker in ihrer Arbeit auf eine ausreichende Beziehungsgrundlage zu den Lehrkräften angewiesen ist, wohingegen diese ihrem Kerngeschäft ohne sie nachgehen können.

Damit wird ein Punkt berührt, an dem die Schulsozialarbeiterin deutliche Kritik übt: der Umgang mit dem, was sie und die Lehrkräfte im Zuge ihrer Arbeit mit Schülerinnen und Schülern über diese erfahren. Sie betrachtet es durchaus als sinnvoll und vertretbar, auch persönliche und problembehaftete Informationen mit Lehrkräften auszutauschen, wenn dies im Interesse der Schülerin geschieht. Häufig fehlt in ihren Augen dafür jedoch zum einen die nötige Vertrauensgrundlage, zum anderen würden die Lehrkräfte die zugrunde liegenden Probleme der Kinder und Jugendlichen nicht ernst nehmen und entsprechende Informationen demnach auch nicht an sie weiterleiten.

Zusammenfassend wird also deutlich, wie sich Pia Eibecker als durch das Verhalten der Lehrkräfte isoliert und ausgegrenzt erlebt. Diese Erfahrung einer mangelnden Kooperation wird von Alexandra nicht geteilt. Sie hebt vielmehr die Bedeutung beider Professionen und deren Zusammenarbeit hervor. So betont sie die spezifischen Kompetenzen, die Pia Eibecker in ihren Augen hat, wenn es um die Lösung persönlicher Probleme geht. Aber auch und gerade ihre Klassenlehrer erscheinen in ihrer Darstellung als zentrale Unterstützung in ihrer prekären Situation und sie hebt mehrmals hervor, dass gerade das Zusammenspiel zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Lehrkräften für sie bedeutsam wurde.

Bedeutung der Schule für Alexandra

Um die Bedeutung der Schule für Alexandra angemessen bewerten zu können, ist es wichtig, sich den lebensweltlichen Kontext zu vergegenwärtigen, in dem sie sich über einen langen Zeitraum befindet. Ein zentraler Aspekt in der Geschichte ihres Leidens an ihrer Familiensituation ist der Mangel an bzw. der Verlust von stabilen, vertrauenswürdigen Gegenübern. Mehr noch: Das Verhalten der Personen, die eigentlich diese Funktion einnehmen sollten (insbesondere ihre Mutter, aber auch ihr Vater), erlebt sie als demütigend und verletzend. Hinzu kommt, dass Instanzen sozialer Kontrolle (wie Jugendamt oder Polizei) in unterschiedlicher Weise in den Familienkonflikt intervenieren und Alexandra dadurch wiederholt die Erfahrung macht, zum Objekt mächtiger institutioneller Ablaufschemata zu werden, über die sie selbst keine Kontrolle hat.

Im Kontrast dazu stellt Alexandras schulischer Alltag eine für sie durchschaubare, verlässliche Sphäre dar, in der für sie ein Stück alltäglicher, nicht in Frage gestellter Normalität erlebbar wird. Auf der Grundlage dieser Normalität wird es ihr gleichzeitig möglich, ihr eigenes Handeln als wirksam und erfolgreich wahrzunehmen.⁵³

Zunächst gewinnt Alexandra Normalität durch die Orientierung an klaren schulischen Regeln, insbesondere an den üblichen und für alle geltenden Leistungserwartungen. Neben dem Stolz, dies trotz ihrer schwierigen Situation geschafft zu haben, was u. a. dadurch zum Ausdruck kommt, dass sie mir während des Interviews ein Foto ihres Abschlusszeugnisses zeigt, das sie auf dem Handy gespeichert hat, ist es gerade das „Nicht-Besondere“, das Übliche und Normale an diesen Leistungserwartungen und ihrer erfolgreichen Bewältigung, das für sie in ihrer Situation bedeutsam wird. Gerade die Bewertung von schulischen Leistungen durch ein klares System von Noten – und deren schriftliche Fixierung – erscheint in diesem Zusammenhang als Quelle von Berechenbarkeit, Transparenz und Verbindlichkeit.

Wichtiger noch werden jedoch die vielfältigen Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften und insbesondere auch der Schulsozialarbeiterin. Sowohl Professionelle als auch Mitschülerinnen und Mitschüler werden von ihr als authentische, solidarische Gegenüber erlebt. Die Beziehungen sind für sie – im scharfen Kontrast zur Unberechenbarkeit des Verhaltens ihrer Mutter – nachvollziehbar und antizipierbar, und sie macht Erfahrungen konkreter Wertschätzung und Solidarität. Darüber hinaus ist wichtig, dass sie insbesondere in der Interaktion mit Pia Eibecker die Erfahrung macht, dass ihre Autonomie gewahrt bleibt. In diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass die Schulsozialarbeiterin sie aus einer distanzierten „Beobachterposition“ begleitet und an zentralen Entscheidungsprozessen nicht beteiligt ist, nicht unerheblich. In der Beziehung zur Schulsozialarbeiterin entsteht so ein Raum dafür, die Ereignisse, die sich um sie herum überschlagen, zu reflektieren und sich neu auszurichten (was durch die Möglichkeit des Erzählens, welche ihr die Schulsozialarbeiterin eröffnet, noch verstärkt wird).

Schließlich ist die Unterstützung der Schulsozialarbeiterin bei der Entwicklung einer beruflichen Perspektive bedeutsam. Die Bemerkung der Schulsozialarbeiterin, dass diese Unterstützung für sie zu ihrem „Standard-Repertoire“ gehört, erscheint in diesem Zusammenhang wichtig, da sie damit die „normalen“ Anteile von Alexandras Lebenssituation betont. Neben all dem Chaos ist auch

⁵³ Dieser Gedanke schließt an Überlegungen von Alfred Schütz zur zentralen Stellung der unhinterfragten Realität einer alltäglichen Lebenswelt an. Wichtig ist dabei, so Schütz, insbesondere ihr Charakter der Veränderbarkeit durch das Individuum. „Die alltägliche Lebenswelt ist die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung seines Leibes wirkt“ (ebd., S. 25).

Raum für die für alle geltende Aufgabe, einen passenden Berufsweg zu finden. Für Alexandra stellt dies ein deutliches Signal dar, dass der belastende Familienkonflikt nicht ihre gesamte Biographie vereinnahmt hat.

Die Bedeutung der Mutter für die Fallarbeit

Zunächst wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin mit Alexandra bereits sehr früh und immer wieder die Kontaktaufnahme mit der Mutter bespricht, dass sie also die Mutter als potenziell relevante Person für die Fallbearbeitung betrachtet. Allerdings stößt sie schnell auf Widerstände von Alexandra, als sie einen Versuch unternimmt, die Mutter in die Fallarbeit einzubeziehen. Alexandra lehnt dies deutlich ab, indem sie diese als Gesprächspartnerin, die etwas zur Lösung des Problems beitragen könnte, ausschließt. Die Schulsozialarbeiterin akzeptiert dies schließlich und sieht von einer Einbeziehung der Mutter ab. Angesichts der Vorfälle, von denen sie durch Alexandra erfährt, erscheint dies als sehr nachvollziehbar und indem sie sich in dieser Situation mit Alexandra solidarisch zeigt, schafft sie eine Vertrauensgrundlage, die wichtig für den weiteren Kontakt der beiden ist.

In diesem Zusammenhang ist das Bild, das Pia Eibecker von der Mutter zeichnet, dominiert von der Kategorie der „Täterin“. Sie erscheint in erster Linie als diejenige, die Alexandra Gewalt antut. Durch die Kategorisierung der Mutter als Täterin wird auch Alexandras Rolle als Opfer festgeschrieben, was Gerhard Riemann als eine Ausprägung der „kognitive[n] Strukturierung der Beziehungslandschaft“ bezeichnet“ (Riemann 2000, S. 187). Die Schulsozialarbeiterin wird davon entlastet, die Familie als Ganzes weiterhin im Blick zu behalten. Damit deutet sich eine einseitige Auflösung dessen an, was Fritz Schütze als „Adressatendilemma“ (vgl. Schütze 1997) beschreibt: Die komplexe Aufgabe, sowohl die einzelne Adressatin bzw. den einzelnen Adressaten als auch deren oder dessen Einbindung in ein soziales Beziehungsnetz gleichzeitig im Blick zu halten.

Damit lassen sich vorsichtige kritische Fragen an das Handeln der Schulsozialarbeiterin formulieren. In Alexandras Darstellung wird deren Ambivalenz deutlich, die aufgespannt ist zwischen massiven Vorwürfen an die eigene Mutter auf der einen Seite, immer wiederkehrenden Versuchen, Verständnis und Empathie für sie zu entwickeln, auf der anderen Seite. Indem Pia Eibecker diesem zweiten Aspekt der Beziehung von Alexandra zu ihrer Mutter in ihrer Arbeit nur sehr geringe Bedeutung beimisst, werden möglicherweise wichtige Ansatzpunkte zu einer Bearbeitung dieser Spannung vergeben.

Thematisierung von Migration und ethnischer Zugehörigkeit

Weder in der Darstellung der Schulsozialarbeiterin noch in jener von Alexandra stellen die Themen von Migration und der Zugehörigkeit zu ethnisch-kulturellen

Kategorien eine zentrale Kategorie dar. Im ersten Interview mit der Schulsozialarbeiterin gehe ich auf die Bedeutung von Migration in ihrem beruflichen Erleben in Form der folgenden Nachfrage ein:

- 14 I: Weil das ist nämlich auch noch'n Thema, was immer
 15 wieder äh einfach auch in den Interviews bis jetzt
 16 aufgetaucht ist und/ und irgendwie wichtig geworden ist.
 17 Das ganze Thema äh Migration. Is ja auch in dem/ in dem/
 18 in [dem Rahmenkonzept sozusagen ein wichtiger
 19
 20 E: [Hm
 21 ja
 22
 23 I: Pu/ Begründung für () Schulsozialarbeit, so, wenn
 24 ich's richtig verstanden hab. Ähm. Wie sehen/ wie nehmen
 25 Sie das () wahr oder wie sehen Sie das, ähm, wie/ also
 26 das war jetzt'n Jugendlicher mit Migrationshintergrund, n
 27 Kind, sehen Sie da/ sehen Sie Unterschiede in der Arbeit
 28 mit Kindern mit Migrationshintergrund zu Kindern ohne
 29 Migrationshintergrund? Und wie können/ können Sie das mal
 30 versuchen so () zu erklären, oder/

(1. Interview Pia Eibecker, S. 2, Z. 14-30; Teiltranskription)

Ich begründe die Nachfrage damit, dass das Thema „Migration“ sowohl in meiner bisherigen Datenerhebung als bedeutsam aufgetaucht ist als auch in zentralen Dokumenten zur Konzeption von Schulsozialarbeit in A-Stadt als wichtiges Thema erwähnt wird. Im Weiteren beziehe ich mich auf die vorhergehende Darstellung, in der die Schulsozialarbeiterin die Arbeit mit einem Jungen mit einer Migrationsgeschichte schildert und frage sie, ob sie Unterschiede in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wahrnimmt. Implizit lege ich damit nahe, dass es zumindest denkbar ist, dass die Zugehörigkeit zu der Kategorie „Migrationshintergrund“ konkrete Auswirkungen für persönliche Interaktionen hat.

Die Schulsozialarbeiterin verneint, dass Aspekte von Migration in ihrer Arbeit ein zentrales Kriterium darstellen. Wesentlich bedeutsamer sind in ihren Augen die je konkreten Problemlagen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, unabhängig von Fragen der Herkunft. Gleichzeitig betont sie, dass die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen an ihrer Schule einen Migrationshintergrund hat, was damit die Normalität, das Übliche und nicht die Ausnahme, das Besondere darstellt. Gleichzeitig geht Pia Eibecker jedoch durchaus auf Probleme von Familien mit einer Migrationsgeschichte ein, die sie unter anderem in Verbindung bringt mit deren mangelndem Wissen über die Strukturen des deutschen formalen Bildungssystems. Auch der „Rückzug“ vieler Familien in „Parallelwel-

ten“ wird von ihr als Schwierigkeit formuliert. Den Kindern dieser Familien schreibt sie in diesem Zusammenhang eine Scharnierfunktion zur Mehrheitsgesellschaft zu. Weder auf das grundsätzliche Problem noch auf diese Funktion geht sie jedoch im Detail ein. Auch in der Darstellung ihrer Geschichte mit Alexandra (und ebenso in der Darstellung der Arbeit mit einem weiteren Schüler) tauchen ethnische – und allgemein gesprochen: intersektionale (Geschlecht, Klasse etc.) – Differenzkategorien als mögliche Ordnungs- und Reflexionskategorien kaum auf. Im Zentrum steht die konkrete Dynamik der Fallentwicklung.

Wenngleich die Kategorie „Ethnizität“ auch in Alexandras Darstellung keinen zentralen Raum einnimmt, so wird doch deutlich, dass ihre eigene Migrationsgeschichte in Interaktionen mit anderen relevant wird. Am prägnantesten ist dies der Fall in Form der Demütigungen durch den Klassenkameraden, der – wie oben dargestellt – explizit ihre griechische Herkunft in abwertender Weise thematisiert. Diese rassistischen Zuschreibungen stellen jedoch auch hier nur einen Teilaspekt der Demütigungen dar. Auf der Grundlage von Alexandras Darstellung scheint deren Verletzungspotenzial begrenzt zu sein; sie betont vielmehr ihren souveränen Umgang damit. Insbesondere dadurch, dass sie die für sie positiven Seiten ihres Migrationshintergrundes betont, nimmt sie – nachträglich – ihrem Gegner den Wind aus den Segeln.

Frage nach der Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns

An mehreren Stellen im Datenmaterial gibt es Hinweise auf Versuche der Schulsozialarbeiterin, sich der Wirksamkeit ihres eigenen Handelns zu versichern. Dabei lassen sich zwei Ebenen rekonstruieren, auf denen diese Evaluationsaktivitäten für sie bedeutsam werden.

Zum einen werden Aktivitäten der Schulsozialarbeiterin sichtbar, die darauf abzielen zu überprüfen, ob das Ziel einer konkreten Intervention erreicht wurde und der erreichte Zustand anhält. Die regelmäßigen lockeren Nachfragen der Schulsozialarbeiterin im Anschluss an ihre Intervention gegen das Mobbing des Mitschülers erfüllen diese Funktion. Es besteht dabei immer die Option, die ursprünglichen Aktivitäten wieder aufzunehmen, d. h. in diesem Fall erneut auf den Jungen Druck auszuüben. Diese Möglichkeit hatte sie diesem vorher bereits in Form einer Drohung angekündigt.

Darüber hinaus wird in der Darstellung von Pia Eibecker deutlich, dass sie sich mit der grundsätzlichen Frage konfrontiert sieht, welche Bedeutung ihr Handeln für Schülerinnen und Schüler bekommt, und anhand welcher Kriterien sie eine Einschätzung über den Erfolg des eigenen Handelns treffen kann. In einer Interviewpassage im Nachfrageteil setzt sie sich damit auseinander:

- 15 I: und ähm wo/ das ist vielleicht jetzt schw/ weiß nicht,
16 ob die Schwage/ Frage schwierig ist, aber (.) äh wo sehen
17 Sie denn sozusagen Ihren Beitrag ähm dazu, dass sie, dass
18 die Alexandra jetzt da ist, wo sie/ wo sie ist? Wo auch
19 immer das [ist, aber/
20
21 E: [(((Kurzes Lachen))) Ja, das ist/ also das ist
22 die/ die Krux bei dem Beruf überhaupt, dass man
23 eigentlich keine Ergebnisse sieht, sag ich jetzt mal. Es
24 ist wirklich so. Also ich weiß ja nicht, wie's gewesen
25 wäre, wenn ich das nicht gemacht hätte oder wenn ich
26 nicht interveniert hätte, ja. Ähm. Jetzt speziell bei der
27 Alexandra denk ich mir, ähm, hat das dazu beigetragen,
28 dass sie () gerne in die Schule gekommen ist.
29
30 I: Mhm
31
32 E: Ja. Und sich da äh auch aufgehoben gefühlt hat. Also
33 das sagt sie ja auch

(2. Interview Pia Eibecker, S. 21, Z. 15-33)

Ich frage sie ganz konkret nach dem Anteil ihrer eigenen Arbeit für Alexandras erfolgreiche Entwicklung. Pia Eibecker antwortet auf die Frage zunächst mit einem allgemeinen, eigentheoretischen Kommentar, in dem sie die Frage, inwiefern beobachtbare Veränderungen bei Adressatinnen und Adressaten als Erfolg kausal auf das eigene Handeln zurückzuführen sind, als ein zentrales professionelles Problem der Sozialen Arbeit formuliert. Dieses Problem wird – so lässt sich vermuten – verstärkt durch den schulischen Kontext, in dem im Gegensatz zur Sozialen Arbeit der Erfolg der Lehrkräfte (vermeintlich) klar an den in Noten fixierten schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler abzulesen ist. Im Anschluss daran überlegt sie dennoch, worin die Wirkung ihrer Arbeit für Alexandra lag. Ihre Intervention – so ihre Vermutung – hat dazu beigetragen, dass Alexandra in der Schule Anerkennung erfahren konnte. Wichtig ist nun, dass diese Einschätzung von Alexandra ihr gegenüber explizit bestätigt wurde. Auch an anderen Stellen betont die Schulsozialarbeiterin die Dankbarkeit, die sie von Alexandra erfahren hat. Damit hebt sie sich von der großen Zahl an Schülerinnen und Schüler ab, die ihre Unterstützung nur „konsumieren“ würden, d. h. von denen sie nach einer Unterstützung keinerlei Rückmeldung bekommt. Die Dankbarkeit der Schülerinnen und Schüler wird somit zu einer wichtigen Quelle, sich ihres eigenen Erfolges zu vergewissern und letztlich zu einer Grundlage der Sicherung ihres professionellen Selbstbildes und zur Aufrechterhaltung der eigenen Moral.

4.3 Die Arbeit von Anna Friehl mit Kristina⁵⁴

4.3.1 Anmerkungen zum Datenerhebungsprozess

Anna Friehl beendet zum Zeitpunkt des Interviews gerade ihr Masterstudium in A-Stadt und arbeitet parallel dazu seit einem Jahr als Schulsozialarbeiterin. Der Kontakt erfolgt über einen mir bekannten Dozenten an ihrer Hochschule. Aufgrund ihrer vergleichsweise geringen bisherigen Dauer ihrer Berufstätigkeit habe ich vor dem Interview zunächst Vorbehalte, sie zu kontaktieren, da ich annehme, dass sie über vergleichsweise wenig Erfahrungen verfügt, auf die sie im Interview zurückgreifen kann. Ich frage sie letztlich dennoch an und sie ist sofort bereit zu einem Interview. Während des Interviews stellt sich heraus, dass Anna Friehl gerade ihre Masterarbeit beendet hat. Als Datenerhebungsmethode für diese Arbeit hat sie ein Arbeitstagebuch über ihre Anfangszeit als Schulsozialarbeiterin verfasst, in dem sie über einen Zeitraum von neun Tagen ihre Erfahrungen und Beobachtungen schriftlich festgehalten hat und unter anderem auch auf mehrere Gespräche mit Kristina, der Schülerin, die im Zentrum der folgenden Fallstudie steht, und deren Mutter eingeht. Auf meine Anfrage hin stellt sie mir nach dem Interview ihre Masterarbeit und das Arbeitstagebuch zur Verfügung.

4.3.2 Der berufsbiographische Hintergrund von Anna Friehl

Anna Friehl beginnt die Schilderung ihrer beruflichen Biographie mit der Bemerkung, dass sie schon immer eine Veranlagung zum Kommunizieren und zum Kontakt mit anderen Menschen gehabt habe.

Als eine Art Moratorium nach dem Abitur (den Plan, ein Kunststudium zu beginnen, kann sie wegen einer fehlenden Bewerbungsmappe nicht realisieren) beginnt sie ein Freiwilliges Soziales Jahr bei einer Wohlfahrtseinrichtung. Ihre Aufgabe – die gleichzeitige Arbeit im Kindergarten und die Betreuung eines offenen Jugendtreffs – überfordert sie auf der einen Seite und sie fühlt sich von dem Träger der Einrichtungen in unverantwortlicher Weise im Stich gelassen. Auf der anderen Seite entdeckt sie dadurch ihr Interesse an diesem Arbeitsbereich und beginnt in O-Stadt das Studium der Sozialen Arbeit, bei dem sie sich von Beginn an in Richtung Jugendarbeit orientiert. Prägende Stationen im Studium sind für sie zum einen ein Praktikum an einer Jugendbildungsstätte, wo sie eine erlebnispädagogische Ausbildung macht, und zum anderen die ehrenamtliche Tätigkeit in einer KZ-Gedenkstätte. Im Rahmen dieser Tätigkeit ist sie an der Organisation von Treffen von Jugendlichen aus Herkunftsländern ehemaliger Häftlinge beteiligt und moderiert unter anderem Gespräche zwischen

⁵⁴ Im Gegensatz zu den anderen Fallstudien bleibt der Nachname der Schülerin unbekannt.

Jugendlichen und Überlebenden. Zum anderen geht sie für ein Auslandssemester nach B-Land (westeuropäisches Land). Dabei erfährt sie große Abneigung von Seiten mancher Einwohner von B-Land gegenüber Deutschen, die sie als „Ausländerhass“ bezeichnet. Private Kontakte zu Mitstudierenden aus B-Land seien in dieser Zeit kaum möglich gewesen.

Noch während der Anfertigung ihrer Bachelorarbeit folgt sie ihrem Freund nach A-Stadt und beginnt dort direkt nach dem Bachelor-Abschluss ein Masterstudium der Sozialen Arbeit. Im Rahmen des Studiums absolviert sie ein Pflichtpraktikum in der Kulturverwaltung und beim Jugendamt von A-Stadt. Da der Zugang zu den Entscheidungsgremien des Jugendamtes (der im Rahmen des Praktikums eigentlich vorgesehen ist) nicht gelingt, beginnt sie stattdessen eine Hospitation beim Schulsozialarbeiter an der Hauptschulstufe der Thomas-Mann-Schule, einer Grund- und Hauptschule in Eukersdorf, einem Stadtteil von A-Stadt. Nach kurzer Zeit schlägt dieser ihr vor, sich auf die offene Stelle an der Grundschulstufe der gleichen Schule zu bewerben. Nachdem sie die Zusage für die Stelle erhalten hat, beginnt sie noch studienbegleitend die Arbeit als Schulsozialarbeiterin. Diese Situation beschreibt sie aufgrund des schnellen Wechsels von der Praktikantin zur Mitarbeiterin als für sich zunächst verwirrend. Sie empfindet es anfangs als anstrengend, gegenüber dem Rektor klar zu machen, dass der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit nicht in Projekt- und Betreuungsaufgaben besteht, sondern in der Fallarbeit mit Schülerinnen und Schülern. Auch den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Lehrkräften erlebt sie als zeit- und kraftraubend, letztlich jedoch als erfolgreich. Zum Interviewzeitpunkt ist Anna Friebl 26 Jahre alt und arbeitet seit gut einem Jahr auf dieser Stelle.

4.3.3 Analyse der Fallentwicklung

Die Arbeit mit Kristina, die zu diesem Zeitpunkt die zweite Klasse besucht, beginnt, als sich deren Klassenlehrerin an Anna Friebl wendet. Sie berichtet ihr, dass Kristina sie angesprochen habe, ihr erzählt habe, dass sie zu Hause geschlagen werde und den Wunsch geäußert habe, mit der Schulsozialarbeiterin darüber reden zu können. Da Anna Friebl noch nicht lange an der Schule tätig ist, stellt sich ihr die Frage, wie sie für Kristina als Ansprechpartnerin überhaupt ins Blickfeld geriet. Sie führt dies zurück auf eine Vorstellungsrunde, die sie zu Beginn ihrer Tätigkeit in allen Klassen gemacht hat. Dabei hat sie die Schülerinnen und Schüler über ihre Aufgaben an der Schule und die Themen, mit denen diese zu ihr kommen können, informiert. Dabei ging sie explizit auf das Thema „familiäre Gewalt“ ein.

Nachdem Anna Friebl durch die Klassenlehrerin über das, was Kristina ihr mitgeteilt hatte, informiert worden ist, führt sie im Anschluss ein erstes Gespräch

mit Kristina. Ein Übergabegespräch zu dritt scheint nicht stattgefunden zu haben. Dieses Gespräch ist aus Sicht der Schulsozialarbeiterin geprägt von einer Ambivalenz zwischen Offenheit und Zurückhaltung von Seiten Kristinas; im Mittelpunkt steht noch nicht die Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Thema, sondern das gegenseitige Kennenlernen sowie der Aufbau einer ausreichenden Beziehungsbasis für die weitere Arbeit („und wir haben dann eben uns erst mal ein bisschen kennen gelernt“, Interview Anna Friebl, S. 2, Z. 46–47).

Im zweiten Gespräch spricht Kristina von sich aus den Grund an, aus dem sie sich an die Schulsozialarbeiterin gewandt hat: ihre Gewalterfahrung in der Familie.

- 47 Und
48 dann im Gespräch irgendwann, war das sicherlich schon das
49 zweite Gespräch, hat sie dann eben so gesagt, na ja ähm,
50 bei mir zu Hause, ich streite mich öfter mit meiner Mama
51 und immer wenn ich irgendwas nicht so mache, wie sie das
52 will, oder oder wenn wir uns mal wieder wegen irgendwas
53 in den Haaren haben, ja, dann krieg ich eben eine
54 gescheuert oder werde mit dem Gürtel auch mal geschlagen.
55 (..) Ja, da schrillten dann schon die Alarmglocken, äh
56 sie hat mir dann eben auch so'n paar Situation noch mal
57 erzählt, wann das denn mal passiert und dass es auch
58 regelmäßig ist. ((Räuspern)) Ähm ja weil sie eben auch
1 so'n bisschen/ Hausaufgaben sind nicht so ihr Ding und
2 sie versteht auch gar nicht, warum man die machen muss.
3 Und dadurch kam's halt sehr oft zu diesen Situationen,
4 grade wenn's auch um Schule und Leistungen ging. Ähm, die
5 Familie hat einen äh mhm russischen Hintergrund, [obwohl
6
7 I: [Mhm
8
9 E: ich glaub, dass die Mama ((zögernd)) aus Kasachstan
10 eher kam.
11
12 I: Hm
13
14 E: Genau, aber beide Elternteile sind in Deutschland
15 geboren.
16
17 I: Okay.
18
19 E: Aber trotzdem ähm ist das einfach noch ein sehr, sehr
20 wichtiger Teil ihres/ ihres Lebens. Ja. Ja, genau. Und
21 das ist auch wichtig, dass/ dass sie eben auch noch
22 andere Wurzeln haben. Aber in der Familie wird glaube ich
23 nur Deutsch gesprochen, zu Hause.

(Interview Anna Friebl, S. 2, Z. 47 – S. 3, Z. 23)

Nach der detaillierten Wiedergabe der Schilderung des Mädchens, bei der sie deren Sprecherperspektive übernimmt, bringt Anna Friebl mit der Metapher der Alarmglocke zum Ausdruck, dass für sie in dieser Situation ein besonderer Handlungsdruck steckt. Sie geht dann auf die Häufigkeit der Gewaltvorfälle ein; insbesondere die Betonung der Regelmäßigkeit unterstreicht die Ernsthaftigkeit der Situation. Anna Friebl macht so deutlich, dass es sich dabei nicht um einen eskalierten Einzelfall handelte. In einem sich anschließenden theoretischen Kommentar führt sie zunächst die Gewaltvorfälle darauf zurück, dass Kristina den schulischen Leistungserwartungen ihrer Eltern nicht gerecht wurde. Direkt im Anschluss geht sie auf die Migrationsgeschichte der Familie ein. Aus ihrer Sicht stellt die Herkunft der Familie einen wichtigen Teil von deren Identität dar. An dieser Stelle wird eine Diskrepanz deutlich zwischen der vermeintlich klaren Kategorie des „russischen Hintergrunds“ der Familie einerseits und den Hinweisen auf die sehr spezifische Migrationsgeschichte und Herkunft der Familienangehörigen andererseits. Diese Kategorisierung bekommt im Verlauf des Interviews große Bedeutung und es wird deutlich, wie Anna Friebl damit klare Zuschreibungen vornimmt, insbesondere im Hinblick auf für diese Gruppen in ihren Augen typische Verhaltensweisen und Normalitätsvorstellungen, etwa im Bezug zu Fragen von Erziehung. Gleichzeitig lässt sich an diesem Textausschnitt bereits ablesen, dass sie mit der Anwendung dieser Kategorie sehr schnell an Grenzen kommt, wenn es darum geht, die konkrete Lebenswirklichkeit von Familien, die von ihr dieser Kategorie zugerechnet werden, zu beschreiben.⁵⁵

Anna Friebl reagiert auf das, was ihr Kristina erzählt, indem sie in unmittelbarem zeitlichem Zusammenhang deren Eltern zu einem Gespräch einlädt. Auf Anna Friebls Schilderung dieses Gesprächs werde ich im Folgenden etwas ausführlicher eingehen.

- 27 E: Dann hab ich ähm die Eltern eingeladen,
 28 ((gedehnt)) und dann kam dann auch Mama und Papa. Recht
 29 junge Eltern hat sie [auch noch, fan/ fand ich, also die
 30
 31 I: [Mhm
 32
 33 E: waren bestimmt auch erst so Mitte, Ende dreißig,
 34 vielleicht. ((Bestimmt)) Ja. Und das war ein schwieriges
 35 Gespräch, ich hatte auch die Lehrerin mit dazu
 36 eingeladen, weil sie auch noch mal ein bisschen was ähm

⁵⁵ Aufgrund der von Anna Friebl benannten Herkunft der Mutter aus Kasachstan erscheint es plausibel, dass deren Familie als Spätaussiedler nach Deutschland kam. Gerade das Bild der Gruppe der Spätaussiedler ist häufig geprägt von pauschalisierenden und stereotypisierenden Zuschreibungen. Auch für die empirische Forschung, die sich dieser Gruppe intensiv zuwandte, konstatiert Schäfer, dass „sie die Heterogenität von Aussiedlergruppen nicht hinreichend berücksichtigt“ (Schäfer 2012, S. 284).

37 selber aus dem Unterricht noch erzählen konnte, wie
 38 Kristina da auftritt
 39
 40 I: Mhm
 41
 42 E: ähm, und/ zumal die Lehrerin auch/ falls da noch mal
 43 sprachlich irgendwelche Probleme gegeben hätte, da auch
 44 glaub ich gut/ die konnte gut Russisch sprechen, ja. Ja.

(Interview Anna Friebl, S. 3, Z. 27-44)

Zunächst geht sie auf Rahmenbedingungen des Gesprächs ein, indem sie Kristinas Klassenlehrerin als weitere Teilnehmerin einführt. Diesen Schritt, der für ein erstes Gespräch zu einem solch heiklen Thema nicht selbstverständlich ist, begründet sie auf zwei Ebenen. Sie habe die Lehrerin zum einen aufgrund ihrer Kenntnis der schulischen Situation – konkret: von Kristinas Verhalten im Unterricht – und zum anderen aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz eingeladen. Letzteres erscheint erläuterungsbedürftig, da sie im vorhergehenden Segment betont hatte, dass Kristinas Eltern in Deutschland aufgewachsen sind und Deutsch als Alltagssprache benutzen, was eine zusätzliche Übersetzung zunächst überflüssig erscheinen lässt. In der weiteren Schilderung des Gesprächsverlaufs gibt es auch keine Hinweise mehr darauf, dass diese Kompetenz der Lehrerin benötigt worden wäre. Eine mögliche Lesart dieses Vorgehens besteht darin, dass ihr die im vorherigen Segment geschilderten Informationen über die guten Deutschkenntnisse der Familie zum Zeitpunkt des Gesprächs noch nicht vorgelegen hatten, was angesichts des erst seit kurzem bestehenden Kontaktes mit Kristina plausibel erscheint. Vor diesem Hintergrund erscheint das Hinzuziehen einer Übersetzerin nicht als ein Handlungsschritt, den sie aufgrund eines konkreten Bedarfs unternahm (etwa durch ein vorheriges Gespräch mit den Eltern oder einen konkreten Hinweis der Klassenlehrerin auf mangelnde deutsche Sprachkenntnisse der Eltern), sondern als eine Art Standardvorgehen im Kontakt mit ursprünglich nicht aus Deutschland stammenden Personen.

Nicht thematisiert wird von Anna Friebl die möglicherweise problematische Ausgangssituation für ein erstes Gespräch zu einem hochsensiblen und möglicherweise tabuisierten Thema, in der sich die Eltern einer Übermacht an Professionellen gegenübersehen. Es entsteht der Eindruck, dass durch dieses Setting ein offener Gesprächsverlauf „auf Augenhöhe“ bereits durch die Machtverteilung im Gesprächsarrangement erschwert wird. Diese mögliche Problematik wird von Anna Friebl jedoch im Interview nicht reflektiert.

Anna Friebl setzt ihre Schilderung fort und geht im folgenden Textausschnitt darauf ein, wie die Eltern auf den Vorwurf der körperlichen Misshandlung reagieren.

45 Naja, und dann () war das () als ich die Eltern dann eben

46 ganz vorsichtig äh info/ da v/ eben von diesen Dingen
 47 erzählt hab, die mir die Kristina anvertraut hat,/ das war
 48 auch mit Kristina abgesprochen, dass ich die Eltern
 49 einlade, das hab ich jetzt nicht hinter ihrem Rücken
 50 gemacht, das war schon abgesprochen. Dass ich da die
 51 Eltern mal da drauf anspreche. Und da ist die Mama ()
 52 total explodiert, ähm, aber nicht aus/ weil ihr das
 53 peinlich war oder so, sondern richtig/ die war wü/ super
 54 wütend. Äh, ich war gan ((Imitiert erschrockenes
 55 Ausatmen))). Ähm und dann kam eben auch das dieses
 56 Kind, das macht ihr nur Probleme und das/ wieso ist sie
 57 mit diesem Kind gestraft, ähm, da funktioniert gar
 58 nichts, das/ das Kind hat keinen Respekt, das ähm die äh/
 1 ja, d/ ähm sie macht ihr nur Sorgen. Und Probleme. Und
 2 sie ist eigentlich auch nur wütend und da klappt gar
 3 nichts. Im Gegensatz zum Bruder, ne, die Kristina hat
 4 noch einen ähm anderthalb Jahre älteren Bruder, der ist
 5 eine Klasse über ihr. Oder sogar zwei, das weiß ich jetzt
 6 nicht mehr genau. Und der ist das ((imitiert Stimme der
 7 Mutter)) ganze Gegenteil, also der äh is ja total ruhig
 8 ähm, der hört auf die Eltern, wenn sie was sagen, der ist
 9 kompromissbereit, [der ist nicht laut, ähm ja der ist so
 10
 11 I: [Mhm
 12
 13 E: ein guter Junge. Ne, der ist ja/ ((imitiert emotionale
 14 Stimme der Mutter)) ach das is ja der Traum, ne, also [is
 15
 16 I: [Hm
 17
 18 E: ja prima. ((Imitiert Stimme der Mutter)) Und der ist
 19 so ganz anders, und die Kristina, die ärgert den nur, ja
 20 dann belastet sie ja auch noch den den den Sohn und/ ()
 21 der schreibt zwar nicht so gute Noten, aber es ist so'n
 22 lieber Kerl. Kristina ähm ist zwar gut in der Schule, aber
 23 ah, ja die is/ das ist'n schreckliches Kind, einfach. Und
 24 da hab ich richtig gemerkt, wie so diese Feindseligkeit
 25 gegenüber der Tochter und/ was mir bis heute hängen
 26 geblieben ist, was auch ganz oft dieser Spruch kam,
 27 dieses Kind hat keinen Respekt vor vor mir, und deswegen
 28 hab ich auch keinen Respekt vor ihr. Also das, bevor das
 29 nicht ist, kann ich da auch nicht auf das Kind zugehen.
 30 So () war das für mich. (3)

(Interview Anna Friebl, S. 3, Z. 45 – S. 4, Z. 30)

Nachdem sie kurz erwähnt, dass sie den Eltern auf – in ihren Augen – sehr „vorsichtige“ Art und Weise von den Schilderungen von Kristina erzählt, geht sie zunächst darauf ein, dass sie von Kristina die explizite Erlaubnis dazu bekommen hatte. Dies verweist auf das zentrale Problem, das dadurch entsteht,

50 wir es mal ne Zeit raus, so nach dem Motto. Und da war
 51 ich schon'n bisschen ((imitiert erschrockenen Laut)))
 52 ((Leichtes Lachen)). Man will doch nur das Beste für
 53 [sein Kind eigentlich, ((schnell, betont)) aber
 54
 55 I: [Mhm
 56
 57 E: über die Schiene ging halt gar nichts.
 58
 1 I: Ja
 2
 3 E: Dass sie das Beste für ihr Kind wollen, das das ging
 4 irgendwie gar nicht. Das hat mich so gewundert. Also das
 5 war für mich so mhm, da stimmt irgendwas nicht. Und hab
 6 ich/ hab ich dann halt gesagt, tut mir leid, oder () ich
 7 würd schon gerne den ASD mit dazuholen, als als ähm
 8 ((Zungenschmalzen)). Vielleicht können die ihnen noch
 9 mal andere Angebote machen, an Unterstützung.

(Interview Anna Friebl, S. 4, Z. 30 – S. 5, Z. 9)

Die Eltern weisen den Vorwurf der körperlichen Misshandlung deutlich zurück. Anna Friebl geht nicht weiter auf die von der Mutter implizit vorgenommene Abgrenzung zwischen noch legitimer Gewalt („Ohrfeigen“) und körperlicher Misshandlung ein. Dass Kristinas Mutter die Vorwürfe bestreitet, ist für Anna Friebl jedoch kein Anlass, an der Gewaltanwendung an sich zu zweifeln. Erneut unterstreicht sie an dieser Stelle die Heftigkeit der Reaktion der Mutter, indem sie sie in direkter Rede darstellt. Insbesondere hebt sie dabei die abwertenden Äußerungen Kristina gegenüber hervor. Diese Reaktion erlebt sie in der Gesprächssituation als Bestätigung des Verdachts, den sie in noch unbestimmter Weise artikuliert („da stimmt etwas nicht“). Als Konsequenz kündigt die Schulsozialarbeiterin gegenüber den Eltern an, den Allgemeinen Sozialdienst des Jugendamtes einzuschalten. Hier zeigt sich ein hohes Maß an Transparenz im Bezug auf ihr Vorgehen, das besonders dadurch bedeutsam wird, dass die Schulsozialarbeiterin antizipiert, als wie unangenehm dieser Schritt von den Eltern möglicherweise erlebt wird („tut mir leid“).

Das gemeinsame Gespräch mit der Mitarbeiterin des Jugendamtes findet direkt im Anschluss an das Erstgespräch mit den Eltern statt. Es stellt sich heraus, dass die Mitarbeiterin ebenfalls einen „russischen Hintergrund“ hat, womit Anna Friebl Erwartungen hinsichtlich des Gesprächs mit den Eltern verbindet:

14 und hatte auch nen russischen
 15
 16 I: Mhm

17
18 E: Hintergrund, ich dacht, vielleicht bringt das ja was,
19 also war jetzt eigentlich gar nicht so wichtig in dem
20 Fall, weil ja die Eltern [n gutes/
21
22 I: [ASD-Mitarbeiterin
23
24 E: ASD-Mitarbeiterin/ weil die Eltern wirklich hier in
25 Deutschland aufgewachsen, sozialisiert worden sind, das
26 hat man schon gemerkt. Ähm also sprachlich war das kein
27 Problem.

(Interview Anna Friebl, S. 5, Z. 18-27)

Die Erwartungen von Anna Friebl beziehen sich auf die von ihr vermuteten sprachlichen Fähigkeiten der Mitarbeiterin: Rückblickend konstatiert sie, dass dieser Aspekt für das Gespräch keine besondere Bedeutung hatte, weil die Kommunikation auf Deutsch mit den Eltern problemlos möglich gewesen sei. In einer vorsichtigen Lesart lassen sich jedoch die Erwartungen nicht nur auf die sprachlichen Kompetenzen beziehen. Es erscheint nicht unplausibel, dass damit aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterin die Aussicht verbunden war, dass die Mitarbeiterin aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur gleichen ethnischen Kategorie über ein tieferes Verständnis von spezifischen kulturellen Vorstellungen verfüge. Doch auch diese Kompetenzzuschreibung scheint im Gespräch aus Sicht der Schulsozialarbeiterin keine weitere Bedeutung erhalten zu haben.

Als Ergebnis des Gespräches wird eine Art Arbeitsteilung vereinbart, nach der Anna Friebl den Kontakt mit Kristina in der Schule aufrecht erhält und die Mitarbeiterin des ASD mit den Eltern arbeitet. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Wortlaut der Darstellung:

31 E: Ja. Das Gespräch verlief eigentlich ähnlich, da war
32 aber/ doch da waren beide Eltern auch noch mal dabei. Und
33 sie konnten sich dann da drauf einigen, dass die ASD-
34 Fachkraft das jetzt übernimmt und da mal zu Hause mit
35 guckt.

(Interview Anna Friebl, S. 5, Z. 31-35)

Während sie betont, dass der Gesprächsverlauf vergleichbar mit dem Erstgespräch war (und damit auf eine angespannte Atmosphäre anspielt), blendet sie erneut das Machtgefälle in der konkreten Gesprächssituation aus, wenn sie von einer „Einigung“ spricht. Die symbolische Bedeutung des Jugendamtes als einer Institution, die nicht nur unverbindliche Hilfsangebote macht, sondern mit umfassender Kontroll- und Eingriffsmacht ausgestattet ist, wird von ihr an dieser

Stelle nicht angesprochen. In der hier harmlos klingenden Ankündigung von Hausbesuchen kommt diese Macht deutlich zum Ausdruck.

Die Mitarbeiterin des Jugendamtes vermittelt die Eltern frühzeitig weiter an eine örtliche Erziehungsberatungsstelle. In der folgenden Passage schildert Anna Friebl, wie sie sich nach einiger Zeit mit einer Mitarbeiterin der Beratungsstelle über die Familie austauscht:

20 E: Dann hatt ich eben auch Kontakt mit der
21 Erziehungsberatungs/ -beratungs äh -fachkraft dort, die Frau
22 Tilmanns, die mir dann aber auch erzählt, an die Mama ist
23 ein schwieriges Rankommen. (.) Die/ eben, wie gesagt, der-
24 selbe Spruch fiel mit dieser ähm ((betont)) Respekt, dass
25 die Tochter einfach keinen Respekt vor ihr hat und
26 einfach nicht auf sie hört und wenn die Tochter keinen
27 Respekt hat, sie auch vor ihr kein/ also, anscheinend ist
28 auch der Umgang, wie sie miteinander sprechen, ähm sehr
29 delikat. (((Kurzes, leichtes Lachen)))

(Interview Anna Friebl, S. 8, Z. 20-29)

Im Mittelpunkt steht hier eine Beobachtung, die aus Sicht beider Professioneller große Bedeutung gewinnt. Indem sich die Mutter in Konfliktsituationen auf die gleiche Stufe wie ihre Tochter stellt, verletzt sie aus Sicht der Professionellen eine wesentliche Erwartung, die mit ihrer Rolle als Mutter und Erziehende verbunden ist: Ihr gelingt es nicht, auf das Verhalten ihrer Tochter so zu reagieren, dass sie dabei immer die Distanz und letzte Zurückhaltung bei der Austragung eines Konfliktes wahrt. Der Erwartung an ihre Mutterrolle, dass die elementare Wertschätzung dem Kind gegenüber auch in Konfliktsituationen beibehalten wird, wird sie in den Augen der Professionellen nicht gerecht.

Was hier unklar bleibt, ist die Frage, wie der Informationsaustausch zwischen den Fachkräften grundsätzlich legitimiert ist. In Anna Friebls Darstellung findet sich kein Hinweis darauf, dass sie von der Mutter die explizite Zustimmung zu dem Informationsaustausch mit der Mitarbeiterin der Beratungsstelle erhalten hatte. Dies weist darauf hin, dass der Informationsaustausch auf der informellen Basis einer Vertrauensgrundlage zwischen den Professionellen geschieht. Beide schätzen diese Ebene des fachlichen Austausches als vertraulich genug ein, um auf formelle – eigentlich rechtlich verbindlich vorgeschriebene – Regelungen zum Austausch von Informationen verzichten zu können.

In einem der Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin erzählt Kristina nun, dass die Eltern sie nicht mehr schlagen würden. Anna Friebl betrachtet dies in dieser Situation als Erfolg, der in ihren Augen auf die verstärkte Kontrolle zurückzuführen ist, die sich auf die Familie richtet. Kurz nachdem sie von Kristina davon erfahren hat, führt sie erneut ein Gespräch mit der Mutter. In ihrer

Schilderung wird dabei deutlich, wie irritiert sie davon ist, dass die Mutter diese Veränderung in keiner Weise als Erfolg, sondern als Einschränkung der ihr nun zur Verfügung stehenden Erziehungsmittel betrachtet, was eine massive Verschlechterung der häuslichen Situation zur Konsequenz gehabt habe.

9 Ach ja, dann gabs da so ne
10 schöne Situation (((Kurzes Lachen))) mit der Mama, e e
11 eben/ wo ich mal wieder mit ihr gesprochen hab, und ich
12 gefragt hab, na ja, was was läuft denn jetzt anders, hat
13 sich da was verändert, seit wir in Kontakt getreten sind?
14 Hat sich da was ((betont)) verbessert vielleicht auch
15 (((Kurzes Lachen))).

16
17 I: (((Kurzes, leichtes Lachen)))

18
19 E: ((Imitiert erregte Stimme der Mutter)) Nein. Alles,
20 alles viel schlimmer geworden, jetzt dürfen wir sie ja
21 nicht mehr schlagen, jetzt haben wir quasi das
22 Erziehungsmittel, was funktioniert hat, verloren. Und
23 eigentlich war das total schlecht, dass sie sich da mit
24 eingemischt haben (((Kurzes Lachen))). Dann war ich erst
25 mal ein bisschen geschockt. Und die
26 Erziehungsberatungsstelle, die sacht ja auch noch genau
27 dasselbe. Also das ka/ konnten sie gar nicht
28 nachvollziehen, dass/ dass das ((betont)) nicht okay ist.
29 Weil ihre Freunde machen das ja auch so mit ihren Kindern
30 und das funktioniert super. Und da sie ja mit so nem Kind
31 gestraft sind, ist das doch vollkommen legitim, wenn das
32 [nur da/ dadurch funktioniert. Und in Russland

33
34 I: [Mhm

35
36 E: ist das eh normal, dass man/ sie wurden von ihren
37 Eltern ja auch so erzogen, [das is absolut in Ordnung.

38
39 I: [Mhm

40
41 E: Ja. Das war auch noch mal so'n ganz spezieller Moment
42 für mich. Wo ich wirklich () gedacht hab, ich weiß nicht
43 mehr weiter. Ich w/ weiß nicht wie ich diese Frau
44 (((Ausatmen))) an sie rankommen soll, wo sie denn endlich
45 mal entdeckt, an ihrem Kind was Tolles zu sehen.
46 Irgendwas/ d die Kristina macht auch ähm in der Freizeit/
47 d die tanzt sehr gern. Und dann is sie auch noch in der
48 katholischen Jugend irgendwie, auch noch irgendwie mit
49 eingebunden, also eigentlich n ((betont)) total aktives
50 Kind, die sich für ganz viel interessieren und bew/
51 begeistern kann. Ja, aber das is/ fällt ihr sehr schwer,
52 das wahrzunehmen und das als positiv zu sehen, weil da
53 fällt sie ja auch immer wieder auf und is disziplinarisch

54 nicht optimal. Ja.

(Interview Anna Friebl, S. 18, Z. 9-54)

Im ersten Satz markiert die Erzählerin durch den Ausrufepartikel „Ach ja“ und durch ein kurzes Lachen die herausgehobene Episode, die sie in ironischer Weise als „schöne Situation“ charakterisiert. Die besondere Stellung, die die Episode für die Erzählerin hat, wird dadurch unterstrichen, dass sie das Gespräch in seiner Verlaufsform darstellt und insbesondere die Kommentare der Mutter erneut in direkter Rede wiedergibt und deren erregten Tonfall imitiert.

Durch die Frage an die Mutter drückt Anna Friebl eine implizite Erwartung aus, dass sich im Verhältnis zu Kristina etwas geändert oder sogar verbessert habe. Die Antwort der Mutter stellt zu dieser Erwartungshaltung den maximalen Kontrast dar. In den Augen der Mutter hat sich die Situation zwar tatsächlich verändert, allerdings deutlich zum Negativen, da den Eltern mit dem Wegfall der körperlichen Züchtigung ein wichtiges Erziehungsinstrument nicht mehr zur Verfügung steht. Gleichzeitig weist sie die Intervention der Schulsozialarbeiterin als kontraproduktiv zurück. Die Erzählerin rekonstruiert die Argumentation der Mutter dabei als einen Versuch, das Schlagen als ein Erziehungsmittel darzustellen, das Kristinas Verhalten angemessen sei. Gleichzeitig sei es innerhalb des sozialen Kontextes der Mutter alltäglich und normal. Damit einher geht eine Gegenüberstellung auf der Grundlage räumlicher Bezüge. Dort, von wo Kristinas Eltern nach Deutschland kamen („in Russland“), sind aus der von Anna Friebl nachgezeichneten Sicht der Mutter bestimmte Erziehungsmethoden (wie eben das Schlagen von Kindern) normal, üblich und haben sich immer wieder bewährt, die hier untersagt sind. Diese Perspektive lässt sich interpretativ weiter ausdeuten als eine Gegenüberstellung der Lebenswelt und des sozialen Beziehungsnetzes der Mutter auf der einen Seite, in dem körperliche Züchtigung von Kindern eine selbstverständliche Stellung einnimmt, und der Sphäre der dominanten Institutionen der Mehrheitsgesellschaft und deren im Handeln der Professionellen zum Ausdruck kommenden Normalitätsvorstellungen auf der anderen Seite.

Vor diesem Hintergrund drückt die Schulsozialarbeiterin im zweiten Teil des Segmentes ihre Rat- und Hilflosigkeit aus, die dadurch entsteht, dass sie merkt, diese Kluft zur Mutter nicht überwinden zu können. Besonders unverständlich erscheint ihr, dass die für sie offensichtlichen Stärken und Kompetenzen der Tochter von der Mutter nicht gewürdigt werden können. Sie erklärt sich dies damit, dass die Mutter ausschließlich die disziplinarischen Probleme wahrnimmt, die – in den Augen der Schulsozialarbeiterin – bei Kristina in erster Linie Ausdruck ihrer Kreativität und Begeisterungsfähigkeit sind.

Mit der Beendigung des akuten und bedrohlichen Moments der körperlichen Gewalt eröffnen sich für Anna Friebl Spielräume, einen Blick auf dahinterliegende Problemlagen zu werfen. Es wird deutlich, wie sie versucht, die Perspektiven der Mutter und der Tochter auszubalancieren. Auf der einen Seite nimmt sie die in ihren Augen überzogenen und ungerechtfertigten Verurteilungen Kristinas durch die Mutter wahr. Auf der anderen Seite erlebt sie jedoch auch, dass Kristinas Verhalten – insbesondere ihre permanente Weigerung, ihre Hausaufgaben zu erledigen – ihre schulische Situation tatsächlich gefährdet und zum Gegenstand schulischer Sanktionen wird.

Der damit verbundene Versuch, auch Kristina zur Übernahme der Perspektive ihrer Mutter zu bewegen, wird in einem Gespräch deutlich, dass Anna Friebl in ihrem ethnographischen Arbeitstagebuch schildert.⁵⁶ In dem Gespräch geht es darum, zusammen mit Kristina einen Plan zu erstellen, damit diese ihre Hausaufgaben zuverlässiger erledigen kann.

Wie verabredet, hole ich Kristina vor dem Klassenzimmer ab. Gemeinsam gehen wir in mein Büro. Auf dem ganzen Weg ist das Mädchen recht still, so kenne ich sie überhaupt nicht, bei unseren vorigen Begegnungen war Kristina eher aufgekratzt und fröhlich. Im Büro angekommen, bitte ich sie, sich einen gemütlichen Platz für unser Gespräch zu suchen. Kristina nimmt nicht am Tisch, sondern auf dem kleinen Sofa Platz und kuschelt sich in die Kissen. Ich erzähle Kristina, dass ihre Mutter sich an mich gewandt hatte und dass sie mir erzählt hatte, dass die Hausaufgabensituation zu Hause recht angespannt sei. Daraufhin bitte ich Kristina, mir ihre Sicht zu erzählen. Erst weiß sie nicht so recht, was sie erzählen soll. Für sie sei es nicht so schlimm, ihre Mutter rege sich immer viel zu sehr auf, aber sie sehe das nicht so ernst. Ich versuche dem Mädchen zu erklären, dass sich ihre Mutter sehr bemühe und wolle, dass sie in der Schule gut mitkomme und nicht so oft Ärger mit der Klassenlehrerin bekomme, denn Kristina musste nun schon öfter wegen vergessener Hausaufgaben nachsitzen. Ich versuche damit, Kristina die Sichtweise ihrer Mutter näher zu bringen und sie in den Standpunkt der Mutter hineinzuversetzen. Dadurch will ich für Kristina die Wirkung ihres eigenen Verhaltens mit den zugehörigen Reaktionen ihrer Mutter verknüpfen.

⁵⁶ In diesem Ausschnitt aus dem Arbeitstagebuch wird etwas von der spezifischen Qualität und den perspektivischen Möglichkeiten dieser Textsorte im Vergleich zu interaktionsgeschichtlichen narrativen Interviews deutlich. Insbesondere wird durch einen solchen Text (ähnlich wie bei Aktualtexten, etwa der Transkription eines Beratungsgesprächs) die genaue Rekonstruktion von Gesprächssequenzen möglich. Durch die Rekonstruktion der Abfolge von Fragen und Antworten in ihrer konditionellen Struktur (in Form von „adjacency pairs“, vgl. Schegloff/Sacks 1973) wird etwa deutlich, wie bestimmte Themen und Relevanzen in einem Gespräch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entstehen oder verschwinden.

Kristina meint daraufhin, dass sie manchmal schon bemerkt, dass es ihrer Mutter nicht gut geht, wenn sie immer wieder streiten, aber das Nachsitzen mache ihr Spaß, denn sie mag ihre neue Klassenlehrerin. Ich bitte Kristina, ihr Problem mit den Hausaufgaben genauer zu beschreiben, so ausführlich wie möglich, damit ich mir ein Bild davon machen kann. Sie berichtet, dass sie meistens die Hausaufgaben im Hort erledigt, aber am Wochenende ginge dies nicht und deshalb müsse sie diese dann zu Hause machen. Dann sitze sie gemeinsam mit ihrem Bruder im Esszimmer, beide machten Hausaufgaben und die Eltern schauten hin und wieder zur Kontrolle vorbei. Am schlimmsten sei für sie ihr Bruder Thomas, ständig würde er sie ärgern und bei den Hausaufgaben stören. Oft habe sie auch Hunger, Durst oder muss auf die Toilette, dann müsse sie immer aufstehen und das lenke sie dann ab. Auch ihre Katze sei oft in der Nähe und die müsse man ja auch streicheln. Es gibt also viele Dinge, die Kristina vom Arbeiten ablenken.

(Arbeitstagebuch Anna Friebl, S. 10–11)

Die Schulsozialarbeiterin holt die Schülerin von ihrem vermutlich zentralen Aufenthaltsort in der Schule – dem Klassenzimmer – ab. In ihrem Büro angekommen, sorgt sie zunächst für einen angenehmen Gesprächsrahmen, was von Kristina angenommen wird. Anschließend erläutert sie dem Mädchen den Hintergrund des Gesprächs. Indem sie wiedergibt, was sie von der Mutter erfahren hat, geht sie auf der einen Seite das Risiko ein, Kristina damit vor den Kopf zu stoßen, wenn diese erfährt, dass über sie geredet wurde. Andererseits erscheint diese Information nötig, um Transparenz bezüglich des Ansinnens der Schulsozialarbeiterin herzustellen und so der Schülerin die nötige Sicherheit zu geben, sich überhaupt auf ein Gespräch einzulassen. Daraufhin bittet Anna Friebl Kristina darum, ihren eigenen Standpunkt in dieser Sache darzulegen, was im ersten Anlauf nicht sofort gelingt. Kristina weist die Problemsicht der Mutter, die die Schulsozialarbeiterin versucht hatte, ihr nahezubringen, von sich. Anna Friebl versucht nun, der Schülerin die Perspektive der Mutter etwas näher zu bringen und ihr deutlich zu machen, dass diese ein Interesse an ihrem Erfolg und Vorankommen hat (was durchaus im Kontrast zu der unversöhnlichen und von Vorwürfen geprägten Haltung steht, die Anna Friebl selbst bei der Mutter wahrgenommen hat). In einem kommentierenden Einschub rahmt die Schulsozialarbeiterin dieses Vorgehen als Versuch, der Schülerin deutlich zu machen, dass ihr Verhalten nicht ohne Folgen für die Mutter bleibt. Die Schülerin geht zu einem gewissen Grad auf diese Sichtweise ein und macht deutlich, dass ihr nicht verborgen bleibt, dass der andauernde Konflikt für die Mutter zu einer Belastung wird. Gleichzeitig betont sie, dass die schulischen Sanktionen, die bisher gegen sie erlassen wurden, für sie keine sanktionierende Bedeutung haben. Im Gegen-

teil: Sie genießt die Zeit mit der sie beaufsichtigenden Klassenlehrerin, die Zeit des Nachsitzens wird für sie zu einer Möglichkeit exklusiver Begegnungen mit einer für sie relevanten Person.

In einem nächsten Schritt macht sich Anna Friebl daran, zusammen mit Kristina zu klären, unter welchen Rahmenbedingungen sie ihre Hausaufgaben erledigt. In Kristinas Antwort wird nun deutlich, dass die Gründe für die Schwierigkeiten nicht nur in ihrer fehlenden Motivation und im Konflikt mit ihrer Mutter liegen, sondern dass es konkrete Faktoren im familiären Alltag gibt, die es ihr erschweren, die Hausaufgaben zu machen: Die räumliche Enge, das störende Verhalten des Bruders sowie vielfältige andere Ablenkungen. Dadurch wird das Problem greifbarer und rückt weg von einer bloßen Suche nach der „Schuldigen“. In der weiteren Darstellung in dem Arbeitstagebuch schildert Anna Friebl, wie sie im gleichen Gespräch daraufhin auf der Grundlage dieser nun deutlicheren Problemkonturen beginnt, mit Kristina einen „Stärkentepich“ zu erarbeiten. Dabei geht es laut ihrer Schilderung darum, gemeinsam mit der Schülerin bestimmte Eigenschaften, die diese als individuelle „Stärken“ formuliert, in einem Bild graphisch festzuhalten. Diesen „Stärkentepich“ nimmt die Schulsozialarbeiterin anschließend als Basis, um mit Kristina konkrete Lösungsansätze für das Problem der Hausaufgabenerstellung zu formulieren. Dazu gehören unter anderem Regelungen bezüglich der Raumnutzung und der Gestaltung des Arbeitsplatzes. Sie treffen unter anderem Absprachen zur Nutzung bestimmter Räume wie der Küche, bei denen auch die anderen Familienmitglieder, insbesondere ihr Bruder und ihr Vater einbezogen werden. Der stärkere Einbezug des Vaters hat aus Anna Friebls Sicht zur Folge, dass sich dieser seiner Erziehungsaufgaben stärker bewusst wird. In einer Sequenz des Nachfrageteils geht sie näher auf dessen Rolle in der Familie ein.

42 I: Du hast erzählt, dass sich der Vater mal versucht hat,
43 mal ne Zeit lang so (((unverständlich)))

44

45 E: [Also erzählt auch die Be/
46 Erziehungsberatungs/ ääh die Frau Tilmanns hat eben
47 gesagt, dass der Papa da ähm versucht hat, ein bisschen
48 mehr mal sich mit in die Erziehung einzubringen. Und auch
49 mitgeguckt hat bei den Hausaufgaben, oder dass dieser
50 Wochenplan da mal ein bisschen mit aufgestellt wird und
51 so. Bei ihm hab ich auch nie das/ ((betont)) so schlimm
52 das Gefühl wie bei der Mama, dass der jetzt so (.) ähm
53 extrem schlecht über die [Kristina denkt. Aber ja,

54

55 I: [Hm

56

57 E: scheinbar sich aber auch () wenn's ihm zu viel wird,
58 so rauszieht, dass er sich selber an PC setzt und dann

1 irgendwie World of Warcraft oder solche Spiele sp/ was
 2 ich nie gedacht hätte von ihm, aber (.) jetzt in meiner
 3 Erfahrung über dieses Jahr hinweg sind das auch so
 4 Kultursachen, ähm, also viele russische Familien wenden
 5 auch diese Erziehungsmethoden an, viele Väter ähm ja,
 6 verhalten sich für meine Begriffe wie Jugendliche noch,
 7 und sind so [dieses Spiel/ diese Spielsucht oder diese/
 8
 9 I: [Mhm
 10
 11 E: diese, ja, Computerspiele scheinen da total hm oft
 12 vertreten zu sein, dass das Väter machen

(Interview Anna Friebl, S. 16, Z. 42 – S. 17, Z. 12)

Das hier von Anna Friebl gezeichnete Bild des Vaters ist zwiespältig. Auf der einen Seite trägt er in ihren Augen dazu bei, dass der Hausaufgabenplan umgesetzt wird. Auf der anderen Seite weigert er sich, tatsächliche Verantwortung für Kristina zu übernehmen, und entzieht sich der Verantwortung in belastenden Situationen. Stattdessen zeigt er Verhaltensweisen wie das Spielen von Computerspielen, die die Erzählerin als für sein Alter unangemessen bewertet. Diese Verhaltensweisen, die ihr in ihrer bisherigen Zeit als Schulsozialarbeiterin immer wieder auffielen, werden von ihr – wie vorher die Anwendung körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel – kategorisiert als ein typisches Merkmal „russischer“ Väter und in die Nähe einer psychischen Störung („Spielsucht“) gerückt.

Trotz des Hausaufgabenplans birgt die Erledigung der Hausaufgaben weiterhin ein hohes Konfliktpotenzial zwischen Kristina und ihrer Mutter. Anna Friebl schildert einen Vorfall, bei dem die Mutter – nachdem es mit Kristina erneut eine massive Auseinandersetzung um die Erstellung der Hausaufgaben gegeben hat – gegenüber der Klassenlehrerin ankündigt, ihre Tochter auf ein Internat zu schicken. Als Reaktion darauf lädt Anna Friebl die Mutter zu einem Gespräch – diesmal ohne Dritte – ein. Im folgenden Zitat beschreibt sie, wie die Mutter in diesem Gespräch zwar erneut ihre Wut auf Kristina zum Ausdruck bringt, wie es aus Sicht von Anna Friebl aber gelingt, gemeinsam in einen offeneren Austausch zu kommen.

22 ((Gedehnt)) Und () genau, dann hatt ich sie e/ mal so'n
 23 bisschen, ne, und dann haben wir wirklich mal konkret
 24 noch mal über Situationen zu Hause gesprochen und () was
 25 man da machen könnte und so. Dann ist sie auch () n bissl
 26 aufgetaut mal. Aber das war'n alles nur so ganz
 27 vorsichtige Sachen, wie Belohnung funktionieren könnte,
 28 ohne riesige Geschenke zu kaufen, weil sie macht
 29 anscheinend viel über Geschenke, hat sie immer [gemacht
 30

- 31 I: [Okay
 32
 33 E: und () ähm ja, vielleicht mal mit nem Ausflug,
 34 ((imitiert Stimme der Mutter)) ja, aber bei nem Ausflug,
 35 da tickt die auch voll ja immer aus und
 36
 37 I: Mhm
 38
 39 E: sie versaut uns ja auch immer die Freizeit, oder ()
 40 weil ja die Strafe dann wäre, nicht zu dem Ausflug zu
 41 fahren, und dann/ das fand sie ja ganz schlimm, weil dann
 42 bestraft sie sich und ihren Mann und den anderen Sohn ja
 43 mit, weil die dann auch nicht wegfahren.
 44
 45 I: ((Amüsiertes Ausatmen))
 46
 47 E: Ja. () Joa. (((Kurzes Lachen))) Und das geht ja gar
 48 nicht. Also sie konnte da auch nicht wegstecken. Also sie
 49 würde da ((betont)) nie selber was wegstecken für ihr
 50 Kind. ((Ein- und Ausatmen)) Na ja, aber zumindest hatt
 51 ich sie/ war ich froh, dass ich sie [runterbeko/ gekriegt
 52
 53 I: [Hm
 54
 55 E: hab und sie ein bisschen offener war.

(Interview Anna Friebl, S. 11, Z. 22-55)

Im Unterschied zu vorhergehenden Gesprächen entsteht hier der Eindruck, dass es Anna Friebl und Kristinas Mutter gelingt, gemeinsam eine reflektierende Perspektive auf konkrete Erziehungssituationen einzunehmen und auf dieser Grundlage sich darüber zu verständigen, welche Erziehungsmaßnahmen sinnvoll und angemessen sein könnten. Gleichzeitig wird deutlich, dass diesen Annäherungen enge Grenzen gesetzt sind. Das Verhältnis der Mutter zu Kristina scheint nach wie vor von großer Wut und der oben erwähnten Haltung des „Auge-um-Auge-Zahn-um-Zahn“ geprägt zu sein – und nicht von der distanzierten Haltung einer Mutter mit Erziehungsverantwortung, wie es in den Augen der Schulsozialarbeiterin angemessen wäre.

Dennoch stellt dieser Moment für sie einen Wendepunkt hin zu einer Phase der Beruhigung und Stabilisierung der familiären Situation und Kristinas Beziehung zur Mutter dar. In dieser Zeit endet die Beratung durch die Erziehungsberatungsstelle, wobei unklar bleibt, von wem die Initiative für diesen Schritt ausging.

Vermutlich nach einer längeren Pause führt Anna Friebl zwei Monate vor dem Interview ein erneutes Gespräch mit Kristina, das – so deutet sie in ihrer Darstellung an – eigentlich als Abschlussevaluation gedacht war. Während sie

davon ausging, dass die Familiensituation nach wie vor stabil ist, wird ihr deutlich, dass die Familienproblematik nicht beendet ist, sondern im Gegenteil weit umfassendere und in ihren Augen bedrohlichere Aspekte umfasst, als sich bisher andeutete, und sich nicht auf ein Erziehungsproblem zwischen Kristina und ihrer Mutter reduzieren lässt. So erfährt sie zum einen von Suiziddrohungen der Mutter, zum anderen von der zentralen Rolle, die der einige Jahre zurück liegende Tod des Vaters der Mutter in diesem Konflikt spielt und für den die Mutter Kristina aufgrund von Zusammenhängen, die für Anna Friebl nicht nachvollziehbar sind, eine Mitverantwortung zuschreibt. Diese neuen Informationen erscheinen – metaphorisch gesprochen – wie ein Einblick in einen nicht fassbaren Abgrund, der erst sichtbar wurde, nachdem eine Decke weggezogen worden ist.

Verbunden mit diesen neuen Informationen ändert sich Anna Friebls Perspektive auf die Mutter und den Familienkonflikt. Im folgenden Segmentausschnitt, in dem sie sich mit den Folgen auseinandersetzt, die der Tod des Vaters der Mutter für die Beziehung zwischen dieser und Kristina hat, kann dies nachvollzogen werden.

- 5 E: Anscheinend () gibt die Mama manchmal der Kristina die
 6 Schuld, dass das passiert ist, ich versteh aber nicht,
 7 warum. Die's das/ des/ da be/ blick ich nicht so ganz
 8 durch, warum das da so () gewesen sein soll. Ja, und die
 9 Mama hat das sehr, sehr schwer getroffen. Und das ist
 10 auch, wenn Kristina sich/ sie möchte halt glaub ich da
 11 mal drüber ((betont)) reden, weil sie den Opa auch sehr
 12 gern mochte, und und ähm auch mal Bilder angucken, aber
 13 immer, wenn () das passiert, fängt die Mama ganz schlimm
 14 an zu weinen, is dann total durch'n Wind, wird auch
 15 schnell aggressiv, ähm, ja, und sagt auch oft, du machst
 16 mich immer traurig, und dadurch denk ich so oft an meinen
 17 Vater, [weil du mich so () ja, so nervst und so traurig
 18
 19 [Mhm
 20
 21 E: machst und und/ ja, dass/ dass es mir da so schlecht
 22 geht, das ist deine Schuld. Ja. Ganz diffus und/ (4). Hm.
 23 (.) Ich weiß nicht,

(Interview Anna Friebl, S. 13, Z. 5-23)

Deutlich wird in diesem Segment, wie Anna Friebl ein differenzierteres und komplexeres Bild auf die Mutter und die Familiensituation entwickelt. Die Mutter erscheint nicht länger in der vorher dominanten Rolle der Täterin und als jemand, die allgemeinen, mit der Kategorie der Mutter verknüpften Verhaltenserwartungen nicht gerecht wird. Vielmehr betont Anna Friebl die Verstrickungen

der Mutter in eine familiengeschichtliche Dynamik. Die emotionalen Reaktionen der Mutter im Zusammenhang mit dem Tod ihres Vaters und insbesondere die damit verbundenen Vorwürfe an die Tochter, dass sie Verantwortung für den labilen psychischen Zustand der Mutter trage, stellen für Kristina eine massive Überforderung dar und lassen keinen Raum für ihre eigene Trauer um den Großvater. Anna Friebl eröffnet sich hier also ein vielschichtigerer Blick auf die Familiensituation. Damit verbunden sind für sie jedoch mehr Fragen als Antworten. Begründungszusammenhänge, die vorher plausibel erschienen (insbesondere solche, die auf ethnischen Kategorisierungen beruhten), lösen sich auf und Anna Friebl erlebt, wie sie dieser Situation zunächst ratlos gegenübersteht.

Angesichts dieser neuen, in ihrer Komplexität gesteigerten Fallsituation sind die Versuche, geeignete Handlungsansätze zu finden, um auf die Situation reagieren zu können, mit Schwierigkeiten verbunden. Auch wenn dies in der Darstellung nicht ganz deutlich wird, scheint es zwischen der Mutter und Anna Friebl keine weiteren intensiven Gespräche mehr gegeben zu haben. Der dünne Faden der gegenseitigen Verständigung, der im oben dargestellten Gespräch entstanden war, wird nicht weiter geknüpft. Sie und die Mitarbeiterin der Erziehungsberatungsstelle empfehlen der Mutter, therapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen, da sie vermuten, dass diese unter Depressionen leidet. Die Mutter lehnt diesen Vorschlag – der ihr abverlangen würde, eine potenziell stigmatisierende Kategorisierung als „psychiatrisch auffällig“ zu akzeptieren – jedoch ab und deutet das Problem um: Nicht sie, sondern ihre Tochter habe Bedarf an psychiatrischer Hilfe. Dementsprechend sucht sie zusammen mit Kristina einen Psychiater auf, von dem sie erwartet, dass er Kristinas vermeintliche ADHS-Störung medikamentös behandelt.

Mit einem zweiten Handlungsansatz, der zur Zeit des Interviews noch in der Planungsphase ist, verbindet Anna Friebl die Erwartung, engeren Kontakt zur Familie und somit die Möglichkeit eines größeren Einblicks in familiäre Prozesse zu bekommen. Gemeinsam mit dem Hort, den Kristina besucht, plant sie ein Gruppenprojekt für die Mädchen des Horts, an dem Kristina teilnehmen soll. Neben der Unterstützung bei der Bewältigung von gruppeninternen Konflikten („Zickenkrieg“) verspricht sie sich davon, auf indirektem Weg mehr Informationen über die Familiensituation zu erhalten, die dann als Grundlage für weitere Interventionen dienen sollen.

Anna Friebl schließt die Haupterzählung mit einer ausgedehnten bilanzierenden Kommentierung der Fallarbeit, die hier in Ausschnitten wiedergegeben wird:

46 E: Ja, ist'n
 47 ganz komisches Ding, also es ist () nichts so ernstes
 48 passiert, dass ich jetzt sagen würde, da ähm ist

49 ((gedehnt)) ganz/ äh muss jetzt ganz schnell () ne Hilfe
 50 rein, oder was passieren. Andererseits, es schwelt so
 51 immer unter/ unten drunter irgen/ vielleicht irgendwann
 52 mal tut's da mal nen Knall [oder () die Kristina macht

53

54 I: [Mhm

55

56 E: irgendwas. (2)

57

58 I: Das ist auch ne so Sorge, die du () [irgendwie trägst

1

2 E: [((Besorgte

3 Stimme)) Ja, genau. Ja auch so diese Entwicklung, was

4 passiert da noch mal

[...]

45 Und ich/ ich
 46 weiß auch nicht, ob ich das richtig mache, ((kurzes
 47 Lachen)) ja bin da so ein [bisschen diffus, in dieser

48

49 I: [(((Unverständlich)))

50

51 E: Sit/ und keiner kann mir helfen. [Oder keiner weiß/

52

53 I: [Mhm

54

55 E: alle stehen so ratlos da. (.) Aber sehen alle, dass da
 56 eigentlich was passieren müsste. (((Kurzes Auflachen)))

57 Ja. [Weiß es nicht

(Interview Anna Friebl, S. 14, Z. 46 – S. 15, Z. 4; S. 15, Z. 45–57)

Anna Friebl bringt hier ihre Ratlosigkeit angesichts der nun komplexer und für sie undurchsichtiger gewordenen Fallproblematik zum Ausdruck. Im Zentrum ihrer Wahrnehmung steht dabei nicht die Tatsache, dass sie ein differenzierteres Bild auf die Fallentwicklung bekommen hat, sondern insbesondere das Konfliktpotenzial, das sie darin vermutet. Die Metapher einer „schwelenden“ Situation, die kurz vor einer Explosion steht, vereint hierbei die Aspekte der permanenten Anspannung und der enormen Zerstörungsmacht, die in diesem Konflikt liegt. Angesichts dieser Gefahr, die aus ihrer Sicht von der Familiensituation ausgeht, erlebt Anna Friebl ihre eigene Unsicherheit bezüglich des richtigen, angemessenen Vorgehens als große Belastung, die auch durch die Einbindung in ein Netzwerk aus anderen Professionellen nicht verringert wird. Diese Verunsicherung bezüglich des eigenen Handelns nimmt sie zum Zeitpunkt des Interviews in

besonders zugespitzter Weise wahr, da die Fallarbeit mit Kristinas Familie noch nicht abgeschlossen ist und Anna Friebl noch unter Handlungsdruck steht.

4.3.4 Analytische Herausarbeitung zentraler Themenbereiche

Bildung einer Vertrauensgrundlage zwischen Anna Friebl und Kristina

Im Unterschied zu anderen Fällen zeigt sich hier ein deutliches Handlungsschema der Hilfesuche durch Kristina. In sehr gezielter Form sucht die Schülerin selbst den Kontakt zur Schulsozialarbeiterin. Es stellt sich also zum einen die Frage, wie es der Schülerin gelingt, das grundlegende Vorschussvertrauen in die Schulsozialarbeiterin zu gewinnen, das für diesen Schritt notwendig ist. Zum anderen lässt sich fragen, wie sich diese Vertrauensgrundlage im weiteren Verlauf der Fallarbeit entwickelt und was hierfür ausschlaggebend ist.

Der erste Kontakt zwischen beiden (wenn man von möglichen informellen Begegnungen im Schulhaus absieht) entsteht, als die Schulsozialarbeiterin ihr Angebot in Kristinas Klasse vorstellt. Wichtig erscheint hierbei, dass die Schülerin durch diesen Kontakt Zugang sowohl zu der fachlich-spezifischen als auch zu der persönlichen Facette der Schulsozialarbeiterin erhält. Zum einen bekommt die Schülerin dadurch in sehr konkreter Form Informationen darüber, mit welchen Themen sie sich an die Schulsozialarbeiterin wenden kann. Dabei scheint die Tatsache, dass die Schulsozialarbeiterin eine Problematik in allgemeiner Form anspricht, die Kristina respezifizierend auf sich beziehen kann, eine wichtige Rolle zu spielen. Zum anderen wird es Kristina in dieser Situation möglich, sich ohne das Risiko, bereits viel von sich selbst preisgeben zu müssen, ein erstes Bild von der Person der Schulsozialarbeiterin zu machen. Des Weiteren scheint Kristinas Lehrerin, an die diese sich zunächst wendet, von Bedeutung zu sein für die Entwicklung des grundlegenden Vertrauens der Schülerin zur Schulsozialarbeiterin. Indem die Lehrerin den Kontakt zur Schulsozialarbeiterin herstellt, bürgt sie gegenüber der Schülerin für die Vertrauenswürdigkeit von Anna Friebl. Sie bestätigt Kristina dadurch, dass die Schulsozialarbeiterin sowohl die geeignete und kompetente Ansprechpartnerin für das Thema ist als auch, dass sie als Person vertrauenswürdig ist. Im weiteren Verlauf der ersten Gespräche wird dann wichtig, dass die Schulsozialarbeiterin eine Balance findet zwischen einem Vorgehen, bei dem die Dringlichkeit des Themas nicht aus den Augen gerät (Anna Friebl war zum Zeitpunkt des ersten Gesprächs ja bereits durch die Klassenlehrerin über das Problem informiert) und einer Wahrung der Geschwindigkeit, die dem Bedürfnis der Schülerin entspricht. So steht im ersten Gespräch das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund, erst im zweiten Gespräch eröffnet die Schülerin der Schulsozialarbeiterin ihr Anliegen.

Im weiteren Verlauf der Fallarbeit entsteht für die Schulsozialarbeiterin die Herausforderung, die Schülerin über das auf dem Laufenden zu halten, was in der Interaktion mit deren Eltern geschieht. Insbesondere im Zusammenhang mit dem ersten Gespräch mit den Eltern entsteht das Risiko, dass Kristina in deren Augen als „Denunziantin“ prekärer Familiengeheimnisse erscheint, was gerade angesichts der angespannten Familiensituation mögliche sanktionierende Reaktionen der Eltern nicht unwahrscheinlich erscheinen lässt. Anna Friebl entscheidet sich dennoch dafür, die Informationen über die körperlichen Misshandlungen den Eltern gegenüber offen anzusprechen, und bekommt hierzu Kristinas Einwilligung.

Große Bedeutung für die Festigung der Vertrauensgrundlage bekommt dann die Tatsache, dass die Gewalt gegen Kristina nach der Intervention durch die Schulsozialarbeiterin und das Jugendamt endet. Die Schülerin erlebt also das Handeln der Professionellen als unmittelbar wirksam für ihre Lebenssituation.

Neben diesen inhaltlichen Aspekten erscheint auch der räumliche Rahmen der Interaktion zwischen Anna Friebl und Kristina bedeutsam. So berichtet die Schulsozialarbeiterin in ihrem Arbeitstagebuch etwa davon, dass sich die Schülerin zu Beginn des Gesprächs zum Hausaufgabenplan in die Kissen ihres Sofas „kuschelt“. Der Raum der Schulsozialarbeiterin wird so zu einem Ort, der – aus Sicht der Schulsozialarbeiterin – einen angenehmen, geschützten Rahmen für die Auseinandersetzung mit unangenehmen Themen bietet.

Familienmitglieder als Objekt der Kontrolle und als Kooperationspartner

In Anna Friebls Fallarbeit lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden, unter denen sie die Eltern in die Arbeit einbezieht. Die Perspektiven ändern sich im zeitlichen Verlauf der Fallentwicklung. Zunächst werden die Eltern einbezogen als Objekte von Kontrolle. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Eltern zu einem Gespräch vorgeladen werden. Angesichts des Inhalts der Informationen (häusliche Gewalt) lässt sich dies zunächst als Teil eines vorstrukturierten institutionellen Handlungsschemas verstehen.⁵⁷ Dazu gehört auch die schnelle Hinzuziehung der Mitarbeiterin des Jugendamtes bereits im zweiten Gespräch. Die ersten Kontakte sind nun davon geprägt, dass die Eltern im Beisein von Vertreterinnen mächtiger Institutionen (Schule, Jugendamt) mit schweren Vorwürfen konfrontiert werden, die – sollten sie sich als gerechtfertigt herausstellen – eine Reihe an kontrollierenden Interventionen und Sanktionen (in letzter Konsequenz die Infragestellung des Sorgerechts) nach sich ziehen können. Die Handlungsautonomie der Eltern wird dadurch in hohem Maße eingeschränkt. Als

⁵⁷ Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sind verpflichtet, bei Anzeichen von Kindeswohlgefährdung auf der Grundlage einer sorgfältigen Abwägung aktiv zu werden und entsprechende Fachdienste hinzuzuziehen.

zentrales Kriterium im Handeln der Schulsozialarbeiterin erscheint hier nicht die Schaffung einer Vertrauensgrundlage sondern die Abwendung einer akuten Bedrohung von Kristina.

Im Zusammenhang mit der Information, dass diese Bedrohung zunächst eingedämmt ist (Kristina wird nicht mehr geschlagen), ändert sich die Perspektive. Die Eltern (insbesondere die Mutter) erscheinen nun verstärkt als Kooperationspartner, mit denen Anna Friebl versucht, gemeinsame Lösungen zu finden. Deutlich wird dies daran, dass sie sowohl mit der Mutter als auch mit Kristina an einer Perspektivenübernahme für die jeweils andere arbeitet. Das Ziel, das Anna Friebl zu erreichen versucht, ist eine langfristige Änderung von Familienstrukturen, was ohne die Mitarbeit der Familie nicht möglich ist. Allerdings wird auch deutlich, wie sie immer wieder an Grenzen stößt, wenn sie versucht, insbesondere die Perspektive der Mutter nachzuvollziehen. Diese Verstehensgrenzen werden umso bedeutsamer, je komplexer und undurchsichtiger das Familienproblem für Anna Friebl wird.

Verhältnis von Anna Friebl zu Lehrkräften

Im Hinblick auf die Einbindung von Anna Friebl in das schulische Beziehungsnetz, insbesondere im Hinblick auf ihre Beziehungen zu Lehrkräften, werden im Datenmaterial einige Aspekte sichtbar.

Zum einen lässt sich insbesondere die Art der Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiterin mit Kristinas Klassenlehrerin dahingehend interpretieren, dass Anna Friebls professionelle Rolle sowie ihre Zuständigkeit für bestimmte Themen und Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern bei Lehrkräften anerkannt werden. Die Klassenlehrerin, deren Beziehung zu Kristina sich aus den Schilderungen der Schulsozialarbeiterin als vertrauensvoll nachzeichnen lässt, verweist Kristina weiter an Anna Friebl. Die Lehrerin nimmt mit der Schulsozialarbeiterin Kontakt auf und weicht sie bereits vor dem ersten Gespräch mit der Schülerin in deren Situation ein.

Gleichzeitig wird an diesem Beispiel die wichtige „Gatekeeper“-Funktion deutlich, die Lehrkräfte für die Schulsozialarbeiterin im Hinblick auf deren Kontaktmöglichkeiten zu Schülerinnen und Schülern haben. Trotz des Vertrauens, das Kristina der Schulsozialarbeiterin entgegenbringt, bleibt die Klassenlehrerin die erste Ansprechpartnerin⁵⁸ und nur aufgrund ihrer sofortigen und hohen Bereitschaft, mit der Schulsozialarbeiterin zu kooperieren, wurde die Übermittlung der Schülerin in der gegebenen reibungslosen Form möglich.

⁵⁸ Anna Friebl betont, dass dies insbesondere für die Grundschulstufe – in der sie tätig ist – gilt. Hier stellen die Klassenlehrkräfte ihrer Beobachtung nach die primären Anlaufpunkte für die Schülerinnen und Schüler dar. Bei ihrem Kollegen, der für die Hauptschule zuständig ist, beobachtet sie, dass Schülerinnen und Schüler verstärkt selbstständig auf ihn zukommen.

Demgegenüber erlebt Anna Friebl jedoch, dass eine ganze Reihe von Lehrkräften zentralen Problemen, die innerhalb der Schule sichtbar werden, passiv und in ihren Augen furchtsam gegenüberstehen. Dies gilt insbesondere für das Problem der Gewalt in den Familien der Kinder und Jugendlichen. Sie erklärt sich die Zurückhaltung der Lehrkräfte, entsprechende Beobachtungen bei Elterngesprächen anzusprechen, mit deren Furcht vor Konflikten mit den Eltern. Insbesondere Lehrkräfte, die sie in die gleiche ethnische Kategorie („russisch“) einordnet, wie die betreffenden Familien, hätten in ihren Augen Sorge, den Draht zu den Familien zu verlieren, wenn die Eltern mit kritischen Beobachtungen konfrontiert würden. Gerade im Hinblick darauf, innerhalb der Schule gegen diese Allgegenwärtigkeit von Gewalt aktiv zu werden, sieht sich Anna Friebl trotz der oben deutlich werdenden vertrauensvollen Beziehungen zu Lehrkräften in einer „Einzelkämpferrolle“ innerhalb der Schule.

Formen ethnischer Typisierungen

Im Rahmen der Analyse der Fallentwicklung und der Herausarbeitung wesentlicher Elemente des professionellen Handelns ging ich bereits an mehreren Stellen darauf ein, inwieweit Anna Friebls Verständnis von Ethnizität und kultureller Zugehörigkeit zum Ausdruck kommt. Im Folgenden werde ich nun einige zentrale Orientierungen der Schulsozialarbeiterin zu diesem Themenbereich herausarbeiten, der im Gesamtkontext ihrer Erzählung eine hohe Bedeutung bekommt.

Zunächst tauchen in ihrer Darstellung recht unverrückbar erscheinende ethnisch-kulturelle Kategorien auf. Die Zugehörigkeit von Menschen zu diesen Kategorien (wie der der „russischen Familien“) bekommt in ihrer Sichtweise große Bedeutung und wird für sie wichtig, um sich gewisse Verhaltensweisen dieser Menschen zu erklären. Aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterin sind diese Zugehörigkeiten eng verbunden mit unterschiedlichen und sich z. T. in hohem Maße widersprechenden Normalitätsvorstellungen. Gerade bei den Mitgliedern der „russischen“ Minderheit sieht sie dabei eine Tendenz, sich von der Mehrheitsgesellschaft abzuschließen. Dadurch wird es dieser Gruppe aus ihrer Sicht möglich, Werte beizubehalten, die von den grundlegenden Werten der Mehrheitsgesellschaft abweichen, wie im folgenden Zitat deutlich wird. Darin setzt sie sich mit der Bevölkerungsstruktur des Stadtviertels auseinander, in dem die Schule angesiedelt ist.

47 E: weil das einfach auch ne große Community dort is, die
48 se/ es gibt die russischen () Kaufhäuser, es gibt die
49 russischen Frisöre, es gibt den russischen
50 Fahrschullehrer, ähm, man muss nicht Deutsch sprechen,
51 man sich da auch/ also man bleibt dann auch in seinem
52 Kreis und lebt auch dieses/ äh ja, die Kultur weiter. Und

53 man muss sich nicht ähm irgendwie da anders orientieren,
 54 das is s/ genau und ähm, man muss sich auch hier an/ an
 55 diese Gesetzge/ ge/ gesetzgebung nicht anpassen, dass das
 56 Kind doch genau so ähm ein Recht auf Unversehrtheit hat,
 57 wie ich als Erwachsener. Das is einfach noch kein
 58 vollwertiger Mensch für für die russischen ähm/ für
 1 ((betont)) viele, nicht für alle, ganz klar, muss man
 2 auch sagen.

(Interview Anna Friebl, S. 28, Z. 47 – S. 29, Z. 2)

Sie schildert hier, wie sie die sozialräumliche Situation in ihrer Schule umgebenden Stadtteil Eukersdorf wahrnimmt, wo Menschen mit „russischem“ Hintergrund einen hohen Anteil der Bevölkerung ausmachen. Dies habe zum einen zum Ausbau einer ethnisch dominierten Infrastruktur geführt, zum anderen dazu, dass sich die Angehörigen der „russischen“ Minderheit zunehmend gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und ihren zentralen Normen abgrenzen. Insbesondere die Rechte von Kindern, die in Deutschland explizit gesetzlich verankert sind, spielen ihrer Ansicht nach innerhalb dieser „Community“ keine Rolle. Die Einschränkung, die sie dabei am Ende vornimmt, ändert dabei nichts an ihrer grundsätzlichen Wahrnehmung: Es geht dabei um Ausnahmen von der Regel und nicht um eine generelle Hinterfragung dieser Zuschreibungen.

In diesem Zusammenhang sieht sie für Professionelle, die selbst dieser ethnischen Gruppe angehören, die Gefahr, einer besonderen Spannung ausgesetzt zu sein und in eine „Zugehörigkeits-Zwickmühle“ zu geraten, wie sie im folgenden Zitat deutlich macht:

53 E: Also ich glaub, die haben's teilweise
 54 sogar noch schwerer.
 55
 56 I: Mhm
 57
 1 E: Zumal sie sich ja auch meist weigern, russisch zu
 2 ((lachend)) spre/ sprechen, weil sie sagen, nein, ich
 3 besteh da drauf, dass wir deutsch miteinander reden. Hm.
 4 Ich glaub, die sind da in ner noch viel größeren
 5 Zwickmühle, während wir als Deutsche ähm viel mehr ()
 6 sagen können, ähm nee, das is so, und so und so, ich bin
 7 so und so sozialisiert, so funktioniert das hier, die
 8 deutsche () Gesetzgebung sieht so und so aus, und danach
 9 leben wir auch.
 10
 11 I: Ja
 12
 13 E: Das is ((betont)) da/ fällt denen viel schwieriger
 14 noch, hm.

(Interview Anna Friebl, S. 30, Z. 53 - S. 31, Z. 14)

Professionelle mit Zugehörigkeit zur gleichen ethnisch definierten Gruppe wie die Familien, mit denen sie arbeiten, laufen dabei in Anna Friebls Augen Gefahr, in einen Loyalitätskonflikt zwischen der professionellen, der Mehrheitsgesellschaft zugeordneten Sphäre und ihrer Herkunftssphäre zu geraten. Dadurch werde eine professionelle Haltung zumindest erschwert. Im engeren Sinne „deutsche“ Professionelle sind dagegen ihrer Ansicht nach diesem Konflikt aufgrund einer Übereinstimmung zwischen den Werten ihrer „Zugehörigkeitssphäre“ und der herrschenden professionellen Orientierung nicht im gleichen Maße ausgesetzt.

Insbesondere die Bereitschaft, körperliche Gewalt als Mittel der Auseinandersetzung bei Konflikten und als Teil der Erziehung zu akzeptieren, sieht Anna Friebel als ein charakteristisches Merkmal der „russischen“ Gruppe. In der folgenden Passage aus dem Nachfrageteil entwickelt sie ein Erklärungsmuster, das die Gründe dafür in der Sozialisation der Eltern sieht:

50 I: du hast am Anfang gesagt, ähm, also
51 die/ die haben russischen Hintergrund, und das ist'n ganz
52 wichtiger Teil von ihrem Leben. Kannst Du das noch ein
53 bisschen ähm [(((unverständlich)))]

55 E: [Also ganz konkret weiß ich's nicht, aber
56 ich weiß, dass zum Beispiel im Freundeskreis sind da
57 einige ähm auch mit nem russischen Hintergrund und
58 deshalb auch die Erziehungs[methodik noch, glaub ich

2 I: [Hm

4 E: weil sie das von ihren eigenen Eltern noch so kennen.
5 Glaub die leben halt wirklich so noch dazwischen, das
6 sind noch so'n bisschen Wurzeln da und man spricht das
7 auch mit den Eltern oder sicherlich auch mit den einen
8 oder anderen Freunden auch in der ((betont))
9 Muttersprache, ähm aber eigentlich wollen sie schon hier
10 ganz normal [leben und eher so dieses klassische

12 I: [Hm

14 E: deutsche Leben mit dem/ mit dem Eigenheim, mit dem
15 [Haus und äh Job und schönes Auto und so was. Ich

17 I: [Hm

19 E: glaub, das streben sie ganz doll an. Da sind sie schon
20 dazwischen einfach, [also diese Zwischenwelt und/

- 22 I: [Okay
23
24 E: ich denk eben auch, wie gesagt, zu Hause sprechen die
25 kaum ähm russisch oder ähm so, eher deutsch, ja. Aber
26 halt diese Erziehungsgeschichten, diese/ dieses/ dass das
27 noch so drin ist, und das auch ganz normal ist, das ist
28 glaub ich da () ganz tief verankert. Und das ist wirklich
29 Kultur

(Interview Anna Friebl, S. 19, Z. 50 – S. 20, Z. 29)

Anna Friebl beschreibt die Generation der Eltern der Schülerinnen und Schüler mit „russischem Hintergrund“ als eine Gruppe, die sich in einer Zwischenphase befindet. Auf der einen Seite orientierten sie sich bereits stark an „deutschen“ Vorstellungen eines „normalen“, anzustrebenden Lebensstandards und der dazugehörigen Elemente. Auf der anderen Seite seien sie nach wie vor verhaftet in ihrer „Herkunftskultur“, dem Wertesystem ihrer Eltern. Dies wird aus Sicht der Schulsozialarbeiterin besonders sichtbar bei den Erziehungsmethoden, die sie anwenden. Diese seien aufgrund der eigenen Erfahrungen in der Kindheit „ganz tief verankert“ und damit ein deutlicher Ausdruck der Herkunftskultur. Damit stünden sie nicht zur Disposition für Veränderungen bzw. Anpassungen. An einer anderen Stelle erweitert Anna Friebl dieses Erklärungsmodell noch, indem sie darstellt, dass die Erfahrungen dysfunktionaler Erziehungsstile in der eigenen Kindheit zu quasi traumatischen Erlebnissen würden, die es dem oder der Einzelnen schwer machten, als Erwachsene dazu eine Distanz aufzubauen. Dies würde die Auseinandersetzung mit diesem Thema insbesondere für professionelle Fachkräfte, die diese Erfahrung selbst gemacht haben, enorm erschweren.

So wird die Bedeutung deutlich, die ethnische Kategorisierungen (insbesondere die Kategorie „russisch“) in Anna Friebls Darstellung erhalten. Diese Kategorisierungen stehen im Kontrast zu ihrer an vielen Stellen sichtbaren, sehr differenzierten Perspektive auf die spezifische Fallentwicklung. Angesichts der ebenfalls deutlich werdenden komplexen und vielfältigen Lebenswelten der von ihr kategorisierten „russischen“ Familien entsteht damit das Risiko von Vereinfachungen und damit einhergehend einer eingeschränkten Fähigkeit zum konkreten Fallverstehen. Dies wird gerade dadurch deutlich, dass sie ein von ihr beobachtetes und aus ihrer Sicht für den schulischen Alltag äußerst relevantes Phänomen – die Ausblendung und Normalisierung von Gewalt durch Lehrkräfte – auf deren Zugehörigkeit zu dieser Kategorie zurückführt. Da sie damit einen Zusammenhang herstellt zu aus ihrer Sicht „ganz tief verankerten“ und somit schwer änderbaren Normalitätsvorstellungen, nimmt sie sich dadurch womöglich Ansatzpunkte, wie dieses Problem pragmatisch und kurzfristiger bearbeitet werden könnte.

Vergewisserung über Erfolg und Sinnhaftigkeit des Handelns

Anna Friebl steht bezüglich ihrer Arbeit mit Kristina vor der Herausforderung, Sicherheit darüber zu bekommen, ob das, was sie tut, sinnvoll und zielführend ist. Diese Aufgabe stellt sich ihr auf zwei Ebenen: Erstens handelt es sich um interaktive Vorgänge, in denen sie im Austausch mit anderen Fallbeteiligten ein Bild von der Sinnhaftigkeit und dem Erfolg der eingeleiteten Maßnahmen zu gewinnen sucht. Hierzu zählen die Gespräche mit den Fachkräften des Jugendamtes und der Erziehungsberatungsstelle, insbesondere jedoch jene mit Kristina und mit deren Mutter. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob die Ziele, die zunächst klar umrissen waren (Unterbinden der Gewalt, Klärung der Hausaufgabensituation) erreicht wurden. In der oben ausführlich analysierten Gesprächssituation mit der Mutter wird dabei Anna Friebls Verunsicherung deutlich, als ihr bewusst wird, dass die Mutter die Beendigung des Schlagens im Gegensatz zu ihr nicht als Kriterium für den Erfolg der Arbeit bewertet. Darüber hinaus wird erkennbar, dass Evaluationsaktivitäten, die als abschließende Erfolgssicherung gedacht sind, neue Informationen zur Fallentwicklung zu Tage bringen, die für Anna Friebl zweierlei bedeuten. Zum einen wird das Bild, das sie von der Familiensituation erhält, dadurch komplexer und differenzierter. Sie lässt sich auf diese Komplexität ein und es tauchen neue Fragen bezüglich des Problemkerns und der familiären Dynamiken auf, die zu der problematischen Situation beitragen. Insbesondere die von Anna Friebl erlebte Verwicklung der Mutter in weitreichende familiäre Leidensprozesse (Tod des Vaters bzw. Großvaters) und die Konsequenzen, die dies für deren Beziehung zu Kristina hat, rücken nun ins Zentrum, wodurch einfache Kategorisierungen – insbesondere ethnische Kategorien, die für Anna Friebl zunächst eine hohe Erklärungskraft besaßen – in den Hintergrund rücken. Gleichzeitig erlebt die Schulsozialarbeiterin, wie sie durch diese Komplexität und Unübersichtlichkeit verunsichert wird und der Sinn des eigenen Handelns fraglich wird.

Resümierend lässt sich festhalten: Diese selbstkritische Befragung des eigenen Handelns, der Verzicht auf schnelle, einfache Erklärungen und die Suchbewegungen, die sich in unterschiedlichen Handlungsversuchen niederschlagen, lassen sich als Ausdruck einer Professionalität beschreiben, die gerade durch die „Befremdung der eigenen Praxis“ (Riemann 2013, S. 305) entsteht. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass sich Anna Friebl dieses Zugewinns an Professionalität in der Fallarbeit nicht voll bewusst ist. In ihrer eigentheoretischen Verarbeitung steht die verunsichernde Erfahrung, den Überblick zu verlieren, im Vordergrund. Die für sie verwirrende Komplexität der Fallproblematik und die Verunsicherung ihres Handelns erlebt sie als Zeichen ihres drohenden Scheiterns und nicht als genuines Element einer umsichtigen, auf vorschnelle Erklärungen verzichtenden Fallarbeit. Wichtig wären in dieser Situation vermutlich Reflexionsarrangements

wie Fallbesprechungen oder Supervision, die genau an diesen Verunsicherungen ansetzen und auf schnelle Ratschläge und „Patentlösungen“ verzichten.

4.4 Zusammenfassende Betrachtungen

In der Darstellung der drei Fallstudien wurde ein breites Spektrum an unterschiedlichen Aspekten der Fallarbeit der Schulsozialarbeiterinnen deutlich. Diese Ergebnisse der Fallstudien werden im Folgenden in einer knappen Zusammenfassung verdichtet. Dieser Schritt erscheint mir wichtig für den Argumentationsgang der Studie: In den zentralen Ergebnissen der Fallstudien sind die thematischen Schwerpunkte angelegt, die in den folgenden Kapiteln (5–9) mit Blick auf das gesamte Datenmaterial ausdifferenziert und generalisiert⁵⁹ werden.

Erstens wird in den Fallstudien deutlich, wie die Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen in vielfältige soziale Beziehungsnetze eingebettet ist, die für deren Handeln zentrale Bedeutung bekommen. Gerade Beziehungen zu anderen Professionellen, in erster Linie Lehrkräften, bekommen in dieser Hinsicht große Bedeutung, die sich bereits darin zeigt, dass der Weg der Schülerinnen zu den Schulsozialarbeiterinnen über diese läuft. In allen drei Fallstudien nehmen Lehrkräfte an einer Schülerin entweder selbst etwas Problematisches wahr oder werden neben der Schulsozialarbeiterin zu wichtigen Ansprechpartnerinnen und -partnern der Schülerinnen in deren problematischer Lebenssituation. Sie sind es, die die Schulsozialarbeiterinnen auf unterschiedliche Art und Weise auf die Situation einer Schülerin aufmerksam machen, in Form einer Bitte um Unterstützung, einer Aufforderung an die Schulsozialarbeiterin zum Handeln oder indem sie – wie im Fall von Kristina – die Schülerin an die Schulsozialarbeiterin weiterverweisen. Diese Funktion der Lehrkräfte als „Gatekeeper“ zwischen Schulsozialarbeiterin und Schülerin wird darüber hinaus dadurch deutlich, dass sie aus ihrer Rolle heraus den Zugang einer Schülerin zur Schulsozialarbeiterin regeln können – etwa dadurch, dass Kristina von ihren Klassenlehrern die generelle Erlaubnis erhält, bei Bedarf auch kurzfristig den Unterricht zu verlassen und zur Schulsozialarbeiterin zu gehen. Die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften ist also eine fundamentale Grundlage und Voraussetzung für die Fallarbeit der Schulsozialarbeiterinnen. Umso stärker zeigt sich – insbesondere in den Äußerungen von Pia Eibecker – deren Verunsicherung, wenn sie das Gefühl bekommen, dass von Lehrkräften ihr Mandat und ihre Zuständigkeit nicht anerkannt werden. Neben den Beziehungen zu Lehrkräften werden in den

⁵⁹ Der Aspekt der Generalisierung empirischer Erkenntnisse ist vielschichtig. Die Generalisierung, die in dieser Studie angestrebt wird, ist die der „analytischen Generalisierung“ (Firestone 1993, S. 17; vgl. auch Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 367). „Hier wird anhand des jeweiligen Falls bzw. der untersuchten Fälle ein bestimmter Zusammenhang, eine Regel oder ein Mechanismus herausgearbeitet, der von allgemeiner Bedeutung ist“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 367).

Fallstudien eine ganze Reihe weiterer Professioneller aus anderen Institutionen der Unterstützung (und Kontrolle) deutlich, zu denen die Schulsozialarbeiterinnen fallbezogene Beziehungen aufbauen und pflegen müssen, um den Fortgang der Fallarbeit zu ermöglichen. Auch Familienangehörige der Schülerinnen spielen im Verlauf der Fallarbeit eine wichtige Rolle. Aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen erscheinen diese und deren Verhalten zum einen als wesentlicher Teil des Problems (so in den Fallstudien zu Pia Eibecker und Anna Friebl), auf der anderen Seite als wichtige Unterstützungsressource für die Fallarbeit (wie in der Arbeit von Aaliyah Esen).

Zweitens machen die Fallstudien die Komplexität des Fallarbeitsbogens und der vielfältigen Aufgaben, die von den Schulsozialarbeiterinnen darin zu bewältigen sind, sichtbar. Die Komplexität entsteht zum einen durch die zeitliche Abfolge der unterschiedlichen Aufgaben. Es werden unter anderem die komplexen Prozesse der Hilfesuche, der Kontaktherstellung, des Beziehungsaufbaus und der Herausbildung von Themen der Arbeit deutlich, in die die Schulsozialarbeiterin, die Schülerin, aber auch Lehrkräfte und Familienangehörige in unterschiedlichem Ausmaß eingebunden sind. Besonders die Frage nach der Herausbildung einer Vertrauensgrundlage bekommt dabei große Bedeutung als immer wiederkehrende Aufgabe. In diesem Zusammenhang wird insbesondere in der Arbeit von Aaliyah Esen sichtbar, welche Rolle der Schulsozialarbeiterin mit ihrem eigenen biographischen Hintergrund als Identifikationsfigur für die Schülerin zukommt. Gerade die Zuschreibung geteilter ethnischer und geschlechtlicher Zugehörigkeiten und die damit verbundenen Erwartungen eines gemeinsam geteilten Erfahrungshintergrundes werden hier zu einer wichtigen Grundlage. Zum anderen entsteht die Komplexität der Fallarbeit durch die vielfältigen Aufgaben, die von den Schulsozialarbeiterinnen simultan zu bewältigen sind. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn – wie etwa in der Arbeit von Anna Friebl oder Aaliyah Esen sichtbar – die Bemühungen um eine ausreichende Beziehungsgrundlage zur Schülerin mit der Einleitung von institutionellen Kontroll- und Unterstützungsinterventionen (etwa durch das Jugendamt) abgestimmt werden müssen.

Drittens werden in den Fallstudien die wiederkehrenden zentralen Herausforderungen, Widersprüchlichkeiten und Fehlertendenzen sichtbar, die im Fallarbeitsbogen der Schulsozialarbeiterinnen angelegt sind. In allen drei Fällen sind dies etwa die Schwierigkeiten und z. T. widersprüchlichen Anforderungen, die durch die Konzentration auf die jeweilige Situation der Schülerin einerseits, deren soziales, insbesondere familiäres Umfeld andererseits entstehen. Ebenfalls deutlich wird die ambivalente Bedeutung von Kategorisierungen, die die Schulsozialarbeiterinnen mit Hinblick auf die Lebenssituation der Schülerinnen vornehmen. So stellen etwa ethnisch-kulturelle Kategorien in der Arbeit von

Aaliyah Esen mit Dilena Reza eine Grundlage für die von der Schulsozialarbeiterin und der Schülerin betriebene Konstruktion von gemeinsamen Erfahrungshintergründen dar, was eine wichtige Bedeutung für die Herausbildung einer Vertrauensgrundlage bekommt. Gleichzeitig wird in der Arbeit von Anna Friebl deutlich, wie die Schulsozialarbeiterin durch vereinfachende ethnische Kategorisierungen der Komplexität einer konkreten Fallsituation nicht gerecht wird und wie die damit verbundenen Zuschreibungen gleichzeitig die Entfremdung zwischen der Mutter und der Schulsozialarbeiterin verstärken.

Viertens werden insbesondere in der Triangulierung der Perspektive der Professionellen mit den autobiographischen Erzählungen der Schülerinnen die biographischen Prozesse deutlich, vor deren Hintergrund die Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen für die Schülerinnen Bedeutung erlangt. Im Zentrum stehen hier weitreichende familiäre und krankheitsbezogene Verlaufskurvenprozesse, in die die Schülerinnen verstrickt sind, sowie deren Aktivitäten zur Kontrolle und Bewältigung der Verlaufskurven. Dabei werden zwei zentrale Bedeutungsdimensionen des Handelns der Schulsozialarbeiterinnen sichtbar. Liegt die Bedeutung des Handelns von Pia Eibecker aus der Perspektive von Alexandra Brokalakis insbesondere in der kontinuierlichen Begleitung, die diese bei ihren Bewältigungsversuchen des akuten Konfliktes mit ihrer Mutter durch die Schulsozialarbeiterin erfährt, so wird Aaliyah Esen für Dilena Reza darüber hinaus als zentrale Initiatorin eines biographischen Veränderungsprozesses und als Koordinatorin damit verbundener institutioneller Unterstützungsaktivitäten bedeutsam.

Diese Ergebnisse der Fallstudien bilden den Ausgangspunkt der nun folgenden, kontrastiv-vergleichenden Kapitel, die sich in ihrer Konstruktionslogik an der hier skizzierten Struktur orientieren und die in ihrer Gesamtheit ein theoretisches Modell der Fallarbeit im Rahmen von Schulsozialarbeit bilden, wie es sich aus den Erzählungen der Professionellen rekonstruieren lässt. Die in den Einzelfallstudien herausgearbeiteten thematischen Schwerpunkte und zentralen Prozesse der Arbeit werden im Folgenden unter Hinzuziehung des gesamten Datenmaterials ausdifferenziert. Dies erlaubt eine im Hinblick auf das Gesamtsample generalisierbare Rekonstruktion zentraler Dimensionen der Fallarbeit der Schulsozialarbeit. Zunächst beleuchte ich (in den Kapiteln 5 und 6) den sozialen und biographischen Rahmen der Arbeit, wie er in den Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in seiner Bedeutung für deren Handeln sichtbar wird. Auf dieser Grundlage rekonstruiere ich durch einen kontrastierenden Blick auf das Gesamtsample im Kapitel 7 wesentliche Elemente des Fallarbeitsbogens in der Schulsozialarbeit. Im Kapitel 8 arbeite ich zentrale, in der Rekonstruktion des Fallarbeitsbogens angelegte Kernprobleme der Arbeit heraus. Während also Kapitel 7 eine chronologische Konstruktionslogik zugrunde liegt (im Sinne einer „generalisierten Erzählung“ der Fallarbeit), ist die Darstellung der Phänomene,

auf die ich im Kapitel 8 eingehe, losgelöst von deren sequenzieller Einbindung in übergreifende Arbeitsprozesse. Im Kapitel 9 schließlich arbeite ich insbesondere auf der Grundlage des Teilsamples der autobiographischen Erzählungen der Jugendlichen heraus, welche lebensgeschichtlichen Prozesse aus ihrer Perspektive zentrale Bedeutung bekommen und inwieweit hierbei die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ihre Spuren hinterlässt.

Bei der Darstellung der nun folgenden kontrastierenden Analysen habe ich versucht, einen Mittelweg zu finden zwischen einem engen Bezug zu den Interviews, die stets die Grundlage für die getroffenen Aussagen darstellen, einerseits und einer von konkreten Fallbezügen abstrahierenden Sprache andererseits. Diese Balance erscheint mir notwendig, um einerseits die – im Sinne einer „grounded theory“ – Verwurzelung der Rekonstruktionen in empirischen Daten zu verdeutlichen, aber andererseits einen kleinteiligen, und damit letztlich für die Leserin und den Leser schwer nachvollziehbaren, Bezug aller Aussagen auf konkrete Interviewstellen zu vermeiden.



5 Die Einbindung der Fallarbeit in institutionelle Strukturen und professionelle Beziehungsnetze

In der Rekonstruktion der Arbeitsprozesse in den Fallstudien wurde deutlich, wie institutionelle Strukturen und das spezifische Netz an Beziehungen, in das Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eingebunden sind, die Arbeit in hohem Maße mitbestimmen. Deshalb gehe ich im folgenden Kapitel diesen Aspekten mit Blick auf das gesamte Datenmaterial nach. Dabei lassen sich drei Dimensionen unterscheiden: erstens übergreifende institutionelle und organisatorische Strukturen, zweitens die räumliche Situation der Arbeit und drittens die konkreten Beziehungen zu anderen Gruppen von Professionellen.

5.1 Die institutionelle und organisatorische Einbindung

In einem ersten Schritt konzentriere ich mich auf die formalen Hierarchien, in die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eingebunden sind, auf die Personalsituation und lokale politische Gegebenheiten. Ich gehe der Frage nach, welche Bedeutung die Professionellen darin für ihre Arbeit sehen. Alle von mir in unterschiedlichen Bundesländern befragten Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sind keine direkten Mitarbeitenden der Schule oder der lokalen Schulbehörde, sondern von einem externen Träger angestellt und im Rahmen einer (unterschiedlich gestalteten) Kooperationsvereinbarung an der jeweiligen Schule tätig.⁶⁰ Bei diesen Trägerorganisationen handelt es sich zum einen um Wohlfahrtsorganisationen und kleinere freie Träger, zum anderen um die öffentlichen Jugendbehörden bzw. Jugendämter. Aus Sicht der Befragten liegt hierin einerseits ein Vorteil, weil dadurch eine wichtige Distanz zur Institution Schule und deren organisatorischen und hierarchischen Strukturen entsteht und somit die Eigenständigkeit der eigenen Arbeit gegenüber schulischen Interessen abgesichert wird. Andererseits erleben Professionelle diese Doppelstruktur auch als unnötige Verkomplizierung der eigenen Arbeit: Der primäre Bezugspunkt der

⁶⁰ Neben dieser Struktur gibt es jedoch auch die Variante, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter direkt bei der Schule oder bei der Schulbehörde angestellt und somit unmittelbar in die Hierarchie der Schulorganisation eingebunden sind. Über die Vor- und Nachteile der jeweiligen Form ist eine umfangreiche Debatte entstanden (vgl. etwa Speck 2009, 85ff.; Turner/Hollenstein 2010).

Arbeit ist die Schule, die Strukturen des Trägers haben für das Alltagsgeschäft keine besondere Bedeutung, schaffen aber zusätzliche Arbeit (etwa durch Berichte, als nicht relevant erachtete Teamgespräche usw.).

Deutlich zum Ausdruck kommt, wie die Einbindung in den schulischen Alltag aus Sicht der Professionellen der Arbeit eine spezifische Qualität verleiht. Auf der einen Seite ermöglicht die alltägliche Nähe zu Schülerinnen und Schülern einen selbstverständlichen, engen Kontakt. Man muss nicht – wie etwa in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – auf sie warten, sie sind schon da. Auf der anderen Seite beeinflussen schulische Prozesse (insbesondere das Ende der Zeit an der Schule) die Beziehung zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern in der Regel auf sehr einschneidende Weise. Kontakte, die das Ende der Schulzeit überdauern, sind in den Augen der Interviewpartnerinnen und -partner selten.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen der von mir interviewten Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ist geprägt von einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In den Fallstudien wird deutlich, dass damit zusammenhängende Themen für die Arbeit immer wieder große Relevanz erhalten. Demgegenüber erscheint das multiethnische Miteinander an einer der Schulen als selbstverständliche Normalität, um die nicht viel Aufhebens gemacht wird.⁶¹

Nach diesen knappen Anmerkungen zu allgemeinen institutionellen und organisatorischen Strukturen und Prozessen, die in den Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sichtbar werden, gehe ich im Folgenden auf die Bedeutung der konkreten räumlichen Situation ein.

5.2 Die Bedeutung des Raumes

In zahlreichen Interviews wird die Bedeutung des physischen Raumes als Rahmen der Arbeit von Professionellen der Schulsozialarbeit deutlich. Ich konzentriere mich in den folgenden Anmerkungen dabei auf die räumliche Sphäre der Professionellen innerhalb des Schulgebäudes, also der Räume, über die sie alleine (oder zumindest vorwiegend) verfügen. In den Interviews wird hier vor allem das Büro als Arbeits- und Begegnungsraum benannt, aber auch Gruppen-

⁶¹ In vielen Interviews gingen die Erzählerinnen und Erzähler erst durch meine gezielten Nachfragen darauf ein.

räume, das Schülercafé, eine „Schulstation“⁶² etc. können Räume sein, die der mehr oder weniger direkten Kontrolle einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters unterliegen. Natürlich beschränkt sich deren Arbeit längst nicht auf diese Räume; Arbeits- und Interaktionsprozesse finden in vielfältigen Räumen und an Orten inner- und außerhalb des Schulgebäudes statt, etwa wenn die Schulsozialarbeiterin ein Klassenprojekt in einem Klassenzimmer durchführt, in der Turnhalle eine freiwillige Fußballgruppe anbietet, an einem gemeinsamen Gespräch mit Eltern im Jugendamt teilnimmt usw. Dennoch bekommt die eigene räumliche Sphäre für die Arbeit der Professionellen aus zwei Gründen besondere Bedeutung.

Erstens konzentriert sich die Arbeit auf diese Räume. So finden dort etwa intensive Gespräche im Rahmen der Fallarbeit statt, aber auch – je nach Art des Raumes – verschiedene Gruppenangebote und natürlich organisatorische und bürokratische Tätigkeiten (Telefonate, Dokumentation der Arbeit usw.). Gerade im Hinblick auf damit im Zusammenhang stehende Fragen der Vertraulichkeit und der Möglichkeit, ungestört zu sprechen, gewinnt der eigene Raum für das alltägliche Handeln zentrale Bedeutung.

Zweitens sind die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter die einzigen Räume innerhalb der Schule, über die sie eigenständig bestimmen können. Dies betrifft etwa die Regeln, die in diesen Räumen gelten, die Zugangsmöglichkeiten und insbesondere auch deren Gestaltung. Gerade der letzte Punkt ist wichtig unter dem Gesichtspunkt, dass dadurch der eigene Raum die Möglichkeit bietet, vielfältige Aspekte der eigenen Persönlichkeit sichtbar zu machen. Prägnante Beispiele aus dem Datenmaterial sind etwa eindrucksvolle Bilder aus privaten Reisen einer Schulsozialarbeiterin oder das Fanposter des lokalen Fußballvereins an der Bürotür. In der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern besteht dann die Möglichkeit, darauf einzugehen – etwa wenn ein Schüler, der ebenfalls Fan des Fußballclubs ist, den Schulsozialarbeiter dann nicht mehr nur als Professionellen wahrnimmt, sondern auch als Gleichgesinnten, der die gleiche Sorge oder Freude über die Leistung des Vereins teilt.

Der spezifischen Bedeutung der Räume der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter als Rahmen für konkrete Interaktionsprozesse will ich anhand der

⁶² Schulstationen sind Räume innerhalb des Schulgebäudes, die Schülerinnen und Schüler während freier Zeit aufsuchen können und die von Pädagoginnen und Pädagogen (u. a. – aber nicht ausschließlich – von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern) betreut werden. Durch die offene Struktur und das darin befindliche Freizeitangebot hat diese Angebotsform Ähnlichkeiten mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Durch ihre gleichzeitige Einbindung in die übergreifende schulische Struktur ergeben sich hierbei Spannungen, u. a. im Hinblick auf die Regeln, die inner- und außerhalb der Schulstation gelten. Claudia Streblow (vgl. Streblow 2005) beleuchtet näher, wie sich dies auf die Interaktionen zwischen Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern und Kindern und Jugendlichen auswirkt.

Metapher des „Wohnzimmers“ im folgenden Zitat von Marianne Schnäd nachspüren:

34 E: da sag ich immer am Anfang, ihr kommt jetzt zu mir wie
 35 in ein Wohnzimmer, und ihr seid meine Gäste und ich
 36 möchte, dass ihr euch auch so verhaltet.

(2. Interview Marianne Schnäd, S. 1, Z. 34-36; Teiltranskription)

Die Schulsozialarbeiterin, die in diesem Ausschnitt erläutert, wie sie Schülerinnen und Schüler zu Beginn eines Gruppenangebotes in ihrem Büro regelmäßig begrüßt, bringt damit drei Aspekte im Hinblick auf die Bedeutung des Raumes für die Interaktionssituation zum Ausdruck.

Erstens kommt durch die Wohnzimmer-Metapher etwas von der Atmosphäre zum Ausdruck, die die Räumlichkeiten der Schulsozialarbeiterin kennzeichnet. So betont Marianne Schnäd an einer anderen Stelle, wie wichtig es ihr ist, dass Schülerinnen und Schüler sich in ihrem Raum wohlfühlen. Die Wände ihres Büros sind mit Bildern gestaltet, es gibt eine Gesprächsecke mit einer Couch. In anderen Fällen ist der Couchtisch mit einem Blumenstrauß geschmückt und Besucher bekommen Tee, Kaffee oder etwas zu Essen angeboten. Ein Schulsozialarbeiter erzählte mir, dass er bei Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen häufig ganz gezielt – aus seiner Sicht angenehme – klassische Musik einschaltet.

Zweitens verbinden sich mit dem Bild der Gäste, die sich in dem privaten Bereich eines Wohnzimmers aufhalten, spezifische Verhaltenserwartungen: Es wird erwartet, dass grundlegende Verhaltensnormen (wie etwa Höflichkeit, der Verzicht auf Gewalt etc.) eingehalten werden – aber nicht aufgrund mächtiger Schulregeln sondern weil dies als Grundlage für eine reziproke, respektvolle Beziehung zwischen den Anwesenden nötig ist.⁶³

Und drittens kommt damit zum Ausdruck, dass der räumliche Rahmen der Schulsozialarbeiterin einen Kontrast darstellt zum allgemeinen schulischen Raum. Insbesondere der Aspekt der Gegenseitigkeit, der Zugänglichkeit und der „Nutzbarkeit“ durch Schülerinnen und Schüler unterscheidet die Sphäre der Schulsozialarbeit von anderen schulischen Räumen wie etwa dem Klassenzimmer und insbesondere dem Lehrerzimmer (das aus meiner eigenen professionellen Erfahrung häufig in sehr deutlicher Weise gegen das „Eindringen“ von Schülerinnen und Schülern abgeschildert wird). Mit Blick auf das gesamte Datenmaterial lassen sich hier sowohl institutionalisierte, in den schulischen Ablauf integrierte Angebote rekonstruieren (wie etwa das Angebot der „offenen Pause“, das einer begrenzten Anzahl von Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, sich im Büro der Schulsozialarbeit aufzuhalten) als auch informelle Ange-

⁶³ Vgl. in ähnlicher Perspektive: ebd., S. 278ff.

bote, durch die schulische Regeln umgangen und untergraben werden. Dies ist etwa der eigentlich nicht erlaubte Aufenthalt von Schülerinnen und Schülern auf der Couch vor der Bürotür einer Schulsozialarbeiterin, der von dieser bewusst geduldet wird, da dadurch in ihren Augen wichtige Rückzugsräume entstehen.

In diesem Zusammenhang bekommt die Lage der Räume der Schulsozialarbeit im Schulhaus Auswirkungen auf deren Potenzial als Begegnungs- und Interaktionsorte. Dies betrifft Fragen der Erreichbarkeit, der Vertraulichkeit sowie der Möglichkeiten, die die Lage der Räume zu alltäglichen Begegnungen bieten. In der Erzählung von Elke Maurer wird die Bedeutung sichtbar, die es für sie hat, dass ihr Büroraum auf dem üblichen Weg zur Toilette von Schülerinnen liegt. Damit ergibt sich für diese die Möglichkeit, den legitimen Grund, das Klassenzimmer zu verlassen, mit einem kurzen Besuch bei der Schulsozialarbeiterin zu verbinden. Sie macht deutlich, dass gerade in ihrer Anfangszeit an der Schule diese Begegnungsmöglichkeit sehr wichtig für den Aufbau von ersten Beziehungen zu Schülerinnen wurde. Der Raum von Sabrina Häxner dagegen ist mit großen, sich zum Pausenhof öffnenden Fenstern ausgestattet. Dadurch wird es ihr möglich, während der Pause auf unkomplizierte Weise Kontakt zu Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

5.3 Beziehungen zu anderen Professionellen

Das Handeln von Professionellen der Schulsozialarbeit – dies wird in den Interviews immer wieder deutlich – ist in hohem Maße geprägt dadurch, dass es innerhalb einer Institution stattfindet, die keine primäre Institution der Sozialen Arbeit ist. Angehörige anderer Professionen mit einem anderen professionellen Selbstverständnis stellen daher einen großen Teil des alltäglichen Netzes an Beziehungen dar, das für das eigene Handeln relevant wird. Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter machen die Erfahrung, dass ihre Anwesenheit an der Schule als nicht selbstverständlich wahrgenommen wird und immer wieder erklärungs- und rechtfertigungsbedürftig ist. In den Beziehungen zu anderen Professionellen wird das komplexe Geflecht an organisatorischen Strukturen deutlich, in das sie eingebunden sind. Im Folgenden beleuchte ich deshalb die Beziehungen zu Angehörigen zentraler Professionsgruppen, die für die Arbeit in der Schulsozialarbeit wichtig werden.

5.3.1 Lehrkräfte

Im Verhältnis zu den Lehrkräften zeigt sich in besonderer Weise etwas von dem Spannungsfeld zwischen Selbstverständlichkeit und Rechtfertigungsbedürftigkeit, in dem Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ihre Tätigkeit an der Schule erleben. Sie machen auf der einen Seite die Erfahrung, dass Lehrkräfte ihr

In diesem Zusammenhang zeigen sich auch große Unterschiede im Hinblick auf den Grad, in dem sich Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit ihrem alltäglichen schulischen Beziehungsnetz identifizieren. Auf der einen Seite wird die Perspektive deutlich, in hohem Maße in die schulische „community of practice“ (vgl. Wenger 2008) integriert zu sein: Man erlebt sich und die Lehrkräfte als ein gemeinsames Team. Diese Perspektive von Gemeinsamkeit kommt etwa dadurch zum Ausdruck, dass die Interviewten von „wir“ reden, wenn sie die Zusammenarbeit innerhalb der Schule beschreiben. Auf der anderen Seite erleben sich Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in einer grundsätzlichen Distanz gegenüber Lehrkräften, deren professionellem Selbstverständnis und Zuständigkeiten.

Ein wichtiger Faktor der Beziehung zu Lehrkräften ist, dass im Rahmen dieser Beziehung zentrale Aspekte der Schulsozialarbeit ausgehandelt werden. Ich sehe hier drei wesentliche Bereiche:

- Die Frage nach dem grundsätzlichen Mandat.

In den Daten wird deutlich, dass es für die Handlungsfähigkeit einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters von großer Bedeutung ist, dass deren oder dessen generelles Mandat von Lehrkräften an der Schule anerkannt wird. Auch wenn die Zuständigkeit in formeller Weise geregelt ist (etwa durch formelle Vereinbarungen zwischen Schule und Träger oder durch konzeptionelle Dokumente, die festhalten, was zu den Aufgaben gehört), erscheint es dennoch unabdingbar, dass das Mandat von Lehrkräften an der Schule ratifiziert wird. Stellen diese es in Frage, so kann dies dazu führen, dass die Handlungsfähigkeit einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters stark eingeschränkt wird. So erinnert sich Stefan Baum, wie er an der ersten Schule, an der er tätig war, auf eine breite Front der Ablehnung stieß bzw. die Vorstellungen der Lehrkräfte von dem, was er als seine Aufgaben verstand, so grundsätzlich abwichen, dass sich diese Situation nur durch den Wechsel an eine andere Schule lösen ließ.

- Der konkrete, fallbezogene Handlungsauftrag.

Jenseits der Frage nach dem generellen Mandat, an der Schule tätig zu werden, lässt sich differenzieren, auf welche Art und Weise zwischen Lehrkräften und Professionellen der Schulsozialarbeit die Zuständigkeit und das weitere Vorgehen in einem konkreten Fall ausgehandelt werden. So erscheint dies auf der einen Seite als Arbeitsauftrag an die Schulsozialarbeiterin, durch den etwas vom hierarchischen Gefälle zwischen Lehrkräften und der Schulsozialarbeiterin oder

dem Schulsozialarbeiter deutlich wird.⁶⁵ Auf der anderen Seite lassen sich Situationen rekonstruieren, in denen deutlich wird, wie sich eine Lehrkraft mit der Bitte um Rat oder Unterstützung an die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter wendet und beide auf Augenhöhe gemeinsam nach einem gemeinsamen Vorgehen in einem konkreten Fall suchen.

- Die Zugangsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern zur Schulsozialarbeit.

Das grundsätzliche Hierarchiegefälle zwischen Lehrkräften und Professionellen der Schulsozialarbeit zeigt sich auch in deren Funktion als „Gatekeeper“ zwischen Kindern und Jugendlichen und der Schulsozialarbeit. Dabei lässt sich aus den Fallanalysen rekonstruieren, wie ausschlaggebend der Grad des Vertrauens für einen engen Austausch zwischen den Professionellen und damit auch für einen erleichterten Zugang zu Schülerinnen und Schülern ist. Dementsprechend lassen sich selbstverständliche, routinisierte und z. T. institutionalisierte Zugangsmöglichkeiten⁶⁶ von Schülerinnen und Schülern zur Schulsozialarbeit von Situationen unterscheiden, in denen der Zugang in jedem Fall neu zum Gegenstand von langwierigen Aushandlungen wird.

Betrachtet man die Beziehung zwischen Professionellen der Schulsozialarbeit und Lehrkräften unter der Perspektive der Verteilung von Macht, so ergibt sich ein differenzierteres Bild als es etwa in Begriffen wie der Lehrkräfte als der schulischen „Leitprofession“ (Bauer 2014, S. 274) zum Ausdruck kommt. Zum einen bestätigen die bisherigen Anmerkungen das Bild eines Hierarchie- und Machtgefälles zugunsten der Lehrkräfte. Zum anderen wird in den Erzählungen aber auch deutlich, wie Professionelle der Schulsozialarbeit ihr eigenes „Gewicht“ in die Waagschale dieses Machtverhältnisses werfen können. Dies zeigt sich erstens in spezifischen Allianzen, die sie in konkreten Handlungssituationen eingehen. Sabrina Häxner macht deutlich, wie sie sich angesichts der Ablehnung, die sie von einem Teil der Lehrkräfte erfährt, umso stärker auf die Kooperation und Unterstützung der Lehrkräfte konzentriert, die ihrer Tätigkeit und ihrer Rolle grundsätzlich aufgeschlossen und unterstützend gegenüberstehen. Auch die generelle Unterstützung durch eine Schulleitung, die die Einführung von Schulsozialarbeit an ihrer Schule von Beginn an – auch gegen den Widerstand von Lehrkräften – beförderte, kann zu einer solchen wichtigen Allianz werden. Zweitens ist es jedoch auch das professionsspezifische Wissen, das für Schulso-

⁶⁵ Ein Beispiel findet sich im Interview mit Aaliyah Esen, in dem diese davon berichtet, wie eine Lehrkraft in sehr fordernder Weise von ihr verlangt, sich der Situation von Dilena Reza anzunehmen (vgl. Kapitel 4.1).

⁶⁶ So werden an einer Schule „Laufzettel“ verwendet, auf denen die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter bestätigt, dass das Gespräch stattgefunden hat, ohne den Inhalt des Gesprächs zu nennen.

zialarbeiterinnen und -arbeiter zu einer wichtigen Machtressource werden kann. Dabei geht es zum einen um spezifisches Wissen über die persönliche und biographische Situation von Schülerinnen und Schülern, zu dem die Professionellen im Rahmen ihrer Fallarbeit Zugang erhalten. Damit werden sie für Lehrkräfte zu wichtigen Kooperationspartnerinnen und -partnern, die es ihnen ermöglichen, in deren Augen als rätselhaft und anstrengend erscheinende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern besser zu verstehen. Zum anderen entsteht eine Stärkung ihrer Position durch ihre Rolle als pädagogische Innovatoren, indem sie etwa über Alternativen zu den üblichen, von allen Beteiligten als im Grunde wirkungslos empfundenen schulischen Sanktionsinstrumenten verfügen (vgl. Kapitel 8.2.1). Dies mündet letztlich in einem Bewusstsein darüber, dass die Schule – auch in den Augen der allgemeinen Öffentlichkeit – durch die eigene Tätigkeit an Prestige, Anerkennung und Qualität gewinnt.

5.3.2 Kolleginnen und Kollegen

Wer von den Interviewpartnerinnen und -partnern als „Kolleginnen“ und „Kollegen“ bezeichnet wird, ist sehr unterschiedlich. Zum einen sind dies die Lehrkräfte, gerade in den oben bereits erwähnten Fällen, in denen eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter sich in hohem Maße mit dem Netz an Professionellen in der jeweiligen Schule identifiziert. Zum anderen wird damit aber die Gruppe anderer Schulsozialarbeiterinnen oder Schulsozialarbeiter bezeichnet. Deren Bedeutung, auf die ich im Folgenden eingehe, entsteht im Zusammenhang mit Fragen der Aufteilung der Arbeit, der Sicherstellung der Kontinuität der Fallarbeit, der Reflexion des eigenen Handelns und schließlich im Kontext von Aushandlungs- und Machtsituationen.

Erstens können, wenn zwei (oder mehr) Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter gemeinsam an einer Schule arbeiten, die Zuständigkeiten nach bestimmten Kriterien aufgeteilt werden. In einigen Fällen ist dies formell klar geregelt, etwa im Fall von Anna Friebl, die für den Grundschulbereich zuständig ist, während ihr Kollege im Hauptschulbereich der gleichen Schule tätig ist. In anderen Fällen erfolgt dies auf der Grundlage anderer Kriterien, etwa nach Geschlecht, nach Zuschreibungen ethnischer Zugehörigkeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern (vgl. Kapitel 6.3), aber auch nach dem je fallspezifischen Aspekt der Sympathien zwischen einer Schülerin, einem Schüler und dem oder der Professionellen.

Zweitens bekommen Kolleginnen und Kollegen große Bedeutung im Hinblick auf die Sicherstellung der Kontinuität der Fallarbeit. So wird beim Schulwechsel einer Schülerin oder eines Schülers die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter an der neuen Schule mitunter als Ansprechpartnerin

bzw. -partner wichtig, um zu gewährleisten, dass die Arbeit mit der Schülerin oder dem Schüler fortgesetzt wird. Das gleiche gilt, wenn eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter die Schule verlässt und es eine Möglichkeit gibt, die Fallarbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler an die Nachfolgerin oder den Nachfolger zu übergeben.

Drittens sind Kolleginnen und Kollegen auch dadurch bedeutsam, dass sie wichtige Reflexions- und Beratungsressourcen zur Verfügung stellen, etwa in Form regelmäßiger Team- und Fallbesprechungen – im Fall, dass mehrere Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter an einer Schule tätig sind, auch in Form informeller „Tür- und Angelgespräche“.

Viertens entsteht die Bedeutung anderer Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter im Rahmen der bereits beschriebenen Aushandlungsprozesse innerhalb der Schule. So kann eine andere Schulsozialarbeiterin eine wichtige Stütze dabei sein, wenn es (gerade zu Beginn einer Tätigkeit an der Schule) darum geht, sich eine eigene Position gegenüber Ansprüchen aus dem Kreis der Lehrkräfte oder der Schulleitung zu erarbeiten, Erwartungen zurückzuweisen, oder einen eigenen Handlungsansatz angesichts begrenzter Zeitressourcen gegenüber anderen Erwartungen durchzusetzen. Kolleginnen und Kollegen werden gleichzeitig zu programmatischen Wegbereitern für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, die nach ihnen – etwa im Zuge eines Stellenwechsels – an die Schule kommen. Dies kann bedeuten, dass sie innerhalb der Schule einen großen Teil an grundsätzlichen Aushandlungen hinsichtlich der Aufgaben, Zuständigkeiten, allgemein: des Bildes von Schulsozialarbeit bereits übernommen haben. In beiden Varianten können Vorgängerinnen und Vorgänger aus der Perspektive der interviewten Professionellen jedoch auch zu einer Schwächung der Schulsozialarbeit an der Schule beitragen. So berichtet Marianne Schnäd, wie eine Kollegin, die gleichzeitig mit ihr an der Schule arbeitet, in einer Konfliktsituation mit der Schulleitung zu Kompromissen bereit war und so die gemeinsame „Front“ der Schulsozialarbeiterinnen in der Auseinandersetzung brüchig wurde. In ihrer Rolle als Wegbereiterinnen und Wegbereiter können Kolleginnen und Kollegen Handlungsweisen durchgesetzt und Aufgaben übernommen haben, die für den Nachfolger oder die Nachfolgerin im Widerspruch zu seinem oder ihrem Professionsverständnis stehen, was dann bedeutet, dass umso mehr Energie aufgewendet werden muss, um dieses Bild wieder zu korrigieren.

5.3.3 Professionelle aus anderen Institutionen

Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter haben vielfältige Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlicher Intensität zu Professionellen aus anderen Institutionen, etwa zum Jugendamt, zu Ärzten in einer psychiat-

rischen Klinik, zur Erziehungsberatungsstelle usw. Dabei lassen sich hinsichtlich des Ausmaßes, wie weit andere Professionelle in die Arbeit einbezogen werden, und der daraus folgenden Konsequenzen zwei Ebenen unterscheiden.

Zunächst geht es um Prozesse des Überweisens. Eine Schülerin bzw. ein Schüler (oder andere Familienmitglieder) werden im Rahmen einer Fallarbeit an eine andere Institution überwiesen, ohne dass die Professionellen dabei im engeren Sinne intensiv zusammenarbeiten. Ausschlaggebend dafür ist die Annahme der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters, dass die Mitarbeitenden der anderen Institution über spezifische Kompetenzen verfügen, die angesichts der konkreten Problemlage einer Schülerin oder eines Schülers notwendig sind. Ein Beispiel hierfür sind die Bemühungen von Aaliyah Esen darum, dass Dilena einen Platz in der Kinder- und Jugendpsychiatrie bekommt. Bereits bei dieser Form der Zusammenarbeit bekommen bestehende Beziehungen zwischen den Professionellen eine große Bedeutung. So kann eine Schülerin oder ein Schüler gezielt zu einem oder einer Professionellen innerhalb einer bestimmten Institution überwiesen werden, von dem oder der man annimmt, dass sie mit den persönlichen Eigenheiten einer Schülerin oder eines Schülers gut klar kommt. Es deutet sich also bereits hier die Bedeutung einer gemeinsamen Geschichte an, die Professionelle unterschiedlicher Institutionen miteinander teilen.

Diese Kenntnis der Anderen wird dann besonders wichtig, wenn der Kontakt zwischen Professionellen der Schulsozialarbeit und Professionellen anderer Institutionen über ein bloßes Überweisen hinausgeht und sich auf eine intensive Zusammenarbeit innerhalb einer Fallarbeit erstreckt. Mit dieser Zusammenarbeit sind häufig hohe Voraussetzungen auf mehreren Ebenen verbunden, etwa dabei, ein gemeinsames Bild der Problemsituation zu finden, ein Ziel der Arbeit zu formulieren und sich bezüglich der Reihenfolge und der Geschwindigkeit der einzelnen Arbeitsschritte abzustimmen. Auch die Aushandlung des Umgangs mit vertraulichen Informationen spielt aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter eine zentrale Rolle. Dabei tauchen Brüche und Reibungspunkte auf. In vielen Fällen bleiben diese ohne weitere Konsequenzen für die Zusammenarbeit – man wundert sich nur über bestimmte Äußerungen und Verhaltensweisen des Gegenübers – oder unterschiedliche Sichtweisen können in einem kurzen Gespräch angesprochen und geklärt werden. In manchen Fällen erwachsen aus diesen unterschiedlichen Perspektiven jedoch größere Konflikte, die dann unter Umständen eine weitere Zusammenarbeit unmöglich machen. Dies kann so weit gehen, dass eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter eine anwalt-schaftliche Rolle in Bezug auf die Interessen von Kindern und Jugendlichen gegen das Handeln der anderen Professionellen erhält. Ein Beispiel dafür ist die Erzählung von Klaus Schneuber darüber, wie er einen Schüler dabei unterstützt,

eine Unterbringung in einer psychiatrischen Klinik abzuwehren, die Mitarbeiterinnen des Jugendamtes gegen seinen Willen anvisieren. Diese Konflikte können die Grenzen einer rein persönlichen Auseinandersetzung übersteigen und sich zu Konflikten zwischen zwei Institutionen (oder, wie im eben erwähnten Beispiel, zwischen zwei Abteilungen einer Behörde) entwickeln, was die Eindämmung des Konfliktes erschwert.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel bin ich auf unterschiedliche Facetten dessen eingegangen, wie institutionelle, organisationsbezogene und räumliche Strukturen sowie Beziehungen zu anderen Professionellen aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter einen bedeutenden Teil des sozialen Rahmens der Fallarbeit bilden. Der Rahmen für die konkrete Arbeit entsteht dabei zum einen durch übergreifende Strukturen wie etwa lokal- und sozialpolitischen Weichenstellungen, die aus der Perspektive der Professionellen in hohem Maß Handlungsmöglichkeiten eröffnen, aber auch verschließen können. Auch die Bedeutung des physischen Raumes (in Form etwa des Büroraumes) als Rahmen konkreter Interaktionsprozesse mit Schülerinnen und Schülern wird hier deutlich. Zum anderen wurde durch die Herausarbeitung der Bedeutung unterschiedlicher Beziehungen zu anderen Professionellen deutlich, wie der soziale Rahmen der Fallarbeit in hohem Maße in konkreten Begegnungen und Aushandlungen gebildet wird. Die gerade im Verhältnis zu Lehrkräften stark von Machtstrukturen geprägten Beziehungen sind sowohl bei der Herausbildung langfristiger Positionierungen der Professionellen wichtig (in Form etwa der Aushandlung eines allgemeinen Mandats von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern) als auch in jeweils kurzfristigen Aushandlungen von Arbeitsaufträgen oder Zugangsmöglichkeiten zu Schülerinnen und Schülern.

Im folgenden Kapitel erweitere ich die Frage danach, was aus der Perspektive der Professionellen wichtige Bedingungsfaktoren für das eigene professionelle Handeln darstellt. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.4 diskutierten Bedeutung biographischer Aspekte für die dieser Studie zugrunde liegende professions-theoretische Perspektive gehe ich der Frage nach, inwieweit lebensgeschichtliche Erfahrungen zu Sinnquellen der eigenen Arbeit der befragten Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter werden, aber auch, inwieweit die eigene professionelle Rolle vor dem Hintergrund der eigenen Biographie in Frage gestellt werden kann.



6 Die Bedeutung der eigenen Lebensgeschichte für die Arbeit

In den Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter wird auf unterschiedliche Weise deutlich, dass das eigene professionelle Handeln immer auch vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte stattfindet und die damit verbundenen Erfahrungen einen großen Einfluss auf die Art und Weise nehmen, wie Dinge getan werden, welche Themen besondere Beachtung erlangen und welche Fallstricke für die Arbeit damit verbunden sein können.⁶⁷ Im folgenden Abschnitt gehe ich deshalb diesen Fragen unter einer dreifachen Perspektive nach.

Zunächst zeichne ich nach, welche unterschiedlichen Wege die Professionellen in das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit und ihre konkrete Stelle geführt haben. Anschließend diskutiere ich auf dieser Grundlage, in welcher Art und Weise lebensgeschichtliche Erfahrungen (auch: einschneidende Erfahrungen in ihrer Biographie als Professionelle) zu Sinnquellen für das eigene professionelle Handeln werden. In einem dritten Abschnitt beleuchte ich die spezifische Situation von Professionellen mit einer eigenen Migrationsgeschichte, da hier in besonderer Weise die Bedeutung externer Zuschreibungen für die Ausbildung eines professionellen Selbstbildes deutlich wird.

6.1 Wege ins Arbeitsfeld

Im Datenmaterial werden unterschiedliche Wege deutlich, die die Professionellen in ihre Tätigkeit als Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter geführt haben. Diese beruflichen Wege sind für die Erzählerinnen und Erzähler von spezifischer Bedeutung. So lässt sich rekonstruieren, wie die Arbeit in der Schulsozialarbeit von diesen mit der Erwartung verbunden wird, an Themen zu arbeiten, die in der bisherigen Lebensgeschichte wichtig gewesen sind. In unterschiedlicher Weise und auf unterschiedlichen Ebenen haben Professionelle erfahren, dass diese

⁶⁷ In den Interviews stelle ich einleitend die Frage nach der eigenen Berufsbiographie. Ein großer Teil der im Folgenden behandelten Aspekte, insbesondere die Frage nach den Prozessen, die die Professionellen „in die Schulsozialarbeit führten“, kann auf der Grundlage von dem rekonstruiert werden, was in diesem Teil der Interviews zum Thema wird. Darüber hinaus kommen sie aber auch in den Erzählungen über ihre konkrete Arbeit und in reflexiven, eigentheoretischen Einschüben auf ihre eigene Lebensgeschichte zu sprechen.

Arbeit ihren Kompetenzen und Fähigkeiten entspricht: Bei ehrenamtlichen Tätigkeiten, während studienbegleitender Praktika, in vorausgehenden beruflichen Tätigkeiten hat sich das eigene Selbstbild verfestigt, für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen besondere Kompetenzen und Sensibilitäten zu besitzen. Sie haben darüber explizite Rückmeldungen von anderen Professionellen (z. B. von Anleiterinnen und Anleitern in Studienpraktika), aber auch von Adressatinnen und Adressaten selbst bekommen.

Daneben wird deutlich, wie die Tätigkeit in der Schulsozialarbeit zu einem Weg des Umgangs mit vorherigen, z. T. tiefgreifenden Erfahrungen von Krisen im professionellen Handeln werden kann. An der folgenden Fallskizze auf der Grundlage der Erzählung von Kathrin Busche kann in diesem Zusammenhang etwa nachvollzogen werden, wie die Arbeit in einem vorherigen Arbeitsfeld zunächst große biographische Risiken mit sich bringt, die schließlich in einer Krise münden, wodurch die Fortführung der Arbeit nicht mehr möglich wird. Die Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin wird vor diesem Hintergrund für Kathrin Busche zu einer Möglichkeit, das gleiche – biographisch wichtige – Thema im professionellen Handeln wieder aufzugreifen, gleichzeitig jedoch die Risiken des ursprünglichen Arbeitsfeldes zu vermeiden.

Kathrin Busche tritt direkt im Anschluss an ihr Studium im Alter von 22 Jahren eine Stelle in einem Frauenhaus an und arbeitet dort fast zehn Jahre. In dieser Zeit entwickelt sie eine hohe Identifikation mit der Arbeit mit Frauen und feministischen Theorien und Arbeitsansätzen. Gleichzeitig wird sie von den Erfahrungen in diesem Arbeitsfeld – insbesondere durch die Begegnung mit massiv misshandelten Frauen – immer wieder „überrollt“:

13 Und die tägliche Konfrontation mit Gewalt, die
14 war mir dann doch/ das habe ich so mir nicht vorstellen
15 können. Und das behaupte ich auch, das kann sich auch
16 nach wie vor keiner vorstellen, der nicht diese Arbeit
17 gemacht hat, weil das schon/ oder so dicht dran ist.

(Interview Kathrin Busche, S. 7, Z. 13-17)

Mit 30 Jahren kündigt sie diese Arbeitsstelle, weil sie sich der dauernden Belastung nicht mehr gewachsen sieht, und merkt, wie sie an die Grenzen ihrer Bewältigungsressourcen kommt. Sie wird schwanger und unterbricht ihre Berufstätigkeit für sieben Jahre, was sie vor dem Hintergrund der belastenden Erfahrungen in der vorherigen Arbeit als sehr positiv erlebt. Das Interesse an Mädchen- und Frauenarbeit behält sie jedoch bei und tritt eine Stelle in einem Projekt mit jungen Müttern an. Aufgrund von übergreifenden Umstrukturierungen bei den

städtischen Jugendhilfeangeboten wird dieses Projekt jedoch beendet. Sie beginnt, bei dem gleichen Träger als Schulsozialarbeiterin an einer Hauptschule zu arbeiten und übernimmt dabei zunächst gezielt die Arbeit mit Schülerinnen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie sowohl für Mädchen als auch Jungen zuständig, sieht aber in der Arbeit mit Mädchen immer noch einen ihrer persönlichen Arbeitsschwerpunkte.

Zwei Aspekte dieses Fallbeispiels erscheinen in dem hier diskutierten Zusammenhang bedeutsam. Zum einen wird deutlich, welch tiefgreifende Gefährdung der eigenen Identität durch die Verstrickungen in nicht mehr kontrollierbare Dynamiken innerhalb des professionellen Handelns entsteht. Diese „Berufsfalle“ kann dann dazu führen, dass eine „Distanz gegenüber den erfahrenen Leidensverstrickungen und die Ausschöpfung alter und neuer biographischer Sinnquellen für die Berufsarbeit [...] nur durch Stellenwechsel [...] vollzogen werden“ (Schütze 1996, S. 192) können. Zum anderen zeigt das Beispiel, wie eine berufliche Neuorientierung möglich wird durch ein Zusammenspiel der Aktivierung von Sinnquellen in anderen Lebensbereichen (Familiengründung), der Reaktivierung beruflicher Interessensgebiete, die durch den beruflichen Leidensprozess zunächst verschüttet wurden, und der kreativen Nutzung von institutionellen Weichenstellungen (Umstrukturierungen des städtischen Jugendhilfeangebots).

Für eine Reihe weiterer Erzählerinnen und Erzähler besitzt die Passung zwischen den spezifischen Strukturen des Handlungsfeldes und ihrer konkreten Lebenssituation hohe Relevanz. Marianne Schnäd betont etwa die Bedeutung, die die Zeit der Schulferien für ihr Familienleben und den Kontakt zu ihren Kindern hat.

Ein sich durch die Erzählungen wie ein roter Faden ziehender Grund für die Attraktivität des Handlungsfeldes ist die Erfahrung, einen im Vergleich zu Lehrkräften engeren Bezug zur biographischen, alltagsweltlichen Situation von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Und hierfür spielt die Erinnerung an die eigene Schulzeit eine große Rolle. Zum Teil sind dies positive Erfahrungen: Schule wurde als Ort erlebt, an dem wichtige Lernerfahrungen stattfanden und an dem es zu bedeutsamen Begegnungen mit Lehrkräften und anderen Professionellen kam. Gerade diese Begegnungen lassen es plausibel erscheinen, mit dem eigenen Handeln ebenfalls zu einem bedeutenden Gegenüber für Schülerinnen und Schüler werden zu können. Gleichzeitig sind aber auch negative Erfahrungen wichtig: Gerade weil man selbst das Desinteresse von Professionellen an der eigenen Lebenssituation erlebt hat bzw. Demütigungs- und Ausgrenzungserfahrungen gemacht hat, kristallisiert sich der Wunsch heraus, mit dem eigenen professionellen Handeln hier einen Kontrast zu setzen.

6.2 Lebensgeschichtliche Erfahrungen als Sinnquellen für die Arbeit

Vor dem Hintergrund der soeben skizzierten biographischen Prozesse, die im Zusammenhang mit dem Weg von Professionellen in das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit stehen, stellt sich nun in einem zweiten Schritt die Frage, welche Sinnquellen sich daraus und aus weiteren Aspekten der eigenen Lebensgeschichte für das eigene professionelle Handeln ergeben.

Eigene biographische Erfahrungen können zum einen als mögliche Brücken zu Kindern und Jugendlichen (oder deren Familienmitgliedern) erlebt werden, als Anknüpfungsmöglichkeiten in konkreten Interaktionssituationen. Wichtig ist dabei die Wahrnehmung der Professionellen, mit Schülerinnen und Schülern über eine gemeinsam geteilte Erfahrungs- und Erlebensgrundlage im Hinblick auf bestimmte Aspekte der Lebensgeschichte zu verfügen. Dies ist etwa bei Susanne Stegmeier der Fall, die betont, selbst – wie der Großteil der Kinder und Jugendlichen an ihrer Schule – eine „Unterschichtssozialisation“ durchlaufen zu haben und dadurch ein erhöhtes Verständnis für deren Lebenssituation mitzubringen. Aber auch die Erinnerungen an ganz konkrete Situationen, die man selbst durchlebt hat, Probleme, die man bewältigt hat, können zur Grundlage von solchen Zuschreibungen von Gemeinsamkeit werden. Man weiß um die Schwierigkeiten von Situationen, die für Andere möglicherweise als einfach zu lösen erscheinen. Dies wird deutlich im folgenden Zitat von Sabrina Häxner. Sie schildert darin, wie ihre eigene Erfahrung mit für sie unverständlichen bürokratischen Vorgängen in einem fremden Land (sie lebte einige Jahre in Kolumbien) eine Grundlage dafür ist, Familien, die vor kurzem nach Deutschland gekommen sind, zu signalisieren, dass sie für deren vergleichbaren Schwierigkeiten Verständnis hat:

10 E: aber auch viele Eltern, die kommen und sagen, sie
 11 verstehen die Bürokratie nicht. (((unverständlich)))
 12 sagt, das hab ich auch schon. Ich saß in Kolumbien bei der
 13 Einwanderungsbehörde und hab ((betont)) nicht verstanden,
 was
 14 ich ausfüllen muss und hab ((betont)) nicht verstanden,
 15 warum mein Visum schon wieder abgelehnt wurde und ich
 16 hier grade große Probleme habe.

(Interview Sabrina Häxner, S. 6, Z. 10-16)

Darüber hinaus wird deutlich, wie eigene Interessensgebiete wie etwa die Begeisterung für einen Fußballverein, das Interesse an der politischen Situation in dem Herkunftsland von Schülerinnen und Schülern oder das Schwärmen für eine bestimmte Musikgruppe aus der Perspektive der Professionellen zu Anknüpfungspunkten für Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen werden. Auf die

Bedeutung der Sichtbarmachung dieser Themen im Raum der Schulsozialarbeiterin bin ich im vorhergehenden Abschnitt eingegangen.

Die lebensgeschichtlichen Erfahrungen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern bilden in einer Reihe von Fällen den Rahmen dafür, dass sich bestimmte Themen und Aspekte der Arbeit als „Lebensthemen“ herauskristallisieren, die an unterschiedlichen Stationen der Biographie relevant und zu einem Teil der professionellen und persönlichen Identität werden. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Bedeutung, die das Thema „Gewalt“ für Anna Friebl besitzt: Die Auseinandersetzung mit und die Arbeit gegen Gewalt stellt einen „roten Faden“ in ihrer Biographie dar. Das Thema war Anlass für unterschiedliche Formen von professionellem und ehrenamtlichem Engagement und ist im Rahmen ihrer Arbeit Grundlage für eine erhöhte Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Gewaltformen. Dies hat ambivalente Folgen für das eigene Handeln. Einerseits führt die intensive Auseinandersetzung mit einem solchen Thema dazu, dass Anna Friebl im Verlauf ihrer Lebensgeschichte spezifische Kompetenzen und Fähigkeiten entwickelt hat, die sie – insbesondere innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes – zu einer Expertin für dieses Thema machen. Sie kennt themenspezifische Angebote (z. B. vielfältige Formen gewaltpräventiver Gruppenangebote), hat ein Netzwerk aus anderen Professionellen, die sich ebenfalls mit diesem Thema beschäftigen, und ist somit eine wertvolle Ansprechpartnerin, insbesondere für Lehrkräfte. Auf der anderen Seite führt diese erhöhte Sensibilität zu einer stärker werdenden Wahrnehmung, „gegen Windmühlen zu kämpfen“. So erlebt sie es als äußerst anstrengend und frustrierend, dass in ihren Augen die Spuren von Gewalt im familiären Umfeld innerhalb der Schule offensichtlich sind, es ihr aber nicht gelingt, die Lehrkräfte zu motivieren, gezielt dagegen vorzugehen.

Eine spezifische Sinnquelle kann für Professionelle die Erfahrung sein, hinsichtlich des gesamten Arbeitsfeldes eine „Pionierrolle“ innezuhaben. Einige Interviewpartnerinnen und -partner sind bereits seit langen Jahren im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit tätig und waren in unterschiedlicher Weise am Aufbau von regionalen und überregionalen Strukturen des Arbeitsfeldes und an konzeptionellen Entwicklungen beteiligt. Hierin liegt aber eine hohe Ambivalenz. Auf der einen Seite lässt sich die Erfahrung, – zumindest ansatzweise – in die Entwicklung dieser spezifischen professionellen sozialen Welt (vgl. Schütze 2002) eingebunden zu sein, als eine wichtige Quelle von professionellem Stolz rekonstruieren. Auch eine damit verbundene Erweiterung des eigenen Handlungsspektrums – etwa durch konzeptionelle Aktivitäten oder durch Fortbildungstätigkeiten – kann die eigene professionelle Identität stärken. Damit verbindet sich die tiefe Überzeugung der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns: Man ist am richtigen Platz. Auf der anderen Seite kann gerade der Kontrast zwischen der

Wahrnehmung der eigenen Pionierrolle einerseits und der als dauerhaft erlebten Missachtung der eigenen Kompetenz innerhalb des konkreten schulischen Beziehungsnetzes andererseits zu einem großen Potenzial für professionelle Degradierungserfahrungen werden. Pia Eibecker, die bereits seit über 30 Jahren in dem Arbeitsfeld tätig ist, erzählt von ihrer Verletzung dadurch, dass sie trotz dieses Erfahrungshintergrundes innerhalb der Schule noch immer von Lehrkräften in konkreten Handlungsfällen übergangen wird und die Schulleiterin eigentlich nicht wirklich weiß, was die Aufgaben und ihr Zuständigkeitsbereich als Schulsozialarbeiterin sind.

6.3 Die Situation von Professionellen mit einer Migrationsgeschichte

Im Folgenden will ich einigen Spuren nachgehen, welche Bedeutung die Erfahrungen, die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte machen, für deren konkretes Handeln haben. Die Erzählungen dieser Informantinnen und Informanten sind durchzogen von der ambivalenten Erfahrung, von Anderen (von Schülerinnen und Schülern, aber auch von anderen Professionellen) als Migrantin oder Migrant wahrgenommen zu werden. Die damit einhergehende Spannung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zeichnet sich bereits ab, wenn man einen Blick darauf wirft, welche Bedeutung die eigene Migrationsgeschichte für die Professionellen im Zuge der unterschiedlichen, oben diskutierten Wege ins Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit bekommen. Zum einen wird in einigen Interviews – etwa im Fall von Aaliyah Esen – deutlich, dass die Erzählerinnen und Erzähler sich aufgrund ihrer Selbstidentifizierung als Migrantin oder Migrant als besonders geeignet für bestimmte Stellen betrachten. Zum anderen lassen sich aber auch die Erfahrungen von Professionellen damit rekonstruieren, in diesen Phasen der beruflichen Platzierung von Personen an relevanten Entscheidungspositionen (z. B. Schulleiterinnen und Schulleitern, Vorgesetzten bei Trägerorganisationen) als Migrantin oder Migrant identifiziert zu werden. Bereits diese Prozesse, von Anderen aufgrund von Zuschreibungen im Zusammenhang mit ihrer Migrationsgeschichte als geeignet für die Tätigkeit in der Schulsozialarbeit betrachtet zu werden, werden von Interviewpartnerinnen und -partnern als ambivalent erlebt. Zum einen wird durchaus deutlich, dass dies in einem – als kompetitiv wahrgenommenen – Auswahlprozess einen „Bonus“ darstellen kann, durch den sie sich von anderen abheben. Zum anderen erleben sie, dass damit die Erwartung besonderer Kompetenzen (wie einem besonderen „Verständnis“ für die Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte; vgl. hierzu auch Akbaba et al. 2013) verbunden ist und ihnen vor diesem Hintergrund eine besondere Zuständigkeit für eine bestimmte Gruppe innerhalb der Schülerschaft zugewiesen

wird. Im folgenden Zitat setzt sich Anna Scheuk, die als Kind aus Russland nach Deutschland kam, mit der Zwiespältigkeit auseinander, die aus ihrer Perspektive mit dieser Zuschreibung einer „exklusiven“ Zuständigkeit für eine bestimmte ethnische Gruppe verbunden ist.

- 54 E: Ähm es hat einen Vorteil () aber auch
55 einen Nachteil, ((Lachen)) weil jetzt alle russischen
56 Familien bei mir landen
1
2 I: Ja
3
4 E: und die sind ähm () nicht einfach ((Lachen)). Also
5 es gibt bestimmt hier/ ähm ich kenn nicht alle äh äh
6 Schüler, die aus Russland [kommen, halt, ne, weil wie
7
8 I: [Ja
9
10 E: gesagt, es gibt bestimmt einige, die die super sind,
11 halt, ne, die super Familienverhältnisse haben.

(Interview Anna Scheuk, S. 46, Z. 54 – S. 47, Z. 11)

Den „Vorteil“, so wird vor dem Hintergrund des gesamten Interviews deutlich, sieht Anna Scheuk darin, dass sie aufgrund geteilter Sprachkenntnisse, geteilter biographischer Erfahrungen der Migration etc. durchaus bessere Zugangsmöglichkeiten zu einer Gruppe von Familien hat, die sie hier als „russisch“ bezeichnet. Gleichzeitig bringt sie in diesem Ausschnitt ihre Erfahrung zum Ausdruck, durch die ihr zugeschriebene generelle Zuständigkeit für diese Gruppe überfordert zu sein. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Ambivalenz dieser Zuschreibung für sie auch dadurch entsteht, dass „russische“ Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien – vermutlich auch in den Gesprächen zwischen Lehrkräften an ihrer Schule – als problembehaftet und defizitär erscheinen und es für sie besondere Kompetenzen braucht.

Aus der Perspektive der Professionellen bekommt die eigene Migrationsgeschichte damit zum einen die Bedeutung eines – in den Worten von Aaliyah Esen – „Vorschusses“, der es ihnen in bestimmten Handlungssituationen ermöglicht, einen schnelleren, breiteren und selbstverständlicheren Zugang zu Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien zu bekommen. Grundlage dafür sind zum einen konkrete Erfahrungen in Form selbst durchlebter Situationen, bei denen die eigene Migrationsgeschichte relevant war. Im Zentrum stehen hier ganz allgemein geteilte Erfahrungen des „Anders-Seins“, Erfahrungen, in denen die eigene Position in deutlicher Differenz zur Mehrheitsgesellschaft erlebt wurde. Die Erzählerinnen und Erzähler berichten etwa von Situationen in der eigenen Schulzeit, in denen sie erlebten, aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit

zum Objekt von Defizitzuschreibungen durch Lehrkräfte geworden zu sein. Zum anderen lässt sich ein Selbstverständnis rekonstruieren, aufgrund der mit Kindern und Jugendlichen geteilten Zugehörigkeit zu einem spezifischen kulturellen, religiösen, nationalen Erfahrungsraum in der Lage zu sein, deren konkrete Lebenssituationen umfassender nachvollziehen zu können. In der Fallstudie zu Aaliyah Esen wird deutlich, wie sich die Schulsozialarbeiterin als Identifikationsfigur und Vorbild für Schülerinnen aus Familien mit türkischem Hintergrund betrachtet. So betont sie, wie sie mit Blick auf ihren eigenen beruflichen Weg mit Schülerinnen bespricht, dass eine fundierte Berufsausbildung mit dem Ziel einer Familiengründung vereinbar ist.

Große Bedeutung messen die Professionellen den eigenen sprachlichen Fähigkeiten für die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und deren Familien zu. So ist die Kenntnis von deren Muttersprache eine wichtige Ressource für die Arbeit. Mit diesem Aspekt der erweiterten Verständigungsmöglichkeiten ist verbunden, dass die Fähigkeit, sich in der Muttersprache unterhalten zu können, eine wichtige Ressource für das Entstehen von Vertrauen darstellt. Gleichzeitig kann es durch die sprachliche Kompetenz einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters, die mit ihrer eigenen Herkunft verbunden ist, auch zu Irritationen in Interaktionssituationen kommen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn diese Kompetenzen für andere nicht absehbar waren und so übliche, eingespielte Interaktionsregeln durchbrochen werden. Dies zeigt sich sehr plastisch anhand einer Schilderung von Adelina Rahmani aus ihrem Semesterpraktikum in der Schulsozialarbeit. Die Praktikantin kommt dazu, als zwei Mädchen sich vor dem Büro der Schulsozialarbeit aufhalten – einem üblichen und „legitimen“ Aufenthaltsort für Schülerinnen und Schüler. Sie unterhalten sich gerade auf Albanisch über einen Vorfall, von dem sie Zeuginnen wurden und der für viel Aufsehen und Ärger gesorgt hatte: Ein Schüler hatte in einem Gruppenraum der Schulsozialarbeit eine Rauchbombe gezündet.

50 Und da waren
 51 eben so ein paar Mädels da gestanden, die halt dann auf
 52 albanisch immer geredet haben, dass der, ich weiß es
 53 nicht, im blauen Pullover was auch immer, gestern im
 54 Supermarkt Böller gekauft. Dass die glauben, das hat der,
 55 weil er hat sie ja gestern gekauft und ein Feuerzeug hat
 56 er ja auch weil er raucht ja. Und ich habe wirklich nur
 57 daneben gestanden und mich bedankt habe, jetzt weiß ich
 58 das ja auch. (lacht) Und die mich dann mit dem offenen
 1 Mund angeschaut haben. Von wegen, ja scheiße. Wieso
 2 versteht die uns? Und das war dann/ Also ich habe halt
 3 wirklich dann (((unverständlich))) mehr oder minder so
 4 ein Spaß draus gemacht und dann einfach auf Albanisch
 5 geantwortet und mich eben so auch bedankt.

12 und ich steh halt daneben
13 und hör das und versteh das. Und für die war das halt
14 dann wirklich so, ja fuck, jetzt haben wir ein Problem.

⁶⁸ Die Praktikantin erzählt im Interview, dass ihrem Wissen nach an keiner der Schulen in N-Stadt eine Schulsozialarbeiterin mit einer eigenen Migrationsgeschichte tätig ist. Sie macht im weiteren Verlauf des Interviews deutlich, dass Schülerinnen und Schüler ihr, nachdem ihre „soziale Identität“ als Migrantin und Albanerin offen gelegt wurde, mit großer Neugier und Interesse begegneten. Trotz des geringen Erfahrungshintergrundes von Adelina Rahmani erlaubt ihre Erzählung differenzierte Einblicke in ihr Erleben der professionellen Praxis. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass ihr in ihrer Rolle als Praktikantin viele Aspekte der Arbeit noch nicht „in Fleisch und Blut übergegangen“ sind und sie deshalb auf wesentliche Punkte stößt, die voll einsozialisierten Professionellen mit langjähriger beruflicher Erfahrung und den damit entstandenen Routinen und Selbstverständlichkeiten nicht mehr in der gleichen Weise reflexiv zugänglich sind.

4 E: Ähm, ja weil () wie gesagt, sie duzen dann einen,
 5 kommen dann hierher ((imitiert freudige Stimme)) ah,
 6 hallo Magdalena, und was gibt's Neues? Und dann fangen sie
 7 keine Ahnung was zu erzählen, also da ist es ()
 8 schwierig, einfach so auf den Punkt zu kommen, zu sagen,
 9 hm um was geht's denn eigentlich, ja. Ähm, das ist so ()
 10 ja, ich glaube, das ist so () unser kultureller/ ja, so
 11 man trinkt Kaffee, und man schwätzt a bissle, und so, und
 12 das ist, wenn sie hierher kommen, ein/ einfach noch da.
 13
 14 I: Ja.
 15
 16 E: Wo ich denke, hey, das ist mein Job. Also, ja, ist
 17 mein Büro

(Interview Magdalena Kaiser, S. 41, Z. 4-17)

Sie erlebt dies als grenzüberschreitende und verunsichernde Infragestellung ihrer Rolle als Professionelle. Aus ihrer Sicht ist die – auch kulturell bedingte – Konvention, sich „einfach so“ zu treffen und auszutauschen, nur schwer vereinbar mit ihrer Rolle als Sozialarbeiterin.

Diese Erfahrung wird insbesondere dann zu einer Quelle von Verunsicherung, wenn die mit der eigenen Zugehörigkeit verbundenen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten (z. B. die sprachliche Kompetenz) in konkreten Interaktionssituationen einhergehen mit der Befürchtung, dadurch eine neutrale professionelle Position aufzugeben. Insbesondere in konflikthafter Situationen kann dies mit der Sorge vor Vereinnahmungsversuchen einer der Konfliktparteien verbunden sein. Dies lässt sich erneut anhand der Erfahrungen von Adelina Rahmani illustrieren. Sie berichtet von einem Gespräch, das sie gemeinsam mit ihrer Anleiterin mit einem albanischstämmigen Jungen führt. Thema des Gesprächs ist der Konflikt zwischen ihm und einem aus Syrien geflüchteten Jungen, der sich daran entzündete, dass der albanischstämmige Schüler von dem anderen beschuldigt wurde, dessen Handy beschädigt zu haben. In dem Gespräch erlebt sie, dass der Junge – der kurz vorher erfahren hatte, dass die Praktikantin ebenfalls albanischstämmig ist – sich auf Albanisch an sie wendet. Sie reflektiert im Interview ausgiebig ihr Gefühl der Überforderung und der Wahrnehmung des eigenen Handelns als fehlerhaft und unprofessionell, das mit ihrer in ihren Augen unklaren Rolle in der Gesprächssituation einhergeht.

54 Was halt für mich so ein bisschen schwierig war, war
 55 eben noch in der Lage, die haben beide Deutsch gelernt.
 56 Für die war das teilweise so ein bisschen happig dann so
 57 einen Konflikt und Gefühle auf Deutsch zu formulieren.
 58 Und gerade eben der Junge aus dem Kosovo, der dann

1 relativ viel noch auf Albanisch gesagt hat, wo ich dann
2 teilweise einfach als Übersetzer fungiert habe. Also ich
3 habe das dann teilweise wirklich einfach übersetzt und
4 ich würde es im Nachhinein nicht machen. Ich habe es
5 danach auch nicht mehr gemacht. Also nach diesem
6 Gespräch. Im Gespräch halt leider schon.

(Interview Adelina Rahmani, S. 25, Z. 54 – S. 26, Z. 6)

Was sich in diesem Ausschnitt zeigt, ist zum einen, wie die Praktikantin ein Verständnis für die beiden Schüler entwickelt, über schwierige, konflikthafte Dinge in einer anderen als in ihrer Muttersprache zu reden. Als Konsequenz daraus beginnt sie, die Äußerungen des albanischstämmigen Jugendlichen zu übersetzen. Damit entsteht für sie allerdings eine Situation, in der sie ihre eigene professionelle Rolle in Frage gestellt sieht: Durch ihr Handeln, das aus ihrer Sicht eine reine Übersetzungsfunktion hat, distanziert sie sich – hierauf geht sie an einer anderen Interviewstelle ein – in ihren Augen nicht mehr deutlich genug gegenüber Versuchen des albanischstämmigen Jungen, sie im Rahmen dieses Konfliktes auf ihre Seite zu ziehen.

Diese Sorge, aufgrund der eigenen ethnischen Zugehörigkeit in Situationen verwickelt zu werden, in denen die eigene professionelle Rolle in Frage gestellt wird, wird dadurch verschärft, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit einer eigenen Migrationsgeschichte wahrnehmen, wie ihr professionelles Umfeld diesbezüglich einen Verdacht entwickelt. Aus der Perspektive anderer Professioneller kann es etwa fraglich werden, ob jemand aufgrund der geteilten ethnischen Zugehörigkeit genügend Distanz zu als problematisch erlebten Verhaltensweisen dieser Gruppe aufrechterhalten kann. So äußert etwa Anna Friebl die Mutmaßung, dass Lehrkräfte mit „russischem“ Hintergrund dem hohen Ausmaß an körperlicher Gewalt in russischstämmigen Familien deshalb nicht konsequent entgegentreten, weil dadurch bestehende Beziehungen innerhalb ihrer „Community“ in Frage gestellt würden. Adelina Rahmani schildert im folgenden Ausschnitt, wie sie von ihrer Anleiterin im Anschluss an das oben dargestellte Gespräch mit den beiden Schülern im Hinblick auf ihre Übersetzeraktivität kritisiert wird:

46 Wir haben darüber geredet, ja
47 in so einem ersten Moment eben auch mit der Katharina
48 gesprochen. Die jedenfalls noch gemeint hat, von wegen
49 dass sie das jetzt nicht wirklich gut fand, dass ich das
50 übersetzt hab. Wo ich noch gesagt hab/ Sag ich jetzt im
51 Nachhinein auch, ja war nicht gut. Aber so in dem Moment
52 für mich war es eine komplette Überforderung. Und das
53 Gespräch war für mich nicht wirklich so produktiv, weil
54 das war halt ja das was du falsch gemacht hast. Ich saß

55 da, ich habe mich komplett überfordert gefühlt.

(Interview Adelina Rahmani, S. 26, Z. 46-54)

Sie erlebt das Gespräch mit der Anleiterin als hilfreiche, konstruktive Kritik und ist für deren Einwände offen. Gleichzeitig deutet ihre Schilderung, insbesondere ihr Hinweis auf ihre „Überforderung“, darauf hin, dass die Anleiterin nicht ausreichend nachvollziehen konnte, welchem Dilemma die Praktikantin in der konkreten Situation aufgrund ihrer Zugehörigkeit begegnete. Es deutet sich an, was auch an anderen Stellen im Datenmaterial als generelles Problem von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern mit eigener Migrationsgeschichte aufscheint. Auf der einen Seite wird diese Eigenschaft innerhalb des professionellen Umfeldes als wichtige Quelle von Kompetenzen angesichts einer in aller Regel ethnisch heterogenen Schülerschaft begrüßt.⁶⁹ Auf der anderen Seite zeichnet sich ab, dass viele der damit verbundenen Ambivalenzen und Dilemmata innerhalb des professionellen Beziehungsnetzes nicht als solche erkannt werden und es stattdessen zu – unterschiedlich stark ausgeprägten – individualisierenden Zuschreibungen von mangelnder Professionalität kommt.

6.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde herausgearbeitet, in welchem Zusammenhang die biographische Situation von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern mit ihrem professionellen Selbstbild und zu konkreten Arbeitsprozessen steht. Es ist deutlich geworden, inwieweit die jeweilige Arbeitssituation, die spezifischen Strukturen des Handlungsfeldes und konkrete Interaktionssituationen auf die gesamte Biographie der Erzählerinnen und Erzähler ausstrahlen. Es ließ sich etwa zeigen, wie der Weg in die Schulsozialarbeit eine Fortführung übergreifender biographischer Handlungslinien darstellt, aber auch, wie der Beginn der Arbeit in der Schulsozialarbeit eine Möglichkeit der Überwindung biographisch bedrohlicher Folgen einer „Berufsfalle“, in die eine Interviewpartnerin zuvor verstrickt gewesen ist, und einen beruflichen Neuanfang darstellen kann. Darüber hinaus ließen sich unterschiedliche Bedeutungsdimensionen der bisherigen lebensgeschichtlichen Erfahrungen als Sinnquelle für die Arbeit rekonstruieren. So werden etwa „Lebensthemen“ deutlich, die die Interviewten in ihrem professionellen Handeln weiter verfolgen. Und abschließend hat das Beispiel von Professionellen mit einer Migrationsgeschichte gezeigt, welche Bedeutung der Blick von Dritten auf die eigene Lebensgeschichte als wichtiger Faktor bei der Herausbildung eines professionellen Selbstbildes besitzt. Die professionelle

⁶⁹ Adelina Rahmani berichtet davon, dass ihre ethnische Zugehörigkeit für ihre Anleiterin ein wesentlicher Aspekt dabei war, sie als Praktikantin auszuwählen.

Identität, so wurde in diesem Kapitel insgesamt deutlich, ist letztlich das Ergebnis eines engen Wechselverhältnisses zwischen biographischen Erfahrungen und den spezifischen Gegebenheiten eines Handlungsfeldes, insbesondere den darin angelegten, konkreten sozialen Interaktionen. Die biographische Situation der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter stellt mithin eine zentrale Rahmenbedingung für den konkreten Prozess der Fallarbeit dar, auf den ich im folgenden Kapitel ausführlich eingehe.



7 Der Arbeitsbogen der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern

In diesem Kapitel verfolge ich zwei eng miteinander verbundene Ziele. Erstens rekonstruiere ich in allgemeiner Form den Prozess der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Leitend ist dabei die Frage, welche einzelnen Elemente der Fallarbeit sich beschreiben lassen und wie diese in sequenzieller und simultaner Weise miteinander verknüpft sind. Zweitens zeige ich, dass sich diese Arbeitsprozesse im Kern als Prozesse von Interaktionen und Beziehungen zwischen den an der Arbeit beteiligten Personen beschreiben lassen. Die analytische Klammer bildet für diese Zwecke das in Kapitel 2.2 dargestellte professionstheoretische Konzept des „Arbeitsbogens“ und die darin enthaltene Frage, welche Aufgaben von dem Akteur bzw. der Akteurin in welcher sequenziellen und simultanen Ordnung bewältigt werden müssen (vgl. u. a. Strauss et al. 1985; Schütze 1984b; Bräu 2002; Seltrecht 2016).

Entsprechend den Erkenntnismöglichkeiten, die mit Stegreiferzählungen von Professionellen über ihre Arbeit verbunden sind (vgl. Kapitel 3.2.1) geht es im Folgenden darum, Handlungsprozesse so zu rekonstruieren, wie sie von den Interviewpartnerinnen und -partnern erlebt wurden. Damit ist der Anspruch verbunden, einen Zugang dazu zu gewinnen, wie die Arbeit zum damaligen Zeitpunkt in den Augen der Interviewten ablief, welche Probleme auftauchten, wie diese von den Akteurinnen und Akteuren bearbeitet wurden usw. Gleichzeitig bedeutet ein solches Vorgehen nicht, sich die Perspektive der Erzählenden zu eigen zu machen. Gerade in der Gegenüberstellung ihres damaligen Erlebens und den eigentheoretischen, reflexiven Kommentierungen dieses Erlebens kann herausgearbeitet werden, wo Widersprüche und Blindstellen im Blick auf das eigene Handeln sichtbar werden.

7.1 Die Vorgeschichte der Fallarbeit

Schülerinnen, Schüler und Fachkräfte der Schulsozialarbeit begegnen sich zwar regelmäßig in der Schule, etwa zufällig im Schulgebäude oder bei Angeboten durch die Schulsozialarbeit (wie einem Pausentreff, einem Klassenprojekt oder einem offenen Angebot am Nachmittag). Was jedoch in den Schilderungen der

Professionellen sehr deutlich wird, ist, dass enge, längerfristige und intensive Beziehungen im Rahmen einer Fallarbeit sehr voraussetzungsvoll sind. Deshalb soll zunächst dem nachgegangen werden, was der Fallarbeit vorausgeht und was dann letztlich dazu führt, dass sich eine Beziehung zwischen einer Schulsozialarbeiterin bzw. einem Schulsozialarbeiter und einer Schülerin oder einem Schüler entwickelt (oder auch: was dazu führt, dass es zu keiner engen gemeinsamen Arbeit kommt). Aus den Daten lassen sich hier zwei Dimensionen rekonstruieren: zum einen lebensgeschichtliche Prozesse der Schülerinnen und Schüler,⁷⁰ zum anderen die gemeinsame Vorgeschichte von Professionellen mit einer Schülerin oder einem Schüler.

7.1.1 Vorgeschichte in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern

Auf lebensgeschichtliche Entwicklungen der von mir interviewten Schülerinnen und Schüler gehe ich im Kapitel 9 auf der Grundlage von deren autobiographischen Erzählungen genauer ein. Deshalb sollen hier einige wenige Hinweise dazu genügen, inwiefern die in den Interviews mit den Jugendlichen, aber auch – in perspektivisch gebrochener Weise – in den Interviews mit den Professionellen deutlich gewordenen, dominanten lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Jugendlichen wichtige Vorbedingungen für die Fallarbeit darstellen.

Zum einen sind die Lebensgeschichten der interviewten Schülerinnen und Schüler von weitreichenden Erleidensprozessen im familiären, aber auch schulischen Bereich gekennzeichnet. Diese entstehen unter anderem durch die Erfahrung, dass familiäre Strukturen zerfallen und zentrale Bezugspersonen wie die Eltern nicht mehr als stabilisierende signifikante Andere zur Verfügung stehen. Andere Erleidensprozesse entstehen durch psychische und körperliche Erkrankungen, durch schulische Versagenserfahrungen, durch das Abrutschen in Drogenkonsum oder auch dadurch, dass der Aufenthalt in Deutschland rechtlich unsicher ist und die Familie deshalb nicht Fuß fassen kann. Es geht also um Prozesse, die aus biographieanalytischer Perspektive mit dem Begriff der „Verlaufskurve“ beschrieben werden können (vgl. Kapitel 2.1).

Durch die Erzählungen der Jugendlichen zieht sich vor diesem Hintergrund die Erfahrung, aufgrund ihrer akuten Leidensgeschichte von Mitgliedern ihres sozialen Beziehungsnetzes stigmatisiert und gedemütigt zu werden. Gleichzeitig

⁷⁰ Die lebensgeschichtlichen Prozesse rekonstruiere ich vorwiegend auf der Grundlage der autobiographisch-narrativen Interviews mit Jugendlichen. Daneben bieten aber auch die Erzählungen der Professionellen weitreichende Einblicke in lebensgeschichtliche Prozesse von Kindern und Jugendlichen. (Zur Möglichkeit von narrativen Interviews zur – perspektivisch gebrochenen – Rekonstruktion des Erlebens Dritter aus der Perspektive einer Erzählerin oder eines Erzählers vgl. Schütze 1987.)

werden auch die Stabilisierungs- und Bewältigungsversuche der Schülerinnen und Schüler deutlich.

Im Hinblick auf den Kontakt zu Professionellen der Schulsozialarbeit sind Erfahrungen wichtig, die Schülerinnen und Schüler vorher bereits mit Professionellen aus Bildungs- und Hilfsinstitutionen gemacht haben. Dabei zeigt sich eine große Bandbreite an Erfahrungen: Auf der einen Seite werden Professionelle als wichtige Bezugspersonen erlebt und können ein hohes Maß an Orientierung leisten. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Hinweise darauf, dass das Handeln von Professionellen als demütigend wahrgenommen wurde oder das Vertrauen, das Jugendliche in sie gesetzt hatten, enttäuscht wurde.

7.1.2 Die Vorgeschichte einer Schülerin oder eines Schülers in der Schule

Im Rahmen dieser vielfältigen biographischen Prozesse von Schülerinnen und Schülern, die einer Fallarbeit vorausgehen, lässt sich auch die Bedeutung von Angehörigen des schulischen Beziehungsnetzes rekonstruieren, zu denen Beziehungen entstehen und mit denen sich gemeinsame Geschichten herausbilden.

Das Bild einer Schülerin oder eines Schülers

Eine Schule mit ihren vielfältigen Interaktionsprozessen, die sich alltäglich zwischen den dort handelnden Personen entwickeln, bietet einen fruchtbaren Boden dafür, dass innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes von einzelnen Personen Bilder entstehen. Schüler entwickeln Bilder von Lehrkräften (z. B. streng – locker) und von Mitschülerinnen und Mitschülern. Lehrkräfte und andere Professionelle machen bestimmte Erfahrungen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, mit Klassen, mit Schülergruppen, die sich zu bestimmten Bildern verdichten. Die Vorgänge, durch die ein bestimmtes Bild einer Schülerin oder eines Schülers an der Schule entsteht, können sehr unterschiedlich sein. Es können wiederholte, sich ähnelnde Erfahrungen sein, die Professionelle oder Mitschülerinnen bzw. Mitschüler mit der Person machen. Man tauscht sich über sie aus und bestärkt sich gegenseitig in einer gemeinsamen Sichtweise. So schildert Simon Heldt, dass die Schulsozialarbeiterin Marianne Schnäd dadurch auf ihn aufmerksam wurde, dass sie im Lehrerzimmer eine Unterhaltung von Lehrkräften mitbekam, in deren Verlauf sich diese gegenseitig über ihn und sein als problematisch erlebtes Verhalten beschwerten. Solche Situationen können dazu führen, dass es ein gemeinsam geteiltes Wissen über Schülerinnen und Schüler gibt, das nicht mehr ausgesprochen werden muss. Es genügt, wenn der Name fällt, und jedem oder jeder fallen Beispiele von Situationen ein, in denen sich das Problem wieder einmal bestätigt hat. Es gibt Prozesse des „Hörensagens“ und der Gerüchte, durch die ein Bild einer Schülerin oder eines Schülers an der Schule geprägt werden kann. Man erfährt von Kolleginnen, Kollegen oder

auch Mitschülerinnen und Mitschülern von bestimmten Verhaltensweisen oder Vorfällen, in die er oder sie verwickelt war. Auch die körperliche Erscheinung einer Schülerin oder eines Schülers kann in hohem Maß deren Bild in der Schule beeinflussen. Das Bild einer Schülerin oder eines Schülers erstreckt sich schließlich häufig auch auf deren oder dessen soziales Beziehungsnetz wie Familie oder Freundeskreis oder auch auf die Wohnsituation. So schildert Sabrina Häßner, wie innerhalb der Lehrerschaft gemeinsam geteilte, abwertende Bilder von Familien aus einem bestimmten, an die Schule angrenzenden Wohnviertel entstehen.

Die Geschichte von Lehrkräften mit einer Schülerin oder einem Schüler

Es wurde deutlich, dass einiges von dem, worauf das Bild einer Schülerin oder eines Schülers gründet, auf Beobachtungen oder auf dem „Hörensagen“ beruht. Aber natürlich geht es nicht nur darum. Lehrkräfte haben häufig sehr engen Kontakt zu Schülerinnen und Schülern und es entwickeln sich zum Teil sehr umfangreiche gemeinsame Geschichten. Im Hinblick auf die Fallarbeit innerhalb der Schulsozialarbeit erscheinen mir insbesondere zwei Aspekte wichtig.

Zum einen tauchen in den Interviews vielfältige „Störungsgeschichten“ auf. Die Erzählerinnen und Erzähler schildern Beobachtungen, wie eine Schülerin oder ein Schüler durch eine Lehrkraft zunehmend als Belastung wahrgenommen wird oder dass Lehrkräfte im Hinblick auf deren oder dessen Verhalten an ihre Geduldsgrenze stoßen. So beschreibt die Schulsozialarbeiterin Katrin Busche, wie eine Schülerin immer wieder dadurch auffällt, dass sie sich im Unterricht schminkt und ohne Vorankündigung das Klassenzimmer verlässt. Wichtig hierbei ist, dass das, was als „Störung“ erlebt wird, in hohem Maß von der Person der Lehrkraft abhängig ist, von deren Vorerfahrungen, Empfindlichkeiten, Stresstoleranz etc., aber auch von institutionellen Strukturen wie etwa der Größe der Klasse, zu der eine Schülerin oder ein Schüler gehört.

Auf der anderen Seite wird in den Interviews deutlich, dass Lehrkräfte zu primären Anlaufstationen für Schülerinnen und Schülern in vielfältigen biographischen Problemlagen werden. Die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter erleben, wie Lehrkräfte selbst eine hohe Sensibilität für Anzeichen entwickeln, wenn eine Schülerin oder ein Schüler sich in ihren Augen in einer schwierigen Lebenssituation befindet und sie Ansätze zur Unterstützung entwickeln.

7.1.3 Die Vorgeschichte von Kindern und Jugendlichen mit der Schulsozialarbeit

In den Fallarbeitsprozessen, die sich aus den Interviews rekonstruieren lassen, wird deutlich, dass auch diese in der Regel eine Vorgeschichte haben, dass die Beziehung zwischen Professionellen und Schülerinnen bzw. Schülern häufig

nicht erst mit Beginn der Fallarbeit anfängt und dass beide Seiten sich bereits in unterschiedlicher Art und Weise ein Bild voneinander gemacht haben. Katrin Busche schildert etwa, dass sie aufgrund der überschaubaren Zahl an Schülerinnen und Schülern an der Schule von jedem und jeder einen gewissen Eindruck hat und dass sie in groben Zügen über deren familiären Hintergrund Bescheid weiß. Gerade die alltäglichen Begegnungen im Schulhaus sind aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden wichtig, um auf unkomplizierte Art „auf dem Laufenden“ zu bleiben, was Situationen von Schülerinnen und Schülern angeht. Eine weitere Möglichkeit, wie sich solche gemeinsamen Beziehungsebenen entwickeln können, sind Angebote der Schulsozialarbeit selbst. So beschreibt Marianne Schnäd die Bedeutung eines Angebots sozialer Gruppenarbeit, das sie regelmäßig in der fünften Klasse durchführt, um von allen neu an die Schule gekommenen Schülerinnen und Schülern einen ersten Eindruck zu bekommen. Schließlich sind es auch Erfahrungen in vorherigen gemeinsam erlebten Fallarbeitsprozessen, die die gemeinsame Geschichte von Professionellen und Schülerinnen und Schülern ausmachen.

Diese Vorgeschichte muss sich nicht auf die Schülerin oder den Schüler selbst beschränken, sondern kann sich auch auf ihr soziales Beziehungsnetz erstrecken. In einigen Erzählungen wird deutlich, wie Schulsozialarbeitende beispielsweise mit der Familie eines Schülers eine umfangreiche Geschichte teilen, die durchaus über die zeitliche Grenze der Tätigkeit des oder der Professionellen in der Schulsozialarbeit hinausgehen kann. Die Schulsozialarbeiterin Susanne Stegmeier erzählt im folgenden Ausschnitt von einem Schüler, dessen Familie sie bereits während ihrer Tätigkeit als Familienhelferin betreute:

27 Is ne Familie, ham vier Jungs, und der älteste Junge, ich
28 glaub der is jetzt zwanzig oder zweiundzwanzig, den hatt
29 ich in der Sozialen Gruppenarbeit schon.

30

31 I: Mhm

32

33 E: Und wie ich hier anfangt hab, war der Zweitälteste in
34 der neunten Klasse und der Mittlere war in der siebten.
35 Und der klenste war in der (.) müsst i nachrechnen, in
36 der dritten oder in der vierten.

37

38 I: Ja, mhm

39

40 E: Und da kannst sagen, also der klanne, der
41 Hosenscheißer, den hab i scho wirklich ((betont)) kannt,
42 wie er noch in die Windeln gmacht hat, des sag ich ihm
43 auch regelmäßig.

(Interview Susanne Stegmeier, S. 23, Z. 27-43)

In der Schilderung von Susanne Stegmeier wird deutlich, wie diese lange gemeinsame Geschichte zur Ausbildung eines bestimmten vertrauten Umgangsstils beitragen kann, indem ein Grundstock an Geschichten und Anekdoten entsteht, auf den man in der gemeinsamen Interaktion zurückgreifen kann. Allerdings lässt sich im Blick auf diesen Interviewausschnitt auch in vorsichtiger Weise in Frage stellen, ob dieser Bezug zu früheren gemeinsamen Erlebnissen eine beiderseitige Erfahrung darstellt oder ob nicht auch ein gewisses Maß an Inszenierung von Nähe durch die Professionelle erfolgt.

Zusammenfassend lässt sich die Bedeutung der unterschiedlichen Vorgeschichten in zwei Richtungen verdichten. Zum einen spielen sie eine große Rolle bei der Entwicklung von Vertrauen, von Beziehungsgrundlagen und dafür, dass Schülerinnen, Schüler und Professionelle ein „Bild“ voneinander bekommen. Zum anderen werden aber auch Prozesse deutlich, die von einer zunehmenden Spannung zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften, aber auch Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern geprägt sind: Die Toleranzgrenze wird kleiner, das sinnbildliche Fass läuft immer mehr voll.

7.2 Kontakthanlässe

Nachdem nun unterschiedliche Aspekte der Vorgeschichte der Fallarbeit beleuchtet wurden, stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage, was den Ausschlag dazu gibt, dass eine Schülerin oder ein Schüler in Kontakt mit der Schulsozialarbeit kommt. Um nachvollziehen zu können, wie die Fallarbeit in Gang kommt, unterscheide ich in den folgenden Abschnitten mehrere Schritte. Zunächst stelle ich dar, welchen ursprünglichen Anlass es aus der Perspektive der Erzählerinnen und Erzähler dafür gab, dass sie als Professionelle ins Spiel kamen. Anschließend rekonstruiere ich aus den Interviews unterschiedliche Formen der Kontaktherstellung. Drittens gehe ich auf die Ausbildung einer Vertrauensbasis ein und mache viertens deutlich, wie sich aus der Perspektive der Erzählerinnen und Erzähler Themen der gemeinsamen Arbeit herauskristallisieren.

7.2.1 Die Zuspitzung einer lebensgeschichtlichen Krise einer Schülerin oder eines Schülers

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels bin ich auf die unterschiedlichen Prozesse eingegangen, die sich insbesondere aus den Interviews mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen rekonstruieren lassen, in deren Verlauf deren Lebensgeschichte „aus der Bahn“ geriet. Ich habe bereits erwähnt, dass dabei unterschiedliche Versuche von Schülerinnen und Schülern deutlich werden, wieder Kontrol-

le über diesen außer Kontrolle geratenen Teil der eigenen Lebensgeschichte zu erlangen. Es kann für die Schülerin oder den Schüler allerdings ein Punkt erreicht werden, wo deutlich wird, dass die bisherigen Bemühungen, diese Kontrolle wiederzuerlangen, nicht erfolgreich waren und man noch weiter in den Strudel der Ereignisse hinabgezogen wird. Der Anlass für einen Kontakt zur Schulsozialarbeit kann vor diesem Hintergrund auf unterschiedliche Art entstehen. Zum einen werden Entwicklungen deutlich, in deren Verlauf eine Schülerin oder ein Schüler bereits eigene Versuche gestartet hat, Kontrolle über eine Situation (wieder) zu erlangen, von denen einige möglicherweise eine Verbesserung brachten, andere zu einer Verschärfung der Situation beitrugen. Der oder die Schulsozialarbeitende stellt aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht eine weitere mögliche Ressource dar. Dies kann im Zusammenhang damit stehen, dass das Angebot der Schulsozialarbeit, dass die oder der Betreffende aus den Augen verloren oder noch überhaupt nicht im Blick hatte, plötzlich (wieder) ins Bewusstsein rückt – etwa dadurch, dass eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter sich zum ersten oder wiederholten Mal in der Klasse vorstellt und dabei seine oder ihre Zuständigkeit gerade für die Art von Problemen, mit denen die Schülerin oder der Schüler zu tun hat, verdeutlicht. Dies deutet sich in der Arbeit von Anna Friebl mit Kristina an: Nachdem die Schulsozialarbeiterin im Rahmen einer Vorstellungsrunde nach ihrem Stellenantritt in Kristinas Klasse ihr Angebot vorstellte, wendet sich Kristina an ihre Klassenlehrerin und bittet sie, dass diese einen Kontakt zur Schulsozialarbeiterin wegen des Konfliktes in ihrer Familie herstellt. In einigen Fällen zeichnet sich ab, dass eine Schülerin, ein Schüler oder auch Familienangehörige nach vielen vergeblichen Versuchen, der eigenen Lebenssituation Herr zu werden, und vielen Rückschlägen der „Boden unter den Füßen weggezogen“ wird und die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter in seinen oder ihren Augen zum letzten „Rettungsanker“ wird. Eine ähnliche Situation tritt in akuten Notfällen ein, in denen es wichtig ist, sich schnell an jemanden wenden zu können. Ein Beispiel hierfür findet sich in der Erzählung von Sabrina Häxner: Eine Mutter findet zu Hause den Abschiedsbrief ihrer Tochter, in dem sie ihren Suizid ankündigt. In dieser akut bedrohlichen Situation sucht sie umgehend Hilfe bei der Schulsozialarbeiterin, die sich zusammen mit der Mutter auf die Suche nach der Tochter macht und sie wohlbehalten findet. Aus Sabrina Häxners Perspektive standen der Mutter keine anderen vertrauenswürdigen und gleichzeitig erreichbaren Ansprechstellen zur Verfügung.

7.2.2 Die Störungen durch Schülerinnen und Schüler nehmen überhand

Ich habe deutlich gemacht, wie aus der Perspektive von Lehrkräften Schülerinnen und Schüler ein zunehmendes „Störpotenzial“ entfalten können und wie dies von Lehrkräften in manchen Fällen als zunehmende Bedrohung ihrer eigenen professionellen Tätigkeit wahrgenommen werden kann. Das „Fass“, das langsam vollgelaufen ist, läuft nun über. Dabei wurde deutlich, dass die Frage, ob und wann dieser Moment erreicht wird, aus der Perspektive einer Lehrkraft sehr unterschiedlich beantwortet werden kann. Dementsprechend ist auch die Frage vielschichtig, ob die erlebten Störungen durch eine Schülerin oder einen Schüler zu einem Kontakt mit Professionellen der Schulsozialarbeit führen. So stellt sich erstens die Frage, ob es zum professionellen Selbstverständnis einer Lehrkraft gehört, Probleme mit Schülerinnen und Schülern alleine zu bewältigen oder ob es mit dem jeweiligen professionellen Selbstbild vereinbar ist, sich Hilfe zu suchen. Ein wichtiger Aspekt ist hier, welche Konsequenzen eine Lehrkraft innerhalb des professionellen Umfelds des Kollegiums erwartet, wenn sichtbar wird, dass sie sich hilfesuchend an die Schulsozialarbeiterin bzw. den Schulsozialarbeiter wendet, etwa wenn Angst vor einem Gesichtsverlust besteht (vgl. Kapitel 5.3.1). Zweitens ist es bedeutsam, ob sich zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften bereits eine gemeinsame Geschichte der Zusammenarbeit entwickelt hat und ob es möglicherweise bereits eingespielte Routinen und Verfahren gibt, die in dieser Situation zum Zug kommen. Schließlich ist außerdem die Dringlichkeit des Problems ausschlaggebend. So schildern die Interviewten „Akutsituationen“, in denen sie etwa erleben, dass die weitere Anwesenheit einer Schülerin oder eines Schülers im Unterricht für eine Lehrkraft nicht mehr tragbar erscheint, weil die Störungen, die von dieser oder diesem ausgehen, in deren Augen zu massiv sind. Die Schulsozialarbeit kann dabei zu einem schnell greifbaren Rettungsanker werden, indem Kinder und Jugendliche kurzfristig zu ihr geschickt werden können, bevor eine Situation – etwa im Unterricht – eskaliert.

7.2.3 Beobachtungen und Hinweise

Standen bei den beiden erwähnten Arten von Anlässen die konkret erlebte Notsituation einer Schülerin oder eines Schülers auf der einen oder einer Lehrkraft auf der anderen Seite im Mittelpunkt, kann der Anlass für den Kontakt auch darin bestehen, dass die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter selbst, Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler oder auch andere Professionelle bei einer Schülerin oder einem Schüler etwas wahrnehmen, was auf ein Problem hindeutet. Dabei kann es sich um Beobachtungen handeln, die sehr deutliche Hinweise auf eine bestimmte Problemsituation geben, etwa – wie im Fall von

Dilena – in Form einer sich verschlechternden körperlichen Erscheinung oder von aggressiven Verhaltensweisen, die man in dieser Form von der Schülerin oder dem Schüler nicht erwartet hätte. Es können aber auch vage erste Verdachtsmomente sein, etwa indem Schulsozialarbeitende mitbekommen, dass im sozialen Umfeld der Schülerin oder des Schülers über diesen oder diese „geredet wird“ und dabei Hinweise auf Probleme enthalten sind. Dies kann dann zunächst Anlass dafür sein, dass der oder die Schulsozialarbeitende die Situation genauer in den Blick nimmt (unter anderem durch Beobachtungen der Schülerin oder des Schülers in der Pause oder auch – nach Absprache mit der Lehrkraft – im Unterricht) oder vorsichtige Nachfragen bei Lehrkräften oder auch bei Mitschülerinnen und Mitschülern stellt, ob diese möglicherweise ebenfalls etwas wahrgenommen haben. In Fällen, in denen bereits eine Beziehungsgrundlage vorhanden ist, ist es unter Umständen möglich, die betreffende Schülerin bzw. den betreffenden Schüler in unverfänglicher Form selbst auf die eigenen Beobachtungen anzusprechen.

Wichtig ist dabei, dass sich aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter die Anlässe für einen Kontakt häufig überschneiden. So kann das störende Verhalten einer Schülerin im Unterricht beispielsweise neben der Belastung, die damit aus der Perspektive der Lehrkraft verbunden ist, für die Schulsozialarbeiterin – die möglicherweise bereits Einblicke in die Lebensgeschichte der Schülerin bekommen hat oder eine längere Geschichte mit deren Familie teilt und dabei schon ein in der Familie liegendes Konfliktpotenzial mitbekommen hat – gleichzeitig zu einem Hinweis auf wieder akut werdende familiäre Probleme werden.

7.3 Unterschiedliche Formen der Kontaktaufnahme

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass die Beziehungen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zu Kindern und Jugendlichen sehr facettenreich sind und durch unterschiedliche Formen der Begegnungen geprägt sind. Von daher bildet die Art und Weise, wie diese die Kontaktaufnahme mit Schülerinnen und Schülern erleben, einen Kontrast zu Formen des „Erstkontakts“ in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, die etwa geprägt sind durch formalisierte Verfahren der Anmeldung, durch einen explizit formulierten Beratungskontrakt, durch eine Vereinbarung über die Anzahl der „Sitzungen“ u. a. In den Fallrekonstruktionen dieser Studie stellt sich dagegen die Grenze zwischen der Fallarbeit und anderen Interaktionsformen in der Schulsozialarbeit wesentlich fließender dar. Dies betrifft sowohl den Beginn, den Verlauf insgesamt als auch das Ende der Arbeit. Die Kontaktaufnahme zwischen Professionellen der Schulsozialarbeit und Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Fallar-

beit lässt sich vor diesem Hintergrund beschreiben als ein spezifischer qualitativer Übergang in deren Beziehungsgeschichte: Es geht nun in der gemeinsamen Interaktion um etwas anderes, möglicherweise Ernsteres als zuvor.

Gibt es aus der Sicht von unterschiedlichen Akteuren einen oder mehrere Anlässe dafür, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler Kontakt zu Professionellen der Schulsozialarbeit aufnimmt, stellt sich nun die Frage, auf welchen Wegen dieser Kontakt zustande kommt. Der Grund dafür, die unterschiedlichen Formen der Kontaktaufnahme detailliert zu beleuchten, liegt insbesondere in der Bedeutung, die diese unterschiedlichen Formen der Kontaktaufnahme aus Sicht der interviewten Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter im Hinblick auf die weitere Arbeit besitzen. Insbesondere für die damit eng zusammenhängende Frage nach dem Aufbau einer Vertrauensbasis, auf die ich im Anschluss eingehe, hat die Art und Weise, wie der Kontakt zustande kommt, große Bedeutung.

Zunächst gehe ich auf unterschiedliche Formen der Kontaktaufnahme ein. Wichtig ist hierbei die Unterscheidung, von wem die Initiative ausgeht. Wessen Handeln ist aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ausschlaggebend für den ersten Kontakt?

7.3.1 Direkte Bitte um Hilfe

Die direkte und zielgerichtete Form der Kontaktaufnahme entsteht dann, wenn sich eine Schülerin, ein Schüler oder Eltern unmittelbar an Professionelle der Schulsozialarbeit wenden und ein Anliegen formulieren. Dieser Schritt – so lässt sich aus den Erzählungen in unterschiedlicher Weise rekonstruieren – stellt für Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Schwelle dar. Für deren Überwindung sind vorherige Erfahrungen mit der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter von großer Bedeutung.

7.3.2 Diffuse Hilfesuche und langsames Herantasten

Die Bedeutung dieser Schwelle wird deutlich, wenn man der direkten Hilfesuche Situationen gegenüberstellt, in denen Schülerinnen oder Schüler sich Schulsozialarbeitenden nach und nach nähern, ohne zunächst unmittelbar ein Hilfeanliegen zu erkennen zu geben. Diese langsamen Näherungsbewegungen werden insbesondere in der Fallstudie zu Aaliyah Esen deutlich. So hält sich die Schülerin Dilena Reza immer wieder im Territorium der Schulsozialarbeiterin auf. Diese wird dadurch auf die Schülerin aufmerksam und nimmt Hinweise auf deren problematische Situation wahr (in Form ihrer auffälligen körperlichen Erscheinung). Versuche der Schulsozialarbeiterin, mit der Schülerin diesbezüglich ein Gespräch zu führen, weist diese jedoch immer wieder ab. Es entsteht eine Art Ping-Pong-Prozess mit sich wiederholenden Hinweisen von Seiten der Schülerin

auf ihre Situation und Abwehr, wenn die Schulsozialarbeiterin ihr mit Kommentaren oder konkreten Hilfsangeboten in ihren Augen zu nahe kommt.

7.3.3 Kontaktaufnahme durch die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter

Im Datenmaterial lassen sich jedoch Fälle rekonstruieren, bei denen aus Sicht der Professionellen ein weiteres Abwarten nicht möglich ist und sie deshalb selbst Kontakt mit der Schülerin oder dem Schüler aufnehmen. Dies ist etwa der Fall, wenn eine Problemsituation als zu groß oder zu bedrohlich für ein weiteres Abwarten erscheint oder in einen Konflikt mehrere Personen involviert sind und eine schnelle Klärung nötig wird, um eine weitere Eskalation zu verhindern. Suchen Professionelle von sich aus den Kontakt mit der Schülerin oder dem Schüler, entsteht für diese oder diesen das Risiko, dass etwas, was bisher innerhalb des sozialen Beziehungsnetzes der Schule unsichtbar war, nun für alle oder zumindest für einen Teil der Mitschülerinnen und Mitschüler oder der Lehrkräfte sichtbar wird. Die „soziale Identität“ (Goffman 1980, S. 64) einer Schülerin oder eines Schülers ist somit davon bedroht, beschädigt zu werden. Im Kapitel 8.1 gehe ich ausführlicher auf die unterschiedlichen Dimensionen dieses Problems im Hinblick auf das Handeln der Professionellen ein.

7.3.4 Delegierungen durch andere Professionelle

Eine weitere zentrale Form der Kontaktaufnahme entsteht dann, wenn die Initiative für den Kontakt zwischen dem oder der Schulsozialarbeitenden und der Schülerin oder dem Schüler von anderen Professionellen ausgeht, insbesondere von Lehrkräften, aber auch von Professionellen aus anderen Organisationen der Sozialen Arbeit. Beispiele aus dem Datenmaterial sind etwa:

- Eine Lehrkraft gibt einer Schülerin den Rat, mit der Schulsozialarbeiterin zu reden, und organisiert ein erstes gemeinsames Gespräch mit dieser.
- Eine Mitarbeiterin des Jugendamtes informiert die Schulsozialarbeiterin telefonisch über die Situation eines Schülers an der Schule und bittet sie, mit diesem ein Gespräch zu führen.
- Eine Lehrerin, die in einem Elterngespräch die in ihren Augen problematische familiäre Situation ansprechen will, bittet die Schulsozialarbeiterin, zu dem Gespräch dazu zu kommen.

Damit können aus Sicht der Professionellen unterschiedliche Bedeutungen verbunden sein. Zum einen lässt sich rekonstruieren, wie Schulsozialarbeiterin-

nen und -arbeiter diese Delegierungen als Zeichen des ihnen entgegengebrachten Vertrauens erleben. So schildert Marianne Schnäd die Bedeutung, die es für sie hatte, dass bereits kurz nach ihrem Stellenantritt Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler an sie verwiesen:

55 Und die
 56 ersten vier Wochen waren ein Traum. Die Lehrer haben sich
 57 total gefreut, dass jemand da ist, haben gleich gesagt
 58 ((betont)) Mensch, klasse, dass Sie kommen und haben
 1 [mir gleich Schüler geschickt, das war
 2
 3 I: [Mhm
 4
 5 E: klasse.

(1. Interview Marianne Schnäd, S. 8, Z. 55 – S. 9, Z. 5)

Bedeutsam ist diese Erfahrung für sie insbesondere dadurch, dass sie den Eindruck gewinnt, mit ihren Kompetenzen und ihrem Angebot für einen zentralen Bedarf von Lehrkräften eine Antwort zu bieten und damit das Gefühl zu bekommen, am richtigen Platz zu sein. Die Gründe dafür, dass andere Professionelle Schülerinnen und Schüler an Schulsozialarbeitende verweisen, liegen aus deren Sicht zum einen in ihren spezifischen Kompetenzen, der Erfahrung anderer Professioneller, dass die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter eine besondere Nähe zu bestimmten Gruppen von Schülerinnen und Schülern hat. Auch die Handlungsmöglichkeiten aufgrund der räumlichen und zeitlichen Nähe zu Schülerinnen und Schülern lassen sich als Ausschlag für eine Delegation der Arbeit an die Schulsozialarbeit rekonstruieren.

Zum anderen kommt für Schulsozialarbeitende dadurch, dass andere Professionelle Schülerinnen und Schüler an sie verweisen, etwas von den ausgehandelten Zuständigkeiten an der Schule, von der Anerkennung ihres Mandates zum Ausdruck. Diese Zuständigkeiten können in Form formalisierter Verfahren festgelegt sein,⁷¹ aber im Datenmaterial zeigt sich gleichzeitig die Bedeutung informeller Absprachen und Aushandlungen zwischen einzelnen Lehrkräften und der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter. Deutlich wird darüber hinaus, dass es von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern als in hohem Maße irritierend und ihre eigene Position an der Schule untergrabend wahrgenommen werden kann, wenn sie erleben, dass dieses Mandat missachtet wird. So bringt Pia Eibecker etwa ihre Frustration darüber zum Ausdruck, dass sie häufig von

⁷¹ Chanmugam diskutiert etwa die unterschiedlichen Problemstellungen, die mit formalisierten Prozessen des „referrals“ verbunden sind und die formelle Kriterien beinhalten, wann und in welcher Form eine Situation einer Schülerin zum „Fall“ für die Schulsozialarbeiterin wird und an diese verwiesen werden muss (vgl. Chanmugam 2009).

Lehrkräften nicht oder erst zu einem aus ihrer Sicht zu späten Zeitpunkt einbezogen wird.

Dem gegenüber steht die Erfahrung von Schulsozialarbeitenden, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler bei ihnen „abstellen“. Beispielsweise schildert Elke Maurer, wie der Schulleiter eines Tages einen Schüler zum Büro der Schulsozialarbeiterin bringt, nachdem der Konflikt zwischen diesem und seinem Klassenlehrer eskaliert ist. Es gibt kein längeres Gespräch zu dritt oder weitere Informationen des Schulleiters, nur dessen knappe Bitte und Aufforderung an sie, sich um den Schüler zu kümmern. Steht in den oben geschilderten Formen der Überweisung oder Delegierung von Schülerinnen und Schülern aus Sicht der Schulsozialarbeitenden die Perspektive einer gemeinsamen Arbeit an einem Fall im Mittelpunkt, so geht es in diesen oder ähnlichen Situationen in erster Linie darum, den Schüler zeitweilig unterzubringen, zu beaufsichtigen und aus Situationen (wie beispielsweise einer Unterrichtsstunde, die ein Schüler immer wieder aus dem Takt bringt) zu entfernen, wo sein oder ihr Verhalten als untragbar wahrgenommen wurde. Kurz: Der Aspekt der Kontrolle dominiert. Dies kann für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter Probleme mit sich bringen. So entsteht eine Schwierigkeit dadurch, dass zunächst Unklarheit über die Grundlagen und Ursachen des Kontaktes bestehen kann. Dies wird im folgenden Zitat von Marianne Schnäd deutlich, in dem sie das erste Gespräch mit einer Schülerin schildert, mit der sich im Anschluss ein langer und komplexer Fallarbeitsprozess entwickelt.

- 44 E: Ich weiß nich mal
45 richtig, wie sie zu mir kam, wie der Anlass war. Sie saß
46 da plötzlich da. Ich glaub des war/ ich glaub die
47 Lehrerin hatte sie geschickt, wegen irgendeiner Sache,
48 wegen irgendeinem (.) [Fehlverhalten, mein ich. Und dann
49
50 I: [Mhm
51
52 E: saß sie/ und dann komm mer immer ja ins Gespräch und
53 dann () guckt man mal so, was isn so los. Und dann () kam
54 es so langsam, dass in der Familie nicht schön ist und
55 so. Und ich so pass mal auf, kann dich noch mal einladen.

(2. Interview Marianne Schnäd, S. 2, Z. 44-55; Teiltranskription)

Deutlich wird an diesem Ausschnitt zum einen, dass dem Anlass, aus dem die Schülerin zur Schulsozialarbeiterin kommt, aus deren Sicht keine besondere Relevanz beigemessen wird. Das „Fehlverhalten“ der Schülerin ist kein zentrales Thema der gemeinsamen Auseinandersetzung. Zum anderen wird etwas vom Umgang der Schulsozialarbeiterin mit dieser Situation sichtbar. Während andere

Interviewpartnerinnen und -partner zum Ausdruck bringen, dass sie diese „Überstellungen“ aus den oben genannten Gründen prinzipiell ablehnen und Schülerinnen und Schüler in manchen Fällen zur Lehrkraft zurückschicken, zeigt sich hier, wie Marianne Schnäd die entstandene Situation nutzt, um mit der Schülerin dennoch ins Gespräch zu kommen und wie hierdurch erste Anzeichen von Problemen in der Lebenssituation der Schülerin auftauchen, die aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterin mit dem eigentlichen Anlass des Gesprächs in keinem Zusammenhang stehen.

7.4 Die Entwicklung einer Beziehungs- und Vertrauensgrundlage

Es wurde in den bisherigen Ausführungen sehr deutlich, dass die spezifischen Charakteristika des schulischen Beziehungsnetzes und die Einbindung der Schulsozialarbeitenden in enge Aushandlungsprozesse mit Lehrkräften weitreichende Auswirkungen auf deren Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern haben. Deshalb arbeite ich im folgenden Abschnitt wesentliche Faktoren heraus, die sich in den Erzählungen der Professionellen, aber auch der Schülerinnen und Schüler als ausschlaggebend für das Zustandekommen, aber auch das Scheitern einer Vertrauens- und Beziehungsgrundlage abzeichnen.⁷²

7.4.1 Die Rahmung der konkreten Begegnungen

Insbesondere zu Beginn der Fallarbeit, aber auch in deren weiterem Verlauf, kann die Interaktion sowohl auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers als auch der bzw. des Professionellen der Schulsozialarbeit von großen Unsicherheiten hinsichtlich dessen geprägt sein, was man vom jeweiligen Gegenüber und der gemeinsamen Arbeit erwarten kann.

Auf Seiten der Schülerin oder des Schülers können dies etwa folgende Fragen sein: Werde ich von dem oder der Professionellen mit meinem Problem ernst genommen? Kann ich davon ausgehen, dass davon niemand anderes etwas erfährt?

Auch auf Seiten der Professionellen können Fragen auftauchen: Meint die Schülerin oder der Schüler es ernst mit der Bitte um Hilfe oder ist es bei mir schlicht angenehmer als im Unterricht? Wird sie oder er mir überhaupt vertrauen und etwas von der momentanen Situation erzählen?

⁷² Dass ich diesen Aspekt recht früh in der Darstellung des gesamten Arbeitsbogens diskutiere, hat den Grund, dass im Material deutlich wird, wie sich das Problem zu Beginn der gemeinsamen Arbeit in besonderer Weise in Form einer „Vertrauenshürde“, die überwunden werden muss, stellt. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass die Arbeit an der Vertrauensgrundlage eine Aufgabe ist, die den gesamten Arbeitsbogen durchzieht.

Diese Fragen berühren unterschiedliche Aspekte des Vertrauensaufbaus. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, welche große Bedeutung es hat, in welchem Rahmen die Interaktion stattfindet und ob es gelingt, im Verlauf der Begegnungen, den ursprünglichen Rahmen möglicherweise zu ändern. Dies wird in den Interviews in mehrerlei Hinsicht sichtbar:

So können sowohl die räumliche Situation als auch die zeitlichen Rahmenbedingungen einer Begegnung für eine Schülerin oder einen Schüler signalisieren, mit dem eigenen Anliegen von dem oder der Professionellen ernst genommen zu werden und an der für das jeweilige Anliegen richtigen Stelle gelandet zu sein. Dies geschieht etwa dadurch, dass ein Gespräch nicht „zwischen Tür und Angel“ stattfindet, sondern dass der Schülerin oder dem Schüler ein Platz in der Sitzecke des Büros und eine Tasse Tee zum „Festhalten“ in einer verunsichernden sozialen Situation angeboten wird.⁷³ Ein anderes Beispiel hierfür ist, dass sich der oder die Professionelle auch dann ein Mindestmaß an Zeit nimmt, wenn die Schülerin oder der Schüler mit einem Anliegen zu einem ungünstigen Zeitpunkt kommt. Folgender Auszug aus einer Feldforschungsnotiz zu einem Interview mit dem an einer Grundschule tätigen Schulsozialarbeiter Enver Akgün ist hierfür ein Beispiel. Kurz nachdem mein Gesprächspartner zu erzählen begonnen hat, wird das Interview durch eine Schülerin unterbrochen, die an die Tür klopft:

Nach kurzer Zeit klopft es an der Tür. Herr Akgün antwortet und ein Mädchen öffnet die Tür und fragt, ob er kurz Zeit habe. Ich schalte das Diktiergerät aus. Er antwortet, dass es jetzt nicht so günstig sei, da er „ein Gespräch“ führe. Es ist aber deutlich, dass die Schülerin mit ihrem Anliegen nicht warten kann, und so bittet er sie herein. Ich frage ihn, ob ich den Raum verlassen soll, was er verneint. Er geht um mich herum (ich sitze mit dem Rücken zur Eingangstür) zu der Schülerin, geht vor ihr in die Hocke und fragt, was los ist. Sie erzählt, dass zwei Jungen (vermutlich Mitschüler) sie geärgert hätten (den genauen Kontext der Beleidigungen verstehe ich nicht), worüber sie sehr aufgebracht ist, was man auch an ihrer bewegten Stimme merkt. Herr Akgün bespricht mit ihr die Situation. Sie erzählt, dass die beiden Jungen jetzt nicht mehr in der Schule seien. Sie ginge jetzt dann in die Mittagsbetreuung. Der Schulsozialarbeiter macht ihr daraufhin den Vorschlag, morgen die beiden Jungen für ein gemeinsames Gespräch „rauszuziehen“. Jetzt könne man sowieso nichts mehr machen und außerdem habe er ja das Gespräch mit mir. Das Mädchen zögert etwas, ist aber schließlich einverstanden.

(Feldforschungsnotiz zum Interview mit Enver Akgün)

⁷³ Adelina Rahmani zeigt sich in ihrer Erzählung beeindruckt von dieser Funktion einer Tasse, wie sie ihr von ihrer Anleiterin erklärt wird.

Im Hinblick auf die Frage nach dem Rahmen der Interaktion wird hier zweierlei wichtig: Zum einen signalisiert der Schulsozialarbeiter der Schülerin, dass er ihr Anliegen auch angesichts des Dilemmas, damit die konzentrierte Interviewsituation zu unterbrechen, ernst nimmt, nachdem diese klargemacht hat, dass ein Aufschub für sie nicht in Frage kommt. Er kann mit ihr zumindest einen „Fahrplan“ für das weitere Vorgehen entwickeln und ihr somit verdeutlichen, dass es sich bei ihrem Anliegen um einen in seinen Augen bedeutsamen Anlass handelt, sich an ihn zu wenden. Zum anderen steht er vor dem Problem, für dieses kurze Gespräch einen ausreichend geschützten Rahmen zu schaffen angesichts der Tatsache, dass ich mich gleichzeitig im Raum befinde und der Schulsozialarbeiter mein Angebot, den Raum zu verlassen, abgelehnt hatte. Er geht darauf ein, indem er die Sitzcke verlässt und sich vor die Schülerin hinkniet, dadurch also eine Art „Mikroraum“ für die kurze Gesprächssituation schafft.

Dabei ist die Frage bedeutsam, inwieweit es gelingt, einen geschützten Rahmen für die Interaktion herzustellen. Sowohl räumliche als auch zeitliche Aspekte sind in diesem Zusammenhang wichtig – etwa indem eine Schulsozialarbeiterin einer Schülerin, die sie auf dem Gang inmitten von Mitschülerinnen und Mitschülern anspricht, deutlich macht, dass sie das Gespräch mit ihr gerne in ihrem Büro fortsetzen würde. Ein weiteres Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Vereinbarung, die Sabrina Häxner mit einer Schülerin trifft: Sie geht auf den Wunsch der Schülerin ein und ermöglicht dieser, zu Gesprächen am Nachmittag zu kommen, wenn das Risiko, von Mitschülerinnen und Mitschülern beobachtet zu werden, geringer ist.

In einigen Fällen wird deutlich, wie der Rahmen einer ersten Begegnung durch Dritte vorgegeben wird und eine Situation etwa zunächst unter dem „Vorzeichen“ einer Sanktion steht. Für den weiteren Verlauf der Fallarbeit kann es daher große Bedeutung bekommen, diesen Rahmen zu ändern. Ein Beispiel ist die oben bereits erwähnte Situation, in der ein Schulleiter einen Schüler, mit dem es vorher Ärger gab, zu Elke Maurer bringt.

14 (...) Und der Rektor hat mir den quasi
 15 vor die Tür gestellt, so: „Kümmere dich drum.“ Und wir haben
 16 dann/. Wir haben dann die Möbel zusammengebaut, und dann,
 17 (...) ja, sind wir da drüber ins Gespräch gekommen/

(Interview Elke Maurer, S. 17, Z. 14-17)

Die Entscheidung der Schulsozialarbeiterin, gemeinsam mit dem Schüler die Möbel für ihr neu bezogenes Büro zusammenzubauen, ist in zweifacher Hinsicht bedeutsam: So wird dadurch deutlich, dass es der Schulsozialarbeiterin nicht um die Aufklärung des Grundes für den Konflikt in der Schule ging, was bedeutet, dass der – von dem Schüler möglicherweise erwartete – Rechtfertigungsdruck

nicht eintritt. Darüber hinaus entsteht dadurch aber auch keine aus Sicht des Schülers sinnlose Situation, sondern durch die gemeinsame Arbeit entsteht ein neuer Rahmen für ihre Begegnung: Es ist unbedingt nötig, dass die Büromöbel zusammengebaut werden, und eine Person alleine kann das nicht schaffen.

7.4.2 Umgang mit dem Anvertrauten

Die Frage, was mit dem passiert, was man in der Interaktion mit einer Schulsozialarbeiterin oder einem Schulsozialarbeiter von sich preisgibt, stellt aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Unsicherheit dar, die in unterschiedlichen Situationen im Verlauf der Fallarbeit zum Thema werden kann. Im Kapitel 8.1 gehe ich näher auf die Ambivalenzen ein, die für Schulsozialarbeitende damit verbunden sein können. An dieser Stelle will ich nur einige Aspekte dieses Problems verdeutlichen, die wichtig für die Frage des Vertrauens zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern werden. Wodurch gewinnt dieses Problem aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern im schulischen Rahmen die besondere Schärfe? Ausschlaggebend ist das generelle Risiko, dass in einem engmaschigen sozialen Umfeld wie der Schule die eigene soziale Identität durch das Bekanntwerden von vertraulichen Informationen nachhaltig beschädigt werden kann. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass der Bruch von Vertraulichkeit konkrete negative Reaktionen aus dem persönlichen und familiären Umfeld nach sich zieht. So erzählt Anna Scheuk von einer Schülerin, die große Angst davor hatte, dass ihre Mutter von ihrem Kontakt zur Schulsozialarbeiterin erfährt, weil diese ihr eingeschärft hatte, mit niemandem in der Schule über die problematischen Familienverhältnisse zu sprechen. Und Marianne Schnäd zeichnet nach, wie in der Arbeit mit einer Schülerin ständig die Gefahr massiver körperlicher Gewalt durch Familienmitglieder im Raum stand, sollten diese davon erfahren, dass das Mädchen gegenüber der Schulsozialarbeiterin die Misshandlungen, denen sie in der Familie ausgesetzt ist, zur Sprache gebracht hat.

Vor diesem Hintergrund stehen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter vor der Herausforderung, diese Rahmenbedingungen in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern immer im Auge zu behalten. Dies zeigt sich u. a. an der großen Bedeutung, die sie der Frage beimessen, mit wem wann über wen und über welche spezifischen Themen gesprochen werden kann.

7.4.3 Ungewöhnliche Solidaritätsbeweise durch die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter

In einigen Interviews wird deutlich, welche Bedeutung es für die Ausbildung einer Vertrauensgrundlage hat, wenn Schulsozialarbeitende in einer spezifischen

Situation, etwa in einer für eine Schülerin oder einen Schüler akuten Notlage, Unterstützungsaktivitäten unternehmen, die den Rahmen dessen sprengen, was aus Sicht der Schülerin oder des Schülers zu erwarten war. Möglicherweise sind mit diesem Handeln besondere Risiken verbunden. Gerade die Erfahrung, dass der oder die Professionelle bereit ist, diese Risiken einzugehen, kann somit zu einem starken Vertrauensbeweis werden. Ein prägnantes Beispiel hierfür findet sich in der Fallstudie zu Pia Eibecker, als diese für Alexandra zur „Fluchthelferin“ vor deren Mutter wird. Gemeinsam mit Alexandras Klassenlehrer hält die Schulsozialarbeiterin die Mutter auf, indem sie sie in ein Gespräch verwickeln und Alexandra dadurch ermöglichen, gemeinsam mit einem Mitschüler durch das Fenster des Büros der Schulsozialarbeiterin das Schulgebäude zu verlassen.

7.4.4 Bezeugung von Vertrauenswürdigkeit durch Dritte

Die Erfahrung, dass eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter vertrauenswürdig (oder eben auch nicht) ist, kann von einer Person an eine andere weitergegeben werden. Dabei kann es sich zum einen um Mitschülerinnen und Mitschüler handeln, die bereits Erfahrungen gemacht haben. So trifft etwa Elke Maurer in Begleitung eines Schülers, zu dem sie erst vor kurzem Kontakt aufgebaut hat und den sie bisher als sehr verschlossen erlebt, einen anderen Schüler, mit dem sie eine Zeit lang intensiv wegen seiner Probleme mit Lehrkräften gearbeitet hat. Dieser sagt zu ihm in ihrem Beisein: „Die passt schon“. Diese Bezeugung der Vertrauenswürdigkeit durch einen Dritten stellt aus Elke Maurers Perspektive den Wendepunkt in der gemeinsamen Arbeit dar: Sie erlebt, wie sich der Schüler ihr ab diesem Zeitpunkt mehr und mehr öffnet. Eine entsprechende Bezeugung kann auch durch andere Professionelle erfolgen, die zu einer bestimmten Schülerin oder einem Schüler bereits ein Vertrauensverhältnis aufgebaut haben.

7.4.5 Konstruktion von Gemeinsamkeit

Einige Interviewpartnerinnen und -partner bringen zum Ausdruck, welche Bedeutung es aus ihrer Sicht für die Vertrauensbildung zu Schülerinnen und Schülern hat, wenn beide die Erfahrung machen, auf etwas Gemeinsames zurückgreifen zu können. Diese Gemeinsamkeiten erlauben es zum einen, eine Brücke zu schlagen zwischen der Kluft, die durch die unterschiedlichen Rollen entsteht. Die damit verbundenen Themen können Ansatzpunkte für Gespräche sein, die es erlauben, die manchmal als einengend oder sehr belastend erlebte Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Problem zumindest zeitweise zu verlassen. Wichtig ist dabei auch, dass damit ein Gegenstand der Auseinandersetzung zur Verfügung steht, der nicht von der Dominanz professionellen Wis-

sens und professioneller Problemdeutungen geprägt ist, sondern in deren Verlauf sich Schülerinnen und Schüler möglicherweise als kompetenter und kenntnisreicher als der oder die Professionelle erweisen können. Zum anderen bieten sich dadurch Möglichkeiten, dass Kinder und Jugendliche den Schulsozialarbeiter oder die Schulsozialarbeiterin als jemand erleben, der oder die sich in der eigenen Lebensgeschichte bereits mit ähnlichen Problemen wie sie selbst beschäftigen musste. Insbesondere im Interview mit Dilena Reza wird deutlich, wie aus der Sicht einer Schülerin damit die Annahme verbunden ist, die Professionelle könne ein tieferes Verständnis für ihre konkrete Lebenssituation entwickeln. Solche Konstruktionen von Gemeinsamkeit können sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen, beispielsweise:

- Gemeinsame Interessen: Die gemeinsame Leidenschaft für einen Fußballverein (wie im Fall von Klaus Schneuber), für ein bestimmtes Land oder das Interesse an Religion (dies ist in Hanne Geyers Arbeit mit Taylan Barak bedeutsam) bieten alle Ansätze für einen Austausch auf Augenhöhe, bei dem die Autorität von Professionellen als Expertinnen oder Experten nicht im Mittelpunkt steht.
- Gemeinsamkeiten, die aufgrund der (zugeschriebenen) gemeinsamen Zugehörigkeit zu umfassenderen sozialen Kategorien entstehen. Dies wird etwa in der Fallarbeit von Aaliyah Esen mit Dilena in Form der Zuschreibung gemeinsam geteilter Zugehörigkeiten zu ethnisch-kulturellen Kategorien deutlich.

7.4.6 Vorherige gemeinsame Erfahrungen

Gemeinsam geteilte Erlebnisse aus vorherigen Begegnungen können für die Entstehung einer Vertrauensbeziehung große Bedeutung bekommen. Dies können auf der einen Seite Begegnungen in problemspezifischen Situationen sein, wie etwa in Klassenprojekten, offenen Angeboten wie einem Schülercafé, aber auch die alltäglichen Begegnungen im Schulgebäude.⁷⁴ Daneben spielen aber auch Erfahrungen, die in einer früheren gemeinsamen Fallarbeit gemacht wurden, eine wichtige Rolle. Durch diese Begegnungen wird es zum einen

⁷⁴ In einigen Fällen sind Schulsozialarbeitende parallel zu ihrer Tätigkeit an der Schule noch in einem anderen Handlungsfeld tätig, wie etwa der offenen Jugendarbeit, wodurch sich noch einmal ganz andere Begegnungsmöglichkeiten ergeben. Aus meiner eigenen Praxis sind mir Versuche bekannt, ganz gezielt Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern in einem schulfremden „Rahmen“ zu suchen, indem man etwa als Gast selbst den örtlichen Jugendtreff besucht. Dabei können durch die geänderten Rollen interessante Irritationen in den Beziehungen zwischen Professionellen auf der einen und Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite entstehen (unter anderem dadurch, dass sich plötzlich das Anredesystem ändert: Ist in der Schule die Anrede mit „Sie“ üblich, werden in der offenen Jugendarbeit die Professionellen in aller Regel geduzt).

möglich, Professionelle in ihren vielfältigen Aspekten (als „ganze Person“) zu erleben, zum anderen gibt es möglicherweise bereits die Erfahrung, gemeinsam ein Problem bewältigt, den Professionellen oder die Professionelle als kompetent erlebt und ein Gefühl dafür bekommen zu haben, was von ihm oder ihr zu erwarten ist.

Natürlich ist auch das Gegenteil möglich: Der oder die Professionelle wurde in vorhergehenden Begegnungen als unfreundlich, unzugänglich, inkompetent und u. U. nicht vertrauenswürdig erlebt. Insbesondere der letzte Aspekt, der etwa dann eintritt, wenn die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter ohne Absprache vertrauliche Informationen an Andere weitergegeben hat, stellt ein schwerwiegendes Hindernis dafür dar, dass sich erneut eine Vertrauensgrundlage aufbauen kann.

7.4.7 Der Zeithorizont

Letztlich hängt die Frage danach, ob es gelingt, dass vertrauensvolle Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern entstehen können, davon ab, ob ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Insbesondere in Fällen, in denen der Kontakt zu der bzw. dem Professionellen der Schulsozialarbeit für eine Schülerin oder einen Schüler überraschend kam, gegen ihren oder seinen Willen zustande kam, zunächst als Sanktion erscheint etc., kann dieser Prozess sich über einen langen Zeitraum erstrecken. Damit kann dann ein Dilemma verbunden sein, wenn aus der Perspektive des oder der Professionellen nicht länger abgewartet werden kann, um weitere Schritte zu unternehmen – etwa weil er oder sie konkrete Anzeichen für Gefährdungen einer Schülerin oder eines Schülers sieht.

7.5 Die Herausbildung zentraler Themen der Arbeit

Bisher habe ich beschrieben, inwieweit unterschiedliche Anlässe für den Kontakt zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen bzw. Schülern entstehen und wie in der Folge der Kontakt auf unterschiedliche Art und Weise zustande kommt, und bin auf die Bedingungen eingegangen, die im Datenmaterial für die Entstehung einer Vertrauensgrundlage sichtbar werden. Ich habe bewusst die Frage danach, um was es in der konkreten Fallarbeit letztlich geht, noch zurückgehalten. Der Grund dafür liegt in erster Linie darin, dass der Anlass für den Kontakt noch nicht das Thema (oder die Themen) der gemeinsamen Arbeit darstellen muss. Im Folgenden will ich deshalb auf die kommunikativen Prozesse der gemeinsamen Themenfindung eingehen, wie sie sich in den Interviews entdecken lassen. Anschließend wird die Bandbreite an Themen erörtert, die in den Erzählungen der Professionellen deutlich wird. Der Prozess der Aushand-

lung von Themen ist dabei nicht auf den Beginn der Fallarbeit beschränkt, sondern durchzieht diese von Anfang bis zum Ende.

7.5.1 Die Einigung (oder Nicht-Einigung) auf ein erstes Thema

Unabhängig davon, aus welchem Anlass eine Schülerin oder ein Schüler zur Schulsozialarbeit gekommen ist, steht zunächst die Frage im Mittelpunkt, um was es im Kern geht. Dies kann in sehr direkter Form geschehen, etwa dadurch, dass im ersten Gespräch bereits die zentralen Kernpunkte des Problems zur Sprache kommen, oder wie im Fall der Arbeit von Aaliyah Esen mit Dilena dadurch, dass die Schulsozialarbeiterin durch insistierende Nachfragen der Schülerin das eigentliche Problem „entlockt“. Es gibt aber auch verschlungene Wege der Themenfindung, wenn etwa die eigene Hilfesuche einer Schülerin oder eines Schülers zunächst hinter disziplinarischen Interventionen von Lehrkräften verborgen ist. Es kann auch der Fall eintreten, dass es nicht gelingt, ein Thema für die weitere Arbeit zu identifizieren, und die gemeinsame Fallarbeit damit endet. Dies ist etwa der Fall, wenn der Handlungsauftrag an den Schulsozialarbeiter, der durch das „Schicken“ eines Schülers durch eine Lehrkraft zum Ausdruck kommt, weder von diesem noch vom Schüler selbst ratifiziert wird. Auf jeden Fall wird bereits hier deutlich, dass die Herausbildung von Themen der Arbeit in hohem Maß durch Definitions- und Deutungsprozesse zwischen den Beteiligten geprägt ist. Wichtig bei der Absteckung des thematischen Rahmens der Arbeit ist darüber hinaus die Wahrnehmung gesellschaftlicher und sozialer Problem diskurse durch Professionelle wie etwa um die „Zwangsverheiratung“ von muslimischen Frauen und Mädchen. So reflektiert Mike Stehler, dass die breite mediale Thematisierung dieses Phänomens eine Rolle dabei spielte, dass er in der Arbeit mit einer Schülerin sehr schnell einen Verdacht in diese Richtung entwickelte (der sich letztlich als nicht begründet herausstellte).

7.5.2 Die sich wandelnde Bedeutung von Themen im Verlauf der Fallarbeit

Im Datenmaterial werden Fallarbeitsprozesse erkennbar, die von einem einzigen Thema dominiert werden. Die Fallarbeit endet dann, wenn dieses Thema abgearbeitet ist. Gründe für diese Beschränkung auf ein Thema können sein, dass sowohl auf Seiten der Professionellen als auch auf Seiten der Schülerin tatsächlich nichts Weiteres ansteht. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Unterstützung von Kristina durch Pia Eibecker im Hinblick auf ihre Demütigungen durch einen Mitschüler. Demgegenüber stehen Fallprozesse, die davon gekennzeichnet sind, dass unterschiedliche Themen im Verlauf der Arbeit auftauchen, möglicherweise parallel bearbeitet werden und auch in ihrer Relevanz gegenüber neuen Themen abnehmen. In einigen Fällen steht dies im Zusammenhang damit, dass angesichts

des sich dem Ende nähernden Schulbesuchs einer Schülerin oder eines Schülers neue Relevanzen entstehen. In anderen Fällen sind diese thematischen Übergänge in der Fallarbeit jedoch subtiler und – so lässt sich aus deren Erzählungen rekonstruieren – den Professionellen u. U. selbst nicht bewusst. Die Arbeit von Anna Friebl mit Kristinas Familie ist hierfür ein Beispiel. Steht im Mittelpunkt der Arbeit zunächst die Gewalt der Eltern gegen Kristina und deren allgemeines Erziehungsverhalten, das von Anna Friebl unter anderem durch ethnische Kategorien erklärt wird, wird im Verlauf der Arbeit immer deutlicher, dass sich die Problematik der Familie hierauf nicht reduzieren lässt. Es tauchen neue Hinweise für familiengeschichtliche, dramatische Entwicklungen auf, wie etwa der Tod des Vaters von Kristinas Mutter. Dieser neue Themenkomplex bleibt in seiner Gestalt für die Schulsozialarbeiterin schwer fassbar, führt aber dazu, dass sie ein differenzierteres Bild von der Familiensituation entwickelt. Schließlich lassen sich akute Entwicklungen rekonstruieren, die das, was bisher thematisch auf der Tagesordnung stand, durcheinanderwirbeln. So berichtet Susanne Stegmeier von der kontinuierlichen, aus ihrer Sicht erfolgreichen Arbeit mit einem Schüler, den sie als sehr kompetent und motiviert erlebt und mit dem sie beginnt, vielfältige berufliche und schulische Anschlussoptionen zu entwickeln. Die Arbeit an diesen Themen wird von einem Moment auf den anderen hinfällig, als der Schüler zusammen mit anderen einen Raubüberfall begeht und deswegen auf längere Zeit in Haft kommt.

Es wird also deutlich, dass der Wechsel von Themen in der Fallarbeit sich nur sehr begrenzt als Ergebnis bewusster Entscheidungen beschreiben lässt. Vielmehr ist es ein Wechselspiel zwischen vorläufigen Festlegungen durch die Beteiligten und häufig nicht antizipierbaren Entwicklungen, durch die diese Festlegungen revidiert werden müssen.

7.5.3 Themenfelder

Im Folgenden arbeite ich in überblicksartiger Weise zentrale Themenfelder heraus, die sich aus dem Datenmaterial rekonstruieren lassen. Die Auflistung soll nicht den Eindruck erwecken, abschließend zu sein. Mir geht es in erster Linie darum, die Bandbreite an Themen zu verdeutlichen, die im Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern wichtig sind.

- Konflikte im sozialen Beziehungsnetz von Schülerinnen und Schülern. Hier geht es unter anderem um Situationen, in denen die Beziehungen zu wesentlichen Bezugspersonen von Schülerinnen und Schülern (insbesondere zu Eltern) brüchig werden, um den Zerfall familiärer Strukturen und um damit zusammenhängende problematische Interaktionsprozesse zwischen den Beteiligten. Eine

andere Ebene sind Konflikte in der Beziehung zu Personen aus der Peergruppe von Schülerinnen und Schülern und im Rahmen geschlechtlicher Beziehungen. Schließlich stehen hier auch konflikthafte Beziehungen zu Professionellen innerhalb der Schule im Mittelpunkt, insbesondere zu Lehrkräften.

- Das Auftauchen von akuten Gefahren und Notsituationen.

Ein wichtiger Bereich, der aus Sicht der Professionellen zum Thema der Fallarbeit wird, sind Situationen, in denen eine unmittelbare Bedrohungssituation für eine Schülerin oder einen Schüler besteht oder durch deren Verhalten selbst eine Bedrohung ausgeht. Beispiele dafür sind etwa eskalierende Konflikte innerhalb einer Familie und die damit im Zusammenhang stehende Gewalt durch Eltern oder Geschwister, akute körperliche Verfallserscheinungen im Zusammenhang mit dem Drogenkonsum eines Schülers oder auch die Befürchtung, eine Schülerin könne gegen ihren Willen in das Herkunftsland der Familie gebracht und dort „zwangsverheiratet“ werden.

- Schulische Leistungserwartungen.

Oben habe ich bereits darauf hingewiesen, dass die Wahrnehmung von Lehrkräften, dass sich die schulische Leistung einer Schülerin oder eines Schülers plötzlich verschlechtert, zu einem Anlass dafür werden kann, dass die Schulsozialarbeit auf diese aufmerksam gemacht wird. Zum Thema der Interaktionen von Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen und Schülern werden Fragen der schulischen Leistung zum einen dadurch, dass diese zu einem Indikator werden, der Hinweise auf umfangreiche Probleme geben kann. Zum anderen werden schulische Leistungen aber auch zu einem Thema an sich, insbesondere dann, wenn mit der Frage nach dem Erreichen oder Nicht-Erreichen der Leistungserwartung weitreichende Konsequenzen verbunden sind (etwa dann, wenn das erfolgreiche Bestehen der Abschlussprüfung gefährdet ist).

- Entwicklung von Zukunftsentwürfen.

Insbesondere an formellen Schwellen wie typischerweise mit dem nahenden Schulabschluss taucht in der Fallarbeit die Frage nach der weiteren Lebensplanung einer Schülerin oder eines Schülers auf. Damit verbunden ist erstens der Aspekt, welche Vorstellungen diese oder dieser von der eigenen (beruflichen) Zukunft hat. Zweitens geht es um Fragen der Realisierbarkeit unterschiedlicher (insbesondere beruflicher) Zukunftspläne. Und drittens gehören hierzu konkrete Unterstützungsaktivitäten der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters bei der Umsetzung der Pläne – etwa indem gemeinsam formelle Zugangsvoraussetzungen für bestimmte Bildungs- oder Ausbildungswege eruiert oder Bewerbungsunterlagen erstellt werden.

- Die Auseinandersetzung mit religiösen und politischen Weltbildern.

In verschiedener Hinsicht wird in den Interviews deutlich, wie allgemeine ethische, religiöse oder politische Fragen zum Thema der Auseinandersetzung zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen bzw. Schülern werden. In manchen Fällen werden dabei Bedenken der Professionellen hinsichtlich der religiösen oder politischen Orientierung einer Schülerin oder eines Schülers deutlich. Hanne Geyer schildert etwa, wie sie erlebt, wie der sechzehnjährige Schüler Taylan Bayrak eng eingebunden ist in eine Moscheegemeinde, deren politische Ausrichtung sie kritisch sieht. Aus diesem Grund sei es aus ihrer Sicht hilfreich, dass sie in Bezug auf den Islam selbst ein fundiertes Wissen habe,⁷⁵ auf dessen Grundlage sie mit ihm über diese Themen sprechen könne. Hier und in anderen Interviews wird deutlich, wie die Professionellen sich in ihrer Position als vertrauenswürdiges Gegenüber in der Lage dazu sehen, die aus ihrer Sicht bedenklichen politischen oder religiösen Orientierungen der Jugendlichen zu kritisieren und dem etwas entgegenzusetzen, ohne die Beziehung zu ihnen in Frage zu stellen. Elke Maurer betont in diesem Zusammenhang, dass sie eine wichtige Bedeutung ihrer Arbeit darin sieht, Jugendlichen eine „Reibungsfläche“ zu bieten.

- Psychische Störungen und Krankheitsbilder.

In einer Reihe von Fällen stehen Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt, in denen psychische Störungen oder Krankheiten zu dominanten Problemkategorien werden. Dies kann zunächst bedeuten, dass für auffällige Verhaltensweisen mächtige Erklärungstheorien zur Verfügung stehen und dadurch eine bisher diffus erscheinende Fallsituation Klarheit bekommt, indem bestimmte Symptome in ein Krankheitsbild eingeordnet werden können (vgl. hierzu auch Kapitel 8.5.2). Gleichzeitig hat dies Folgen für den Verlauf der Fallarbeit, da dann, wenn sich ein erster Verdacht in Richtung einer psychischen Störung erhärtet hat, in der Regel Professionelle aus Institutionen hinzugezogen werden, die eine zentrale Zuständigkeit für diese Problemkategorien haben. Hierdurch entstehen spezifische Aufgaben und Aufgabenbündel. In der Arbeit von Aaliyah Esen stellt etwa die Begleitung von Dilena Reza in die Kinder- und Jugendpsychiatrie und im Anschluss die Suche nach einer geeigneten Therapienklinik einen wesentlichen Teil der Fallarbeit dar.

⁷⁵ Ohne dies an dieser Stelle explizit zu nennen, scheint es plausibel, dass dies aus ihrer Sicht mit ihrer Ehe mit einem Mann nordafrikanischer Herkunft im Zusammenhang steht, worauf sie im biographischen Teil des Interviews eingeht.

- Migration und ethnische Zugehörigkeit.

Aspekte der Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern, die im Zusammenhang mit deren Migrationsgeschichte bzw. deren (zugeschriebener) ethnischer Zugehörigkeit stehen, tauchen in vielfältiger Weise als Thema im Rahmen der Fallarbeit auf. Die Bandbreite reicht hier von Fragen der Existenzsicherung (etwa im von Hanne Geier geschilderten Fall einer Familie, die aufgrund ihrer unsicheren aufenthaltsrechtlichen Situation in einer heruntergekommenen, beengten Wohnung leben muss) bis hin zur Auseinandersetzung mit aus Sicht der Professionellen kulturell bedingten Normalitätsvorstellungen. In der Arbeit von Anna Friehl wird sehr deutlich, wie der Familienkonflikt und das Verhalten von Kristinas Eltern von der Schulsozialarbeiterin zumindest zu Beginn der Arbeit als ein kulturelles Thema betrachtet wurden.

- Fragen von Partnerschaft, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung.

In einigen Fällen wird deutlich, welche Bedeutung Schulsozialarbeitende ihrer Arbeit und der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf deren Entwicklung einer sexuellen und geschlechtlichen Identität zumessen. Die Spanne reicht hierbei von der Diskussion mit der Schulsozialarbeiterin über das konkrete Verhalten in einer Partnerbeziehung bis hin zu grundsätzlichen Fragen sexueller Orientierung. In einem Interview mit einer lesbischen Schulsozialarbeiterin wird deutlich, wie sie die Situation homosexuell orientierter Jugendlicher an ihrer Schule als äußerst problematisch betrachtet. In ihren Augen sind diese in besonderem Maße von der Gefahr der Stigmatisierung und Ausgrenzung betroffen. Im Zusammenhang mit ihrer eigenen sexuellen Orientierung sieht sie dabei eine besondere Aufgabe bei der Unterstützung dieser Schülerinnen und Schüler.⁷⁶

7.6 Die Schaffung einer ausreichenden Informationsgrundlage

In den Erzählungen der Professionellen wird die Bedeutung sichtbar, die es für diese hat, schon von Beginn der Fallarbeit Informationen über eine Schülerin oder einen Schüler, über wesentliche Aspekte von deren Lebenssituation, über

⁷⁶ Dieses Interview wurde nicht von mir geführt, sondern ist Teil des Datenkorpus der Bachelorarbeit von Berajeta Asllani, die diese mir freundlicherweise zur Verfügung stellte (vgl. Asllani 2016). Insbesondere wurde hier die Bedeutung der eigenen Lebenserfahrung von homosexuellen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern deutlich. Die Frage des professionellen Umgangs mit Homosexualität in der Schulsozialarbeit sowie in der Jugendsozialarbeit insgesamt ist sowohl in der empirischen Professionsforschung als auch in konzeptionell-programmatischen Überlegungen ein bisher weitgehend ausgeblendetes Themenfeld. Aufgrund der Brisanz und des damit verbundenen äußerst hohen Stigmatisierungspotenzials, sind hier dringend weitergehende Aktivitäten in Forschung und Praxisentwicklung nötig.

das, woraus der „Kern“ des Problems besteht, zu erhalten. Dies betrifft u. a. Fragen nach der Einbettung in das familiäre Beziehungsnetz, die schulische Situation (z. B. schulische Leistungen), mögliche Konflikte mit signifikanten Anderen, die materielle Situation der Familie usw. Je nachdem, von wem der oder die Professionelle diese Informationen erhält (oder auch nicht erhält), entstehen spezifische Herausforderungen. Als primäre Informationsquelle kommt die Schülerin oder der Schüler in den Blick. Es wird deutlich, dass Schulsozialarbeitende die Informationen von einer Schülerin oder einem Schüler dann als besonders dicht und aufschlussreich erleben, wenn ihr diese in offenen Erzählsituationen mitgeteilt werden. Die Dichte und der Reichtum an Details und Facetten, die im Erzählen einer Schülerin oder eines Schülers über die jeweilige Lebenssituation zum Ausdruck kommen, kann von dem bzw. der Professionellen zunächst als überraschend erlebt werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass damit eine Reihe von Voraussetzungen verknüpft sind. So werden offene Erzählungen dann erschwert, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schulsozialarbeiterin bzw. den Schulsozialarbeiter primär als Instanz wahrnimmt, die schulische Kontroll- und Sanktionierungsaufgaben übernimmt, oder Anlass zu der Befürchtung hat, dass die Informationen von dem oder der Professionellen nicht ausreichend vertraulich behandelt werden. Darüber hinaus bedarf es eines ausreichenden zeitlichen und räumlichen Rahmens, der die nötige Vertrautheit ermöglicht.

Eine zweite zentrale Informationsquelle sind andere Professionelle. In den Interviews werden hier insbesondere die Lehrkräfte als bedeutsam benannt, die entweder von sich aus auf die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter zukommen und über wahrgenommene Auffälligkeiten einer Schülerin oder eines Schülers berichten oder die von Schulsozialarbeitenden im Lauf der Fallarbeit auf die Situation einer Schülerin oder eines Schülers angesprochen werden. Ähnliche Prozesse finden mit Professionellen von anderen Institutionen statt. Ein Beispiel hierfür ist der Informationsaustausch zwischen einer Schulsozialarbeiterin und einer Mitarbeiterin des Jugendamtes, die bereits seit langer Zeit mit der Familie einer Schülerin in Kontakt steht und einen guten Einblick in die familiäre Situation und den Prozess der Problementwicklung hat.⁷⁷

Deutlich wird nun, wie aus der Perspektive der Professionellen dieser Informationsaustausch von Problemen und Spannungen begleitet sein kann. Zum

⁷⁷ In den Fall Erzählungen wird deutlich, dass die Art und Weise des Umgangs mit vertraulichen Informationen die formellen und rechtlich vorgeschriebenen Grenzen überschreiten. Insbesondere finden sich zahlreiche Beispiele dafür, dass Informationen über Schülerinnen und Schüler ohne deren explizite, schriftliche Zustimmung weitergegeben wurden. Im Kapitel 8.1 gehe ich darauf ein, wie die formellen Regeln zur Vertraulichkeit und zum Datenschutz in diesen Fällen durch eine „Vertrauenslogik“ ersetzt werden: Gewinnt eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter den Eindruck, dass dem Gegenüber Vertrauen im Hinblick auf den Umgang mit den Informationen entgegengebracht werden kann, wird es aus ihrer oder seiner Sicht möglich, Informationen auch ohne die Zustimmung der Schülerin oder des Schülers auszutauschen.

einen wird der Austausch von Informationen häufig durch eine unsichere Vertrauensgrundlage zwischen den Professionellen erschwert. So wird deutlich, dass es sowohl von Seiten der Schulsozialarbeitenden als auch der Lehrkräfte und anderer Professioneller Vorbehalte dahingehend gibt, ob die jeweils andere Seite verantwortungsvoll und umsichtig mit den weitergegebenen Informationen umgeht. Auf die vielfältigen Probleme im Umgang mit vertraulichen Informationen gehe ich im Kapitel 8.1 ausführlicher ein.

Zum anderen berührt dieser Arbeitsschritt Fragen des Machtverhältnisses zwischen Professionellen. Informationen über Schülerinnen und Schüler können in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer „Währung“ bei der Aushandlung der jeweiligen Machtposition bekommen. Die Frage, ob und in welcher Form Informationen weitergegeben werden, kann aus Sicht der Professionellen ein Hinweis auf den Grad der Anerkennung ihrer Arbeit durch die andere Seite werden. Dies kann dann sowohl auf der Seite der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters als auch der anderen Professionellen zu weitreichenden Irritationen führen. Beispiele dafür sind etwa die Wahrnehmung von Pia Eibecker, dass sie von Lehrkräften nicht frühzeitig über eine mögliche problematische Situation einer Schülerin informiert wird, jedoch von ihr dann schnelles Handeln erwartet wird, als es aus ihrer Sicht hierfür schon zu spät ist. Auf der anderen Seite gibt es die Wahrnehmung von Lehrkräften, dass eine Schulsozialarbeiterin zwar vielfältige Informationen über Schülerinnen und Schüler von ihnen nachfragt, sie selbst aber mit Verweis auf ihre Schweigepflicht nicht bereit sei, Informationen mit ihnen zu teilen.⁷⁸

Informationen über die Situation einer Schülerin oder eines Schülers sind für die Arbeit des oder der Professionellen nicht nur zu Beginn der Fallarbeit wichtig. Vielmehr stellt die Sicherstellung einer kontinuierlichen Informationsbasis über die gesamte Zeitspanne der Fallarbeit hinweg einen wichtigen Teil des Arbeitsbogens dar. Diese Aufgabe kann sich unproblematisch darstellen, wenn etwa eine Schülerin von sich aus immer wieder auf den Schulsozialarbeiter zukommt und ihm den neuesten Stand berichtet. Gelingt es nicht, „am Ball“ der Ereignisse zu bleiben – etwa weil eine Schülerin über einen längeren Zeitraum nicht mehr in die Schule kommt und Informationen mühsam von Mitschülerinnen und Mitschülern eingeholt werden müssen – kann dies jedoch aus Sicht eines oder einer Professionellen als irritierend und belastend erlebt werden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn damit die Befürchtung einhergeht, dass sich die Situation der Schülerin oder des Schülers in dieser Zeitphase massiv verschlechtern könnte und man keinen Ansatz zur Intervention hat.

⁷⁸ Von einer solchen Situation erzählte mir eine Lehrerin aus meinem Bekanntenkreis.

7.7 Ganzheitliche Anlaufstelle oder Vermittlungsfunktion?

Ist der Prozess der Fallarbeit angelaufen, stellt sich nun die Frage, welche Form die Interaktion zwischen der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter und der Schülerin oder dem Schüler annimmt. Grundsätzlich lassen sich dabei Interaktionsformen unterscheiden, bei denen die direkte Begegnung zwischen beiden im Vordergrund steht, von solchen, die durch die Beteiligung von Dritten gekennzeichnet sind. Beide Formen finden sich in den rekonstruierten Fallarbeitsprozessen in unterschiedlichem Verhältnis und in unterschiedlichen Phasen der Arbeit. Neben Faktoren, die in der Fallentwicklung selbst liegen, spielen hierfür in hohem Maß auch Aspekte des spezifischen Arbeitsstils (vgl. Riemann 1998) und des professionellen Selbstbildes sowie spezifische räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen eine Rolle. So lassen sich auf der einen Seite etwa Selbstbilder rekonstruieren, bei denen der Anspruch im Mittelpunkt steht, für Schülerinnen und Schüler immer und vorbehaltlos erreichbar und ansprechbar zu sein. Dagegen findet sich auch das Selbstverständnis, vorwiegend eine erste „Clearingstelle“ für Problemlagen zu sein und in der Folge Schülerinnen und Schüler relativ schnell an Dritte, etwa an spezialisierte Fachdienste wie die Erziehungsberatungsstelle oder das Jugendamt, weiterzuleiten. Dabei können sich diese beiden Seiten des professionellen Selbstverständnisses überschneiden. Bei Hanne Geyer etwa zeigt sich dies als Kompromiss zwischen ihren begrenzten Ressourcen einerseits und dem spezifischen Bedarf von Schülerinnen und Schülern andererseits. So betont sie, dass ihr für eine intensive und langfristige Fallarbeit meist die Zeit fehle und der schulische Rahmen hierfür in ihren Augen aufgrund der vielen Störungen häufig ungeeignet erscheint. Deshalb versuche sie in der Regel, eine Schülerin oder einen Schüler an eine geeignete Institution, in erster Linie das Jugendamt, weiterzuleiten. Allerdings weiche sie hiervon in der Arbeit mit einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern ab, für die sie die zentrale Ansprechpartnerin sei und die sich weigerten, zu einer anderen Stelle zu wechseln.

7.7.1 Die Schulsozialarbeit als konstante Anlaufstelle

Im Mittelpunkt ausgedehnter Phasen der Fallarbeit stehen zum Teil regelmäßige Gespräche, in denen gemeinsam die Entwicklung der Lebenssituation reflektiert wird und die Schülerin bzw. der Schüler sich Belastungen „von der Seele reden“ kann. In prägnanter Weise kommt diese Interaktionsform in der Fallarbeit von Pia Eibecker mit Alexandra zum Ausdruck. Besonders deutlich wird an diesem Beispiel, welche Bedeutung die ständige Erreichbarkeit der Professionellen für eine Schülerin oder einen Schüler bekommen kann, insbesondere in Situationen, in denen sie oder er durch dramatische Zuspitzungen das Gefühl bekommt, die

Kontrolle über die jeweilige Lebenssituation zu verlieren. Wie bereits oben angedeutet, besitzt in diesen Gesprächen insbesondere die Möglichkeit zum freien, lebensgeschichtlichen Erzählen große Relevanz. Darüber hinaus sind aber auch konkrete Handlungsempfehlungen für die Schülerin oder den Schüler bedeutsam. Dabei geht es um konkrete Entscheidungssituationen und um Handlungsmöglichkeiten, die von einer Schülerin bzw. einem Schüler ohne größere Vorbereitungen umgesetzt werden können. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Bedeutung, die die Schulsozialarbeiterin Marianne Schnäds für den Schüler Simon Heldt als Beraterin in Partnerschaftsfragen bekommt. Simon erzählt im Interview etwa von Marianne Schnäds Rat, im Hinblick auf die von starken Eifersuchtskonflikten geprägte Beziehung zu seiner Freundin darauf zu achten, weniger Handy-Nachrichten an andere Mädchen zu schicken. Neben diesem konkreten Ratschlag lässt sich die Bedeutung, die die Beziehung zur Schulsozialarbeiterin für ihn hat, auch darin sehen, dass er die Erfahrung macht, sich an jemanden wenden zu können, die ihn in seiner spezifischen Lebenssituation ernst nimmt.

Diese Art der Interaktion hat Vorbedingungen. Zunächst muss – wie oben ausführlich dargestellt – eine ausreichende Vertrauensgrundlage gegeben sein. Darüber hinaus erfordert die Möglichkeit der vorbehaltlosen Erreichbarkeit der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters geeignete Rahmenbedingungen. So muss mit Lehrkräften das Einverständnis bestehen, dass eine Schülerin oder ein Schüler kurzfristig und je nach der spezifischen Situation zur Schulsozialarbeit kommen kann (was etwa die Akzeptanz voraussetzt, kurzfristig den Unterricht verlassen zu können).

Für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter entstehen mit dieser Arbeitsform zwei mögliche Schwierigkeiten. Zum einen kann sich der Eindruck verfestigen, dass eine Schülerin oder ein Schüler sich langfristig mit der Möglichkeit, bei der oder dem Professionellen den täglichen Frust loszuwerden, zufrieden gibt und keine weiteren Ambitionen zeigt, an einer aus deren oder dessen Sicht problematischen Situation etwas ändern zu wollen. Dies wird insbesondere dann zu einem Dilemma, wenn die oder der Professionelle dadurch das Gefühl bekommt, durch die Gespräche mit der Schülerin oder dem Schüler letztlich zur bloßen Aufrechterhaltung der problematischen Lebenssituation beizutragen. Zum anderen kann – insbesondere in Situationen, in denen sich in den Augen des oder der Professionellen Anzeichen für eine konkrete Gefährdung einer Schülerin oder eines Schülers abzeichnen – die schwierige Abwägung zwischen weiterem Abwarten einerseits und weitreichenderen Interventionen andererseits anstehen: Entweder kann sie oder er die Vertraulichkeit der Gespräche weiterführen und muss dann die in ihren oder seinen Augen offen zu Tage tretende Gefahr (etwa durch häusliche Gewalt) aushalten oder sie bzw. er kann sich dazu entschließen, diese

Interaktionsform zu beenden, indem etwa Dritte hinzugezogen werden, was bedeuten kann, die Vertrauensgrundlage zur Schülerin bzw. zum Schüler zu gefährden.⁷⁹

7.7.2 Die Schulsozialarbeit als Vermittlungsstelle

Demgegenüber stehen Interaktionsformen, bei denen auf unterschiedliche Art und Weise Dritte in den Prozess der Fallarbeit miteinbezogen werden. Dies kann auf sehr unverfängliche Weise geschehen, indem der oder die Schulsozialarbeitende gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler etwa einen Beratungstermin im Berufsinformationszentrum der Arbeitsagentur vereinbart. Häufig bedeutet der Einbezug von Dritten jedoch, dass die Vertraulichkeit der bisherigen Arbeit aufgebrochen wird, dass sich der Kreis an Personen, der von der problematischen, u. U. stigmatisierbaren Lebenssituation der Schülerin oder des Schülers Kenntnis hat, erweitert und dass es zu weitreichenden Interventionen in die Lebenswelt einer Schülerin oder eines Schülers kommt. Dies wird deutlich etwa dann, wenn der oder die Professionelle der Schulsozialarbeit aufgrund dessen, was im Gespräch mit einer Schülerin oder einem Schüler zur Sprache kam, Kontakt zu einer Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter des Jugendamtes aufnimmt, oder wenn sie oder er sich – wie im Fall von Anna Friebl – vor dem Hintergrund eines massiven Familienkonfliktes direkt an die Eltern der Schülerin oder des Schülers wendet.

Folgende Handlungsformen lassen sich in dieser Hinsicht aus dem Datenmaterial rekonstruieren:

- Dritte Personen aus dem sozialen Beziehungsnetz der Schülerin oder des Schülers werden über eine problematische Situation informiert. Dabei steht aus Sicht der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters noch keine direkte Zusammenarbeit im Vordergrund. Vielmehr geht es darum, dass die Empfänger der Informationen einen Einblick in das bekommen, was einer Schülerin oder einem Schüler momentan zu schaffen macht. Dies kann mit der Erwartung verbunden sein, dass Eltern oder Lehrkräfte ein Verständnis für deren oder dessen von außen als unverständlich oder schwierig empfundenen Verhalten entwickeln.
- Familienangehörige – insbesondere die Eltern oder Erziehungsberechtigten – werden direkt in die Fallarbeit miteinbezogen. Dieser Schritt kann sich auf die gerade genannte Information beschränken. Häufig ent-

⁷⁹ Fritz Schütze beschreibt dieses Dilemma als zentrale Paradoxie professionellen Handelns, die aufgespannt ist zwischen den Polen des „geduldligen Zuwartens“ einerseits, der „sofortigen Intervention“ andererseits (vgl. Schütze 1992, S. 150ff.).

fallen sich jedoch intensive Fallarbeitsprozesse mit den Familienangehörigen selbst. Dies kann dann zur Folge haben, dass die Arbeit mit den Familienangehörigen den Hauptteil der Arbeitszeit einnimmt (vgl. Kapitel 7.9).

- Professionelle aus anderen Institutionen werden hinzugezogen. Dabei kann es sich um eine bloße Vermittlung einer Schülerin oder eines Schülers – etwa zu einer Beratungsstelle oder zur Berufsberatung – handeln. Insbesondere mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Jugendamtes entspinnen sich dagegen jedoch häufig intensive Kooperationsprozesse. Eine große Rolle spielt dabei die Initiierung von weitreichenden institutionellen Ablaufmustern der Hilfe, aber auch Kontrolle (in Form von ambulanten und stationären Hilfsangeboten der Jugendhilfe). Auf die komplexen Interaktionsprozesse und die Schwierigkeiten, die dabei auftauchen können, gehe ich in Kapitel 8.3 genauer ein.

Zunächst macht es für den Interaktionsprozess einen wesentlichen Unterschied, von wem die Initiative hierfür ausgeht. Geht der Anstoß von Professionellen der Schulsozialarbeit aus, so entsteht die Herausforderung, die Schülerin oder den Schüler für diesen Schritt zu gewinnen. Im Datenmaterial zeigen sich zum einen Erfahrungen der Professionellen, dass Schülerinnen oder Schüler das Angebot unmittelbar annehmen. Aus der Perspektive einer Schülerin oder eines Schülers kann sich damit etwa die Erwartung verbinden, dass der Schritt „nach außen“, die Einbeziehung von Familienangehörigen oder anderen Professionellen zum entscheidenden Wendepunkt in einer bisher als festgefahren erlebten Lebenssituation wird. Zum anderen zeigt sich, wie Professionelle mit der Absicht, konkrete Handlungsschritte zu unternehmen und Dritte einzubeziehen, bei einer Schülerin oder einem Schüler auf Widerstand stoßen: Der Schüler oder die Schülerin kann die Entscheidung mit Bedingungen verbinden, die Entscheidung darüber hinaus zögern oder ganz ablehnen. Besonders herausfordernd stellt sich dies dar, wenn die Entscheidung über einen Handlungsschritt – etwa angesichts einer als bedrohlich erscheinenden Familiensituation das Jugendamt zu informieren – ohne die Schülerin bzw. den Schüler oder sogar gegen deren bzw. dessen ursprünglichen Willen getroffen wird. Damit verbunden ist eine Bedrohung der bisherigen Vertrauensgrundlage. Um dieses Risiko abzumildern, stehen Professionelle vor der Herausforderung, den nicht abgesprochenen Schritt der Schülerin oder dem Schüler gegenüber zu legitimieren.

Geht der Anstoß von der Schülerin oder dem Schüler selbst aus, bedeutet dies für die Schulsozialarbeiterin bzw. den Schulsozialarbeiter, dass das geschilderte Bemühen, sie oder ihn für diesen Schritt zu gewinnen, nicht nötig ist. Von Professionellen kann etwa der von der Schülerin oder dem Schüler geäußerte

Wunsch, ein gemeinsames Gespräch mit den Eltern zu führen, als deutliche Erleichterung der Arbeit erlebt werden. Gleichzeitig entstehen Herausforderungen dann, wenn Schulsozialarbeitende den Wunsch der Schülerin oder des Schülers, „etwas zu machen“, als vorschnell und möglicherweise unüberlegt erleben. Damit ergibt sich dann die Notwendigkeit, sie oder ihn zum einen über mögliche Risiken und unbedachte Folgen einer Handlung aufzuklären. Dies wird deutlich in der Arbeit von Aaliyah Esen: Bevor sie – wie von Dilena und ihrer Schwester gewünscht – das Jugendamt über die Familiensituation informiert, macht sie den beiden deutlich, dass eine solche Meldung nicht mehr rückgängig zu machen ist und dass dadurch ein Prozess in Gang kommen kann, der sich dann möglicherweise ihrer Kontrolle entzieht. Zum anderen ist es für die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter wichtig, eine Einschätzung hinsichtlich der Tragfähigkeit der dahinterliegenden Motivation zu treffen, einen die jeweilige Lebenssituation möglicherweise verändernden Prozess anzustoßen und auch langfristig durchzuhalten. Ein Beispiel hierfür ist die von Kathrin Busche geschilderte Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler bei Familienkonflikten sehr schnell den Wunsch äußern, von ihrer Familie weg und in eine betreute Wohnform der Jugendhilfe zu kommen. Aufgrund ihrer Erfahrung, dass dieser Wunsch dann häufig nicht durchgehalten wird und die Betroffenen wieder zur Familie zurückkehren, versuche sie mittlerweile, solche Absichten zunächst zu bremsen, um abzuklären, wie ernsthaft der dahinter stehende Wunsch nach Veränderung tatsächlich ist.

Gerade im Kontakt mit anderen Institutionen kann aus Sicht der Professionellen das Problem entstehen, einer Schülerin oder einem Schüler zu viel abzunehmen und dadurch wichtige Lernprozesse hin zu einer Kompetenz zur selbstständigen Regelung zentraler Lebensbereiche zu behindern. Dieses „pädagogische Grunddilemma“ (Schütze 1992) ist somit aufgespannt zwischen dem stellvertretenden Aktivwerden einerseits – mit der Gefahr, bei der Schülerin oder dem Schüler Lernprozesse zu verhindern – und der Anregung zum selbstständigen Handeln andererseits – mit dem Risiko, dass sich die Schülerin oder der Schüler in den komplexen Einzelheiten mancher Verfahren verliert.

7.8 Die Gestaltung der Beziehung zu anderen Professionellen

In Kapitel 5.3 habe ich die komplexen und vielfältigen Beziehungen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zu anderen Professionellen, die sich im Datenmaterial zeigen, herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Gestaltung dieser Beziehungen eine zentrale Aufgabe innerhalb des Fallarbeitsbogens darstellt. Im Kapitel 8.3 gehe ich ausführlich auf die damit

zusammenhängenden Herausforderungen und Problemstellungen ein. Deshalb sollen an dieser Stelle einige knappe Ausführungen genügen.

Zunächst lassen sich zwei unterschiedliche Aufgabenbündel im Hinblick auf die Kooperation mit anderen Professionellen unterscheiden.

Dies ist zum einen die Vernetzungsarbeit. Damit lassen sich all die Aktivitäten umfassen, die im Zusammenhang damit stehen, zu anderen Professionellen eine Verbindung herzustellen. Dies kann ein einzelnes Telefongespräch sein, um mit einer Mitarbeiterin einer Einrichtung einen Termin für ein erstes Gespräch zu vereinbaren. Es zeigen sich dagegen aber gleichzeitig längerfristige Formen von Beziehungsarbeit. Durch vielfältige Formen der Zusammenarbeit und gemeinsam geteilten Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeitssituationen bildet sich eine vielschichtige Beziehung aus. Man weiß, was man aneinander hat.

Zum anderen ist dies die Arbeit der Verknüpfung anderer Professioneller mit dem jeweiligen Fall. Dies umfasst einerseits, sie über die Fallsituation in Kenntnis zu setzen und deren Zuständigkeit für einen bestimmten Aspekt der Fallarbeit und die damit zusammenhängende grundsätzliche Bereitschaft zur Kooperation abzuklären. Andererseits bedeutet dies aber auch, die Schülerin oder den Schüler selbst mit der oder dem anderen Professionellen in Kontakt zu bringen. Dies heißt zunächst, das Angebot des oder der Professionellen, die Bedingungen, die damit möglicherweise verknüpft sind (z. B. etwas von sich preiszugeben) und – wie im oben angeführten Beispiel aus der Arbeit von Aaliyah Esen – über die Folgen, die eine Hinzuziehung möglicherweise mit sich bringt, zu informieren und das Einverständnis dafür einzuholen, dass der Kontakt hergestellt werden kann. Darüber hinaus werden im Datenmaterial vielfältige Formen sichtbar, wie Schulsozialarbeitende die direkte Kontaktherstellung unterstützen. Dies reicht von der Unterstützung bei einem Telefonat mit einer anderen Professionellen, wie sie Pia Eibecker in der Arbeit mit Alexandra leistet, bis dahin, dass eine Schülerin regelmäßig in eine andere Einrichtung begleitet wird oder dass gemeinsame Gespräche im Büro der Schulsozialarbeit stattfinden.

Ein wichtiger Aspekt in der Beziehung zu anderen Professionellen ist die Abklärung der Zuständigkeit. Wie ich weiter unten deutlich mache, findet dies zum einen entlang formeller Zuständigkeitsbereiche unterschiedlicher Professionen statt. Zum anderen spielen hier aber auch informelle Kriterien eine große Rolle. Hierbei kann es sich um die Aufteilung der Zuständigkeit entlang von Sympathien und Antipathien gegenüber einzelnen Schülerinnen, Schülern oder Familien handeln. Daneben zeigen sich Formen pragmatischer Aufteilung, etwa im Hinblick auf die alltägliche Nähe zu einer Schülerin oder einem Schüler (vgl. hierzu im Detail Kapitel 8.3).

Ein zentrales Bündel an Aufgaben in der Kooperation mit anderen Professionellen liegt nun in der Koordination, der Abstimmung und der gegenseitigen Kontrolle. Damit entstehen zwei Herausforderungen.

Zum einen ist es aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter wichtig, gemeinsam mit dem oder der anderen Professionellen die gemeinsame Arbeit regelmäßig in den Blick zu nehmen, hinsichtlich der Richtung, der Wirkung der eigenen Arbeit und der Frage nach der Erreichung bestimmter Ziele.

Zum anderen stellt sich die Aufgabe, die Arbeit des oder der anderen Professionellen kontinuierlich im Blick zu behalten. Die Bedeutung dieser Kontrolle entsteht dadurch, dass andere Professionelle mit ihrem Handeln auf unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlichem Ausmaß die eigene Fallarbeit beeinflussen und auch beeinträchtigen können. Dadurch entstehen zwei Herausforderungen: Zum einen stellt sich die Frage, wie korrigierend in das Handeln der anderen Professionellen eingegriffen werden kann. Zum anderen stehen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter aber auch vor dem Problem, einen Umgang zu finden mit ihrer eigenen Machtlosigkeit angesichts der Erfahrung, dass ihnen diese Eingriffsmöglichkeiten nicht zur Verfügung stehen.

7.9 Die Einbeziehung von Familienangehörigen

Die ambivalente Bedeutung von Angehörigen des familiären Beziehungsnetzes von Kindern und Jugendliche für die Fallarbeit diskutiere ich ausführlich im Kapitel 8.4. Hier skizziere ich deshalb nur die für das Verständnis des Arbeitsbogens wesentlichen Aspekte. Ganz allgemein wird im Blick auf die unterschiedlichen Fallarbeitsprozesse, die sich rekonstruieren lassen, deutlich, dass Familienmitglieder, insbesondere die Eltern, durchgängig eine zentrale Bedeutung für die Arbeit bekommen – unabhängig davon, ob es zu intensiven persönlichen Kontakten zwischen einer Schulsozialarbeiterin bzw. einem Schulsozialarbeiter und Familienangehörigen kommt (wie im Fall der Arbeit von Anna Friebl mit Kristina) oder ob das Handeln der Eltern als Hintergrund der Fallarbeit mitbedacht werden muss, ohne dass persönliche Begegnungen stattfinden (wie in der Arbeit von Pia Eibecker mit Alexandra Brokalakis). Wichtig ist in allen Fällen der schulische Rahmen, schon alleine dadurch, dass zwischen den Professionellen an einer Schule häufig geteilte Bilder von einzelnen Familien entstehen: Es gibt solche, die als kooperativ und am Wohl ihrer Kinder orientiert wahrgenommen werden, es gibt aber auch die Familien, die von Professionellen in erster Linie mit Streitereien und dauernden Auseinandersetzungen in Verbindung gebracht werden. Auch Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter teilen diese Bilder. Gleichzeitig wird auch deutlich, wie sie beanspruchen, aus ihrer unter-

schiedlichen Rolle heraus eine andere Perspektive auf manche Familien und deren Problemlagen entwickeln zu können und dadurch Bildern von Lehrkräften, die in ihren Augen besonders stereotyp und abwertend sind, etwas entgegenzusetzen zu können. So setzt sich etwa Sabrina Häxner sehr kritisch mit den in ihren Augen abwertenden Kategorisierungen auseinander, die Lehrkräfte – so ihr Erleben – von Familien entwickeln, die aus dem Stadtteil kommen, der die Schule umgibt und der laut der Schulsozialarbeiterin innerhalb der gesamten Stadt als Problemviertel etikettiert und stigmatisiert wird.

Die Bedeutung der Beziehungen, die Professionelle der Schulsozialarbeit zu Familien im Rahmen der Fallarbeit eingehen, zeigt sich als ambivalent. Auf der einen Seite stellen diese Beziehungen in manchen Fällen in den Augen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter eine wichtige Ressource für die eigene Fallarbeit dar. So erlebt Aaliyah Esen die Schwester von Dilena Reza als wichtige Verbündete, die aufgrund der besonderen Nähe zu ihrer Schwester deren Veränderungs- und Bewältigungsprozess maßgeblich unterstützen kann. Die besondere Nähe zu einer Familie zeigt sich darüber hinaus als wichtige Sinnquelle der Arbeit der Professionellen. Gerade die Erfahrung, mit einer Familie eine lang andauernde Beziehungsgeschichte zu teilen, kann zu einer bedeutenden Bestätigung des eigenen professionellen Selbstbildes werden. Auf der anderen Seite stellt die Arbeit mit Familienangehörigen eine Quelle von Irritationen dar und kann aus Sicht der Schulsozialarbeit mit besonderen Risiken verbunden sein. Ein prägnantes Beispiel hierfür ist die Sorge, die Marianne Schnäd in der Arbeit mit einer Schülerin entwickelt. Sie befürchtet, dass sich deren Familienangehörige aufgrund der Tatsache, dass sich die Schülerin wegen eines massiven Familienproblems – der Gewalt gegen sie durch Familienangehörige – an die Schulsozialarbeiterin gewandt hat, die Schülerin als Verräterin betrachten, und diese nun von Seiten der Familienangehörigen Sanktionen fürchten muss.

Deswegen besteht eine grundsätzliche Aufgabe im Rahmen der Fallarbeit in der Abwägung, ob die Einbeziehung sinnvoll ist oder ob die damit verbundenen Risiken überwiegen. Dies betrifft auch die Abwägung, ob die ablehnende Haltung einer Schülerin oder eines Schülers gegen einen Kontakt des oder der Professionellen mit der eigenen Familie von diesem oder dieser akzeptiert wird oder ob sie bzw. er zu der Einschätzung kommt, dass es für die weitere Fallarbeit wichtig ist, auch gegen den expliziten Wunsch des Schülers oder der Schülerin mit der Familie Kontakt aufzunehmen. In anderen Fällen kommt es jedoch nicht zu einer solch rationalen Entscheidung: Eltern stehen unangekündigt vor der Bürotür, die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter wird – wie im Fall von Sabrina Häxner – in eine Auseinandersetzung einer Mutter mit anderen Eltern im Schulhaus hineingezogen und „holt“ die Mutter zu sich ins Büro.

Eine weitere wichtige Aufgabe besteht in der Schaffung einer Vertrauensgrundlage. Neben vielen anderen Aspekten wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung problemunspezifischer Begegnungsmöglichkeiten innerhalb der Schule deutlich. So führt Aaliyah Esen die gute Beziehung, die sie zu Dilenas Vater hat, insbesondere auf die zahlreichen Begegnungen im Rahmen des von der Schulsozialarbeiterin zu Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule regelmäßig organisierten Elterncafés zurück. Susanne Stegmeier berichtet von der Bedeutung, die ihre Raucherpausen auf der Straße vor dem Schulhaus in ihren Augen für kurze Begegnungen mit Eltern haben. Gerade durch die Regelmäßigkeit dieser Pausen seien diese für Eltern zu einer verlässlichen Möglichkeit geworden, die Schulsozialarbeiterin zu treffen und wegen unterschiedlicher Anliegen anzusprechen.

Gleichzeitig wird das Entstehen einer vertrauensvollen Beziehung dann jedoch erschwert, wenn die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter von Familienangehörigen vorwiegend als Vertreterin oder Vertreter machtvoller Instanzen sozialer Kontrolle – in Form der Schule und des Jugendamtes – wahrgenommen wird. In einigen Fällen entwickeln die Professionellen in dieser Hinsicht weitreichende Verschleierungsstrategien, indem etwa die formelle Zugehörigkeit zum Jugendamt in Gesprächen verschwiegen wird.

7.10 Die Aufgabe der Abstimmung und Koordination von Arbeitsschritten

Bisher wurden die vielfältigen Aufgaben deutlich, denen Professionelle der Schulsozialarbeit auf ganz unterschiedlichen Ebenen des Fallarbeitsbogens begegnen. So gibt es auf der einen Seite Fallarbeitsprozesse, die aus wenigen Arbeitsschritten mit wenigen Beteiligten bestehen (möglicherweise nur der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter und der Schülerin oder dem Schüler). Dem gegenüber stehen jedoch Arbeitsprozesse mit einer komplexen Anordnung unterschiedlicher Arbeitsschritte, die selbst wiederum aus einem Bündel von Aufgaben bestehen, die u. U. von mehreren Beteiligten erledigt werden müssen. Damit entsteht die Herausforderung, diese unterschiedlichen Arbeitsschritte innerhalb des Fallarbeitsbogens miteinander abzustimmen und zu koordinieren.⁸⁰ Dabei müssen permanent unterschiedliche Dimensionen der Fallarbeit im Blick behalten werden:

⁸⁰ Strauss et al. beschreiben die damit zusammenhängenden Aufgaben als „articulation work“. Sie betonen den wichtigen Aspekt, dass die einzelnen Arbeitsschritte in einer spezifischen Ordnung zueinander stehen, die immer wieder hergestellt, überwacht und modifiziert werden muss. „In other words, further work – *articulation work* – must be done to assure that the staff's collective efforts add up to more than discrete and conflicting bits of accomplished work“ (Strauss et al. 1985, S. 151, Herv. i. Orig.).

- Die biographische Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers,
- die unterschiedlichen eigenen Arbeitsschritte,
- die Arbeitsschritte anderer Professioneller,
- mögliche übergreifende institutionelle Veränderungen. So beschreibt Kathrin Busche, welche Störungen in der Arbeit mit einer Schülerin sich dadurch ergaben, dass die Zuständigkeit im Jugendamt von einer Mitarbeiterin, mit der sie bereits eng zusammengearbeitet hatte, auf eine andere, ihr unbekannte und noch unerfahrene Mitarbeiterin wechselte.

Dabei beziehen sich die Abstimmungs- und Koordinierungsaufgaben sowohl auf die sequenzielle als auch simultane Verknüpfung von Arbeitsschritten, die ich im Folgenden jeweils kurz darstelle.

7.10.1 Die Abstimmung der Arbeitsschritte in ihrer zeitlichen Abfolge

Das zentrale Problem, das sich hier stellt, besteht darin, in den eigenen Arbeitsschritten den biographischen Veränderungen von Kindern und Jugendlichen Rechnung zu tragen. Der Wechsel von einem Arbeitsschritt zum nächsten (etwa von regelmäßigen Gesprächen mit der Schülerin oder dem Schüler hin zu der Beantragung einer Jugendhilfemaßnahme oder der Einbeziehung von Familienangehörigen) kann dabei aus der Perspektive der Professionellen unterschiedliche auslösende Momente haben.⁸¹

- Ein Ereignis „bricht herein“ in die bisherige Fallarbeit und erfordert eine Neuanpassung. Kathrin Busche schildert etwa, wie bei ihr und mehreren Lehrkräften die „Alarmglocken läuteten“, als sie eine Bemerkung eines Vaters mit libanesischer Herkunft als Androhung verstanden, seine Tochter zurück in das Herkunftsland der Familie zu bringen.
- Es eröffnet sich ein Zeitfenster für einen nächsten Schritt. Marianne Schnäd betont die Bedeutung, die es für ihre Arbeit hatte, als eine Schülerin nach langen Gesprächen ihre Zustimmung dazu gab, wegen ihrer konflikthaften und von Gewalt geprägten Familiensituation das Jugendamt einzuschalten, nachdem sie dies für eine in den Augen der Schulsozialarbeiterin quälend lange Zeit verweigert hatte.
- Das institutionelle Ablaufmuster, in das eine Schülerin oder ein Schüler eingebunden ist, erfordert neue, evtl. zusätzliche Handlungsschritte. In der Fallstudie zur Arbeit von Pia Eibecker wird etwa deutlich, wie der herannahende Schulabschluss von Alexandra für die Schulsozialarbeit-

⁸¹ Strauss et al. sprechen in diesem Zusammenhang vom „trajectory sequence point“ (ebd., S. 151).

rin zum Anlass dafür wird, neben der Unterstützung der Schülerin im Konflikt mit ihrer Mutter auch Alexandras berufliche Zukunft zu thematisieren.

Dabei ist die Synchronisierung der oben genannten Handlungsebenen der Fallarbeit in den Augen der Interviewpartnerinnen und -partner u. U. mit Spannungen verbunden. Diese können in zwei Richtungen entstehen. Zum einen kann eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter den Eindruck gewinnen, dass die Dinge nicht vorangehen. Ein Arbeitsschritt, der aus ihrer Sicht dringend ansteht, kann aus unterschiedlichen Gründen nicht umgesetzt werden:

- Eine Schülerin bzw. ein Schüler verweigert die nötige Zustimmung zur Hinzuziehung des Jugendamtes.
- Andere Professionelle sehen nicht die gleiche Dringlichkeit für einen neuen Handlungsschritt wie die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter.
- Nötige formelle Voraussetzungen für einen neuen Arbeitsschritt liegen nicht vor (z. B. die Zustimmung von Eltern zu einer Jugendhilfemaßnahme).

Auf der anderen Seite kann es dazu kommen, dass die Ereignisse sich überschlagen und man nicht mehr hinterherkommt, das eigene Handeln der Situation anzupassen.

7.10.2 Die Koordination simultan zu bewältigender Arbeitsschritte

Die Aufgabe, simultan ablaufende Handlungsschritte miteinander abzustimmen, stellt sich für Professionelle der Schulsozialarbeit zum einen im Hinblick auf das eigene Handeln, zum anderen mit Blick auf das Handeln Dritter, insbesondere anderer Professioneller, aber auch von Familienangehörigen.

Die Abstimmung der eigenen Handlungsschritte wird insbesondere dann zu einer Herausforderung, wenn aus Sicht der Schulsozialarbeitenden viele unterschiedliche Aufgaben gleichzeitig bewältigt werden müssen. So muss etwa die Entwicklung der Lebenssituation der Schülerin oder des Schülers im Blick behalten werden, gleichzeitig müssen Beziehungen zu Familienangehörigen eingegangen und aufrechterhalten werden und formelle Anforderungen beachtet werden (z. B. im Zusammenhang mit der Beantragung von Jugendhilfemaßnahmen, aber auch im Hinblick auf die schulische Situation von Schülerinnen und Schülern). Insbesondere innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes gehört dazu auch, unterschiedliche explizit formulierte oder implizite Arbeitsaufträge, Ziel-

setzungen und Interessen innerhalb eines Fallarbeitsprozesses auseinanderzuhalten. Dies wird dann besonders herausfordernd, wenn sich die Arbeitsaufträge widersprechen oder in Konflikt zueinander stehen. Das typische Beispiel hierfür ist der Wunsch einer Lehrkraft nach der „Kontrolle“ einer Schülerin oder eines Schülers und des als problematisch erlebten Verhaltens auf der einen und die Notwendigkeit, zu dieser oder diesem ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen, auf der anderen Seite.

Die Abstimmung des eigenen Handelns mit dem Handeln anderer Professioneller stellt eine zentrale Aufgabe im Arbeitsbogen dar, auf die ich oben im Kapitel 7.8 sowie im Kapitel 8.3 eingehe.

7.11 Krisen im Verlauf der Fallarbeit

Im bisherigen Verlauf der Darstellung dürfte deutlich geworden sein, dass der Prozess der Fallarbeit ins Stocken geraten kann und durchzogen ist von kommunikativen Sackgassen, mühsamen Aushandlungen oder der auftauchenden Notwendigkeit, Vertrauen wieder herzustellen und zu stabilisieren. Kinder und Jugendliche, Eltern und auch andere Professionelle handeln in unerwarteter Weise, die eigenen Fehler oder Fehler anderer Professioneller können aus der Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter Interaktionsprozesse erschweren. An dieser Stelle ist es jedoch notwendig, im Hinblick auf diese Schwierigkeiten und das „Holprige“ der Fallarbeit eine Differenzierung vorzunehmen. So wird in den Erzählungen deutlich, wie diese Schwierigkeiten aus Sicht der Interviewten die Fallarbeit bremsen, zu Umwegen führen können und Kraft kosten. Sabrina Häxner schildert etwa, wie sie die Eltern einer Schülerin regelmäßig an gemeinsam vereinbarte Gesprächstermine erinnern muss und diese dennoch zu spät kommen, wodurch der Klassenlehrer entnervt seine weitere Mitarbeit in Frage stellt und es aufwändiger Überzeugungsarbeit bedarf, ihn – in ihren Worten – „im Boot“ zu halten. Dennoch sind es nicht in erster Linie solche Schwierigkeiten, die den Fortschritt und den Sinn der Fallarbeit aus Sicht der Professionellen grundsätzlich fraglich werden lassen. Es wird deutlich, dass das Schwierige im Verhalten von Schülerinnen, Schülern und Familienangehörigen und auch krisenhafte Situationen in deren biographischer Situation von den Interviewten als Teil des normalen, erwartbaren professionellen Alltags erlebt werden. Auf der anderen Seite stehen jedoch Prozesse, die dazu führen können, dass das Fundament der Fallarbeit an sich ins Wanken gerät und die weitere Arbeit in den Augen der Schulsozialarbeitenden fraglich, in manchen Fällen sogar unmöglich wird. Im Folgenden gehe ich auf einige Formen dieser Prozesse ein, durch die der Fortgang der Fallarbeit in Frage gestellt wird, und stelle die

Frage, welche Herausforderungen damit für die Schulsozialarbeit verbunden sind.

7.11.1 Die Arbeit als „Hamsterrad“: Erfahrungen von Hilflosigkeit

Eine im Datenmaterial deutlich werdende Form von Fallentwicklungen, die aus der Perspektive der Professionellen der Schulsozialarbeit als krisenhaft erscheint, sind Situationen, bei denen sich das Gefühl breit macht, man laufe in der Arbeit mit einer Schülerin, einem Schüler oder einer Familie „im Hamsterrad“ und die Arbeit mache keine Fortschritte bzw. wird von unerwarteten Rückschritten zunichte gemacht. In besonders prägnanter Weise wird diese krisenhafte Erfahrung deutlich in Fallprozessen, in denen es in den Augen der Schulsozialarbeitenden mit der Schülerin, dem Schüler oder Familienangehörigen zunächst zu einer mühsamen Verständigung dahingehend kam, was den zentralen Problemkern darstellt und welche Schritte in welcher Reihenfolge anstehen. Der oder die Professionelle erlebt nun, wie diese Verständigungen und Absprachen von der Schülerin, dem Schüler oder den Familienangehörigen immer wieder aus für ihn nicht nachvollziehbaren Gründen gebrochen werden und so die Arbeit in seinen oder ihren Augen keinen Fortschritt macht.

Nun führt alleine die Erfahrung, dass eine Schülerin, ein Schüler oder Familienangehörige sich nicht entsprechend gemeinsam getroffener Absprachen verhalten, zunächst noch nicht zwingend dazu, dass dies von den Professionellen als Krise im Verlauf der Fallarbeit wahrgenommen wird. Was hier noch hinzukommt, ist die zunehmende Wahrnehmung der eigenen Hilflosigkeit angesichts eigener kraftaufwendiger, letztlich aber ins Leere laufender Bemühungen einerseits, der sich in den Augen der Professionellen jedoch gleichzeitig verschärfenden Problemlagen in der Lebenssituation der Schülerin, des Schülers oder der Familie andererseits.

7.11.2 Vertrauensbrüche

Bisher wurde an mehreren Stellen der Darstellung deutlich, dass die Herstellung und Stabilisierung einer ausreichenden Vertrauensgrundlage ein Prozess ist, der die gesamte Fallarbeit durchzieht. Dies betrifft sowohl das Verhältnis des oder der Schulsozialarbeitenden zu einer Schülerin, einem Schüler oder zu Familienangehörigen als auch zu anderen Professionellen. Es wurde auch deutlich, wie dabei Verunsicherungen und Irritationen auftreten, das gegenseitige Vertrauen ins Schwanken gerät und dass damit verbundene Aktivitäten notwendig werden, um Vertrauen wiederherzustellen. In einigen Fallschilderungen lassen sich jedoch auch Prozesse rekonstruieren, in deren Verlauf aus der Sicht der Professionellen oder der Schülerinnen bzw. Schüler das gegenseitige Vertrauen in einem

solch hohen Maß beeinträchtigt wird, dass eine weitere Zusammenarbeit nur unter sehr großen Vorbehalten möglich ist oder dass es sogar zum Zusammenbrechen des Fallarbeitsprozesses kommt. Dies betrifft zum einen das Vertrauen, das eine Schülerin oder ein Schüler in die Schulsozialarbeiterin bzw. den Schulsozialarbeiter entwickelt hat. Solch ein Vertrauensbruch kann dann – wie in dem Fallbeispiel im Kapitel 8.3.2 deutlich wird – in Folge dessen entstehen, dass der oder die Professionelle es aus der Perspektive einer Schülerin oder eines Schülers nicht geschafft hat, die Vertraulichkeit, die ihr oder ihm zugesichert wurde, zu wahren. In den Interviews wird deutlich, wie die Gefahr, dass durch solche Ereignisse das Vertrauen von Schülerinnen und Schülern beschädigt wird, in den Augen der Professionellen sehr präsent ist.

Auf der anderen Seite gibt es auch Beispiele dafür, dass das Vertrauen einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters in eine Schülerin oder einen Schüler erschüttert wird und dass aus diesem Grund aus seiner oder ihrer Perspektive keine Grundlage mehr für eine weitere Zusammenarbeit besteht. Ausschlaggebend für das Erodieren des Vertrauens in die Schülerin oder den Schüler kann etwa die Wahrnehmung sein, von diesem oder dieser nur „benutzt“ zu werden, ohne dass aus der Sicht des oder der Professionellen eine tatsächliche Motivation sichtbar wird, an der eigenen Situation etwas verändern zu wollen. Ein weiterer Aspekt ist die Erfahrung, von Schülerinnen oder Schülern gegenüber anderen Mitgliedern des schulischen Netzwerks bloßgestellt oder abgewertet zu werden. Pia Eibecker berichtet etwa, wie ein Schüler, den sie aus ihrer Sicht bis dahin in vielfältiger Weise unterstützt hatte, einem Lehrer gegenüber behauptet, die Schulsozialarbeiterin unterstütze ihn nicht bei der beruflichen Orientierung. Nachdem sie davon von dem Lehrer erfährt, führt sie ein Gespräch mit dem Schüler, in dem sie seine Aussage dem gegenüberstellt, was sie aus ihrer Perspektive alles für ihn getan hat und teilt ihm schließlich mit, die Arbeit mit ihm zu beenden.

11 E: und dann hab ich gsagt äh ich zähl dir jetzt mal auf,
12 was wir alles gemeinsam schon gemacht haben, ja. Und wenn
13 das für dich heißt, dass ich ((betont)) nix mach,

14
15 I: Mhm

16
17 E: dann musst du dir jetzt jemand suchen, der was mit dir
18 ((betont)) macht, ich bins nicht mehr.

19
20 I: Mhm

21
22 E: Und dann hab ich von mir aus das abgebrochen, weil ich
23 dann irgendwo auch nicht mehr gesehen hab, dass da noch
24 was vorwärts geht.

(1. Interview Pia Eibecker, S. 1, Z. 11-24; Teiltranskription)

In diesem Interviewausschnitt wird das allgemeine Problem deutlich, dass das Vertrauen von Professionellen der Schulsozialarbeit dann tiefgreifend erschüttert werden kann, wenn ein Mindestmaß an Erwartungen an eine reziproke Beziehung nicht mehr erfüllt wird. In anderen Worten: Es besteht die Erwartung von Seiten der Professionellen, dass von einer Schülerin oder einem Schüler etwas „zurückkommt“. Dies kann – wie in diesem Fall angesprochen – die grundsätzliche, wenn auch nur minimale Anerkennung der Leistung der Schulsozialarbeiterin durch den Schüler sein. Andere Formen sind etwa die Bezeugung von Dankbarkeit, unterschiedliche Formen von Eigeninitiative der Adressatinnen oder Adressaten, oder mindestens ein deutlich werdendes Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit. Bleibt dies dauerhaft aus, kann dies wie im obigen Beispiel dazu führen, dass aus Sicht der Schulsozialarbeiterin die Vertrauensgrundlage nicht mehr tragfähig und die Fallarbeit fraglich wird. Mögliche Reaktionen sind dann etwa der Rückzug auf ein bloßes „Abspulen“ eines Mindest-Handlungsschemas, aber auch – wie im geschilderten Fall der Arbeit von Pia Eibecker – der vollständige Abbruch des Arbeitsprozesses.⁸²

7.11.3 Dramatische Entwicklungen

Schließlich kommen in den Fallschilderungen Ereignisse zur Sprache, die aus der Perspektive der Interviewten plötzlich in die Fallarbeit einbrechen und den bisherigen Verlauf der Arbeit und in manchen Fällen die gesamte Lebenssituation einer Schülerin oder eines Schülers erschüttern. Dies können Ereignisse sein, die durch das Handeln anderer in Gang gebracht werden (etwa die unmittelbar drohende Abschiebung der Familie einer Schülerin oder auch die Ankündigung eines Vaters, seine Tochter in das Herkunftsland der Familie zurückzubringen) oder auch auf dem Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers selbst beruhen (etwa dadurch, dass die Mutter einer Schülerin den Abschiedsbrief ihrer Tochter findet und damit verzweifelt zur Schulsozialarbeiterin eilt). Mit dem Hereinbrechen dieser Entwicklungen in den Verlauf der Fallarbeit kann mehrerlei verbunden sein. So erleben Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, wie dadurch die bisherige Ordnung der Fallarbeit von einem Moment auf den Anderen durcheinander kommt. Aushandlungen und Absprachen, die im bisherigen Verlauf getroffen wurden, erscheinen plötzlich als obsolet angesichts des mit der neuen, akuten Situation entstandenen Handlungsdrucks.

⁸² Im Kapitel 8.6 gehe ich darauf ein, wie solche Erfahrungen langfristig dazu führen können, dass aus der Perspektive der Professionellen die Sinnhaftigkeit ihres eigenen Handelns fraglich wird.

Darüber hinaus kann auch der Blick auf das eigene Handeln durch ein solch plötzlich eintretendes Ereignis verunsichert werden. Dies kann bedeuten, dass der Sinn der bisherigen Arbeitsschritte in Frage gestellt wird. Daneben zeigt sich, wie damit aus der Perspektive von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern eine „Sisyphos-Situation“ entstehen kann. Der Stein, den man in mühsamer Kleinarbeit den Berg hinaufgeschoben hat, ist einem durch einen bestimmten Auslöser aus den Händen geglitten und wieder hinabgerollt. Dies wird im folgenden Interviewausschnitt deutlich. Darin setzt sich die Schulsozialarbeiterin Susanne Stegmeier damit auseinander, dass ein Schüler, den sie in vielfältiger Weise unterstützt hatte und mit dem sie eine aus ihrer Sicht erfolversprechende Perspektive für seine Zukunft erarbeitet hatte, plötzlich eine massive Straftat (einen Raubüberfall auf eine alte Frau) begangen hat, wodurch nun in ihren Augen die Früchte ihrer Arbeit in Frage gestellt werden.

- 22 E: Und den hab ich also wirklich seitdem er hier is,
23 immer wieder begleitet. Also und des is für mich so (.)
24 ja ich denk, wir ham/ und vor allem, weil wir jetzt ja
25 wirklich, dadurch, dass er sich geöffnet hat,
26
27 I: Mhm
28
29 E: er auch im Jugendschutz war. Wir auch mit den Eltern
30 (.) also mit den Eltern gsprochen ham. Wo mer wirklich
31 auf den ((betont)) Weg warn, ihn wirklich was/ zu
32 unterstützen. Also ihn auch die Möglichkeiten
33 aufzumachen.
34
35 I: Hm
36
37 E: Er ((betont)) hat die Chance ghabt, den Quali zu
38 schaffen.
39
40 I: Hm
41
42 E: Wir hätten auch, irgendwie hätten wir den Kerl ja auch
43 irgendwo sinnvoll untergebracht. Also, ne? Also jetzt,
44 wo's ((betont)) eigentlich für ihn besser wird.
45
46 I: Hm
47
48 E: macht er ((betont)) so einen Scheiß. Also und des is/
49 des war wirklich so was (((Einatmen))) äh des is also
50 auch bei den anderen zwei, ne? Also (.), mit denen hab
51 ich auch mich sehr intensiv/ aber des war also wirklich
52 so einer, für den hab ich a ((betont)) a ganzes Stück
53 gekämpft
54

55 I: Ja

56

1 E: das es besser wird (.) und dann dann so was. Also da

2 ((betont)) ja! Des hat mer dann auch gereicht

(Interview Susanne Stegmeier, S. 20, Z. 22 – S. 21, Z. 2)

In diesem Textausschnitt wird deutlich, wie die eigene Arbeit in den Augen der Erzählerin von dem Jugendlichen durch seine Straftat entwertet wurde. Die krisenhafte Situation in der Fallarbeit entsteht darüber hinaus zum einen dadurch, dass für die Erzählerin das Verhältnis zwischen Kraftaufwand und Ergebnis aus der Balance gerät. Zum anderen wurden die in die Zukunft gerichteten Aspekte der Fallarbeit – insbesondere die Arbeit an beruflichen Zukunftsplänen – durch die Straftat und die zu erwartende Haftstrafe des Jugendlichen massiv in Frage gestellt.

7.11.4 Umgang mit der Krise: Fortführung oder Beendigung der Arbeit?

Solch krisenhafte, aus der Perspektive der Professionellen in manchen Fällen dramatische Momente im Verlauf der Fallarbeit stellen diese in mehrfacher Hinsicht vor Herausforderungen.

Zunächst stellt sich die Aufgabe, den Arbeitsbogen und die damit verbundenen Arbeitsschritte, die aus dem Tritt gekommen sind, wieder in eine ausreichende Balance zu bringen. Dies bedeutet, die eigenen Arbeitsschritte an die sich plötzlich veränderte Situation anzupassen oder mit anderen Professionellen eine Abstimmung über die Anpassung des gemeinsamen Handelns herbeizuführen. Ein Beispiel stellt etwa die Reaktion der Schulsozialarbeiterin Kathrin Busche auf die Drohung eines Vaters, die eigene Tochter ins Herkunftsland zurückzubringen, dar. In einem gemeinsamen Gespräch zwischen Schulsozialarbeiterin und Klassenlehrerin kommt man schnell überein, unmittelbar das Jugendamt über diese Drohung zu informieren und damit die Herstellung einer gemeinsamen Vertrauensbasis zu dem Vater (im Sinne einer Prioritätenliste) hintenanzustellen.

Darüber hinaus stellt sich in manchen Situationen die grundsätzliche Frage, ob die Arbeit fortgesetzt werden kann oder beendet werden sollte. Die Rahmenbedingungen können so ungünstig, das Vertrauensverhältnis zwischen dem oder der Professionellen und der Schülerin oder dem Schüler so zerrüttet oder die Möglichkeiten, zu ihm oder ihr überhaupt in Kontakt zu kommen, so gering sein, dass es im Sinne einer „Kosten-Nutzen-Abwägung“ fraglich ist, ob der Versuch, die Arbeit fortzusetzen, sinnvoll ist.

Schließlich können Krisen in der Fallarbeit in besonderem Maße dazu führen, dass aus der Sicht der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters

der Sinn des eigenen Handelns in Zweifel gezogen wird und sich etwa die Frage stellt: „Was mache ich hier eigentlich?“

7.12 Evaluationsaktivitäten

In den Erzählungen der Professionellen wird sichtbar, wie sich diese an unterschiedlichen Stellen im Verlauf der Fallarbeit damit auseinandersetzen, ob die Arbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler sinnvoll und effektiv war und ist, ob Ziele erreicht wurden, die man gemeinsam formuliert hat oder von dem oder der Professionellen alleine gesetzt wurden, und ob sich letztlich die Lebenssituation einer Schülerin oder eines Schülers durch die gemeinsame Arbeit verändert hat.

Diese „Evaluationskomponente“ (Schütze 1984b, S. 16) stellt also ein zentrales Element des gesamten Fallarbeitsbogens dar. Innerhalb des zeitlichen Ablaufs des Arbeitsbogens tauchen Evaluationsaktivitäten in zweifacher Perspektive auf.

Zum einen gibt es Handlungen, durch die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter im Verlauf der Fallarbeit – in mehr oder weniger regelmäßiger Weise – das eigene Handeln und das Handeln von Anderen überprüfen und die eine Grundlage darstellen für unterschiedliche Anpassungshandlungen im weiteren Verlauf des Arbeitsbogens. Auf dieser Ebene sind Evaluationsaktivitäten also auf die Zukunft der Fallarbeit gerichtet. In den Schilderungen der Interviewpartnerinnen und -partner lassen sich dabei informelle von formalisierten Formen unterscheiden. Erstere sind regelmäßig Teil der regulären, routinierten Alltagsarbeit, indem die Schulsozialarbeiterin eine Schülerin etwa „en passant“ fragt, wie es ihr geht und ob sie schon einen vereinbarten Schritt getan hat. Die Evaluation der laufenden Arbeit findet daneben auch in formalisierter Form, etwa in fest vereinbarten Gesprächen, statt, in denen mit einer Schülerin oder einem Schüler und u. U. anderen Professionellen über den bisherigen Verlauf der Arbeit und über mögliche nötige Anpassungen gesprochen wird. Ein typisches Beispiel hierfür stellen die „Hilfeplangespräche“ dar, die im Rahmen von Maßnahmen der Jugendhilfe fest vorgesehen sind und an denen Professionelle der Schulsozialarbeit in manchen Fällen beteiligt sind.

Besondere Bedeutung bekommen Evaluationsaktivitäten dann, wenn es Anzeichen gibt, die Anlass zum Zweifel an der Richtung der bisherigen Arbeit geben können. Insbesondere gilt dies für die oben diskutierten auftretenden Krisenmomente im Verlauf der Fallarbeit. Bleibt dieser korrektive Blick auf den Kern des Problems und auf das eigene Handeln aus oder erfolgt er aus einer zu begrenzten Perspektive heraus, kann dies die Tendenz des oder der Professionellen, sich in der Fallarbeit „zu verrennen“, verstärken. So gibt es in einigen

Fallschilderungen Hinweise darauf, dass eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter im Verlauf der Fallarbeit zentrale Veränderungen in der Lebenssituation einer Schülerin, eines Schülers oder einer Familie nicht wahrnimmt, die eigentlich eine Anpassung der eigenen Handlungsschritte nötig machen würden. Folge davon kann sein, dass es eines immer höheren Kraftaufwandes bedarf, um die bisherige Handlungsrichtung weiter zu verfolgen, was aus der Perspektive der Professionellen als sehr erschöpfend erlebt werden kann. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass Schulsozialarbeitende dadurch einer Schülerin oder einem Schüler gegenüber eine ablehnende, zuweilen sogar zynische Haltung entwickeln können, da dessen oder deren Verhalten nicht mehr nachvollziehbar erscheint.

Die zweite Ebene von Evaluationsaktivitäten betrifft den reflexiven Blick zurück auf den Fallarbeitsprozess als Ganzes oder auf zentrale Teile davon. Dies steht im Zusammenhang zum einen mit der Legitimation der eigenen Arbeit Anderen gegenüber. Gerade angesichts von Erfahrungen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, dass ihr Handeln u. a. von Lehrkräften in Frage gestellt wird, wird es aus ihrer Sicht bedeutsam, ein Mindestmaß an Sicherheit darüber zu bekommen, dass die Ergebnisse der eigenen Arbeit dem Mandat entsprechen, das man sich selbst zuschreibt und das man in Form von unterschiedlichen Erwartungen von Anderen zugeschrieben bekommt. Zum anderen – darauf gehe ich in Kapitel 8.6 ausführlich ein – wird in den Erzählungen deutlich, welche große Bedeutung die Frage nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns für das professionelle Selbstbild besitzt. Dies betrifft insbesondere die Frage, ob man mit dem eigenen Handeln im Leben einer Schülerin oder eines Schülers Spuren hinterlassen hat.

Gerade im Zusammenhang mit dieser Bedeutung von Evaluation als reflexiver Selbstbefragung des eigenen Handelns wird die Konstruktionsleistung deutlich, die darin besteht, angesichts einer möglicherweise als verwirrend erlebten Fallsituation Ordnung und Sinn im eigenen Handeln bewusst zu suchen und zu entdecken. In diesem Zusammenhang wird in manchen Fällen sichtbar, inwieweit die Interviewsituation selbst genutzt wird, um retrospektiv diese Ordnung im Blick auf das eigene Handeln herzustellen. Es wird in den Interviews deutlich, dass es wichtig sein kann, sich vor dem Hintergrund des Erlebten in Form von Eigentheorien „einen Reim“ auf die Ereignisse zu machen und dadurch Kategorien zu finden, in die das Erlebte mit all seinen verwirrenden Anteilen gefasst werden kann. Dies lässt sich anhand der oben (Kapitel 6.3) bereits erwähnten Darstellung einer Handlungssituation im Interview mit Adalina Rahmani illustrieren. Die albanischstämmige Studierende der Sozialen Arbeit, deren Familie aus dem Kosovo stammt, erzählt im Interview über ihre Erfahrungen während des Praktikums in der Schulsozialarbeit. Wie oben bereits verdeut-

licht, ist der Kontext des Interviewausschnitts ein Gespräch mit einem ebenfalls albanischstämmigen Schüler, der von einem anderen Schüler, einem mit seiner Familie aus Syrien geflohenen Jungen, beschuldigt wird, dessen Handy beschädigt zu haben. In dem Gespräch, das sie gemeinsam mit ihrer Anleiterin führt, erlebt Adelina Rahmani, dass der albanischstämmige Junge – der kurz vorher erfahren hatte, dass die Praktikantin ebenfalls einen albanischen Hintergrund hat – sich wiederholt auf Albanisch an sie wendet. Diese Erfahrung und das damit verbundene Gefühl der Überforderung reflektiert sie im folgenden Ausschnitt:

1 E: Ja, weil ich das Gefühl hatte, er erwartet jetzt von
2 mir, dadurch dass wir eben aus demselben Land kommen und
3 ((unverständlich))) Kosovo, aha hier das sind Verwandte
4 und das ist eine Bekannte und alle sind irgendwie
5 Verwandte und Bekannte. Und da hält man halt zusammen.
6 Meine Küche zum Beispiel, die ist von Freunden/ also
7 Bekannten meiner Eltern. Die habe ich komplett umsonst
8 bekommen, die sind auch aus dem Kosovo. Das ist eine
9 komplett funktionierende Küche. Wo man halt auch denkt,
10 also ich kenn nicht viele Leute, die so was tun würden.
11 Und da ist einfach wirklich der Zusammenhalt ziemlich
12 groß. Und ich hatte einfach das Gefühl, dass er jetzt
13 genau das auch von mir erwartet. Und ich aber nicht
14 wirklich wusste, wie ich damit umgehen soll. Weil ich auf
15 der einen Seite so bin, Kontakt halten, brauchst du, weil
16 wenn der rum erzählt die ist irgendwie scheiße, kommen
17 auf jeden Fall seine Freunde nicht mehr. Dann hat die
18 Schulsozialarbeit hier schon mal/ also einen absoluten
19 Klotz vor der Tür und viel Spaß, wenn ihr den wegräumt,
20 wenn ich nach einem Monat nicht mehr da bin. Und das war
21 für mich dann einfach scheiße, wie machst du das. Und auf
22 der anderen Seite aber, wenn du jetzt hier vollkommen
23 parteiisch bist, kriegst du das auch nicht mehr weg. Also
24 ich hatte so die Wahl zwischen Pest und Cholera. Das war
25 so das einzige was mir eingefallen ist. Bloß irgendwie
26 zuhören was er sagt und regeln was da gemacht werden
27 soll. Ich habe mich vollkommen überfordert gefühlt.

(Interview Adelina Rahmani, S. 25, Z. 1-27)

Das zentrale Problem, das in diesem Segment auftaucht, ist die von der Erzählerin erlebte Spannung zwischen zwei Polen: der von ihr wahrgenommenen Erwartung des albanischstämmigen Schülers nach Nähe und Zusammenhalt aufgrund der gemeinsamen Herkunft einerseits, der Erwartung von ihr selbst und – wie in ihrer Schilderung eines Gesprächs mit ihrer Anleiterin deutlich wird – von ihrem professionellen Umfeld, sich unparteiisch zu verhalten, andererseits. Mit Bezug auf ihre eigenen biographischen Erfahrungen, insbesondere ihrer Erfahrung des „Zusammenhalts“ in albanischstämmigen Familien stützt sie die

Annahme des Schülers, von ihr aufgrund der gemeinsam geteilten Zugehörigkeit zur kosovo-albanischen Minderheit diese Solidarität grundsätzlich erwarten zu können. Vor diesem Hintergrund stellt sie dar, wie sie in dem Bruch dieser Erwartung die Gefahr eines umfassenden Vertrauensbruchs des Schülers zur Schulsozialarbeit insgesamt sieht. Gleichzeitig macht sie ihre Befürchtung deutlich, dass ihr Bild (und aus ihrer Perspektive das der Schulsozialarbeit insgesamt) in der Schule Schaden nehmen könnte, wenn ihre einseitige Parteinahme für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern sichtbar würde. Für diese Spannung findet sie schließlich die Metapher der „Wahl zwischen Pest und Cholera“. Damit gelingt ihr in der Interviewsituation eine eigentheoretische Rahmung eines zentralen Problems der Arbeit (das in unterschiedlicher Art und Weise in anderen Interviews des Samples auftaucht).

Bereits diese Formulierung einer eigentheoretischen Kategorie für eine wahrgenommene Spannung in einer konkreten Fallsituation bekommt im Zusammenhang mit Evaluationsaktivitäten Bedeutung dadurch, dass auf diese Weise von der Erzählerin ein Erklärungsansatz für die in der Situation erlebte Überforderung und Verwirrung gefunden wird.

7.13 Die Arbeit kommt (nicht) zum Ende

In den Interviews wird deutlich, wie sich die Professionellen im Verlauf der Fallarbeit daran orientieren, dass ihre Arbeit aus unterschiedlichen Gründen zeitlich begrenzt ist. Es werden dabei unterschiedliche Formen des Umgangs mit der sich abzeichnenden Beendigung der Fallarbeit deutlich. Die Frage nach dem Ende der Fallarbeit ist jedoch komplex. In hohem Maße wird hier beispielsweise die Bedeutung des schulischen Rahmens für die Arbeit sichtbar. So ist es in manchen Fällen aufgrund der großen räumlichen und zeitlichen Nähe zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen und Schülern und der Vielfalt der alltäglichen Begegnungen schwierig, ein tatsächliches Ende der Fallarbeit festzumachen. Vielmehr wird eine graduelle Änderung der Beziehung deutlich, etwa in der Abnahme der Intensität gemeinsamer Gespräche.

Im Folgenden werde ich deshalb der Frage auf unterschiedlichen Ebenen nachgehen. Erstens zeichne ich nach, wie aus der Perspektive der Interviewpartnerinnen und -partner die Fallarbeit zum Ende kommt – oder von den Beteiligten in eine andere Form überführt wird. In diesem Zusammenhang gehe ich zweitens auf Aufgaben und Arbeitsschritte ein, die für die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit dem Ende der Fallarbeit verbunden sind. Und schließlich setze ich mich damit auseinander, welche Konsequenzen aus Sicht der Professionellen damit verbunden sind, dass es auch nach dem Ende der Fallarbeit vielfältige

Begegnungen mit der Schülerin oder dem Schüler innerhalb des engen Sozialraums Schule gibt.

7.13.1 Prozesse, die zur Beendigung der Fallarbeit führen

In den Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter wird sichtbar, wie sich die Beendigung der Fallarbeit auf unterschiedliche Art andeutet. Es bahnt sich im Rahmen der gemeinsamen Arbeit etwas an, das zur Folge haben kann, dass diese enden wird. Dies kann sowohl für die Schulsozialarbeiterin bzw. den Schulsozialarbeiter als auch für die Schülerin oder den Schüler offensichtlich sein (etwa der nahende Schulabschluss oder auch die gemeinsame Verständigung darüber, dass man das Ziel der Arbeit erreicht hat). Wie im obigen Beispiel von Pia Eibecker kann der Beendigung der Fallarbeit vorausgehen, dass die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter selbst zur Einsicht kommt, dass die Fallarbeit in der bisherigen Form beendet werden muss, ohne dass dem ein Aushandlungs- und Verständigungsprozess mit der Schülerin oder dem Schüler vorausging. In der gleichen Weise lassen sich die Erfahrungen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern rekonstruieren, dass eine Schülerin oder ein Schüler die gemeinsame Arbeit für sie unerwartet beendet. So schildert Kathrin Busche, wie eine Schülerin, mit der sie lange und intensiv gearbeitet hatte, plötzlich „verschwindet“, ohne eine Spur zu hinterlassen. Schließlich lassen sich auch Prozesse rekonstruieren, bei denen die Beendigung der Fallarbeit für beide unerwartet und überraschend kommt, etwa dadurch, dass eine Schülerin oder ein Schüler in Folge eines plötzlichen Schulverweises in kurzer Zeit die Schule verlassen muss.

Die Ziele der Arbeit wurden erreicht

Die Fallarbeit kann dadurch zu einem Ende kommen, dass der oder die Professionelle und die Schülerin bzw. der Schüler gemeinsam zu der Einsicht kommen, dass das Ziel der Arbeit (oder zumindest in wichtigen Teilen) erreicht wurde. Die gegenseitige Bestätigung darüber, das Ziel erreicht zu haben, kann die Form eines deutlichen Endpunktes der gemeinsamen Arbeit annehmen. In einigen Fällen geschieht dies in Form einer expliziten Erfolgszeremonie: Man bestätigt sich gegenseitig den Erfolg der gemeinsamen Arbeit, was u. U. durch symbolische Handlungen noch verstärkt wird. Ein Beispiel hierfür ist etwa der Moment, als Dilena ihr Tagebuch an Aaliyah Esen überreicht und somit die Dankbarkeit für die erfahrene Hilfe zum Ausdruck bringt. Auch die Rückmeldung von Lehrkräften darüber, dass sich das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers deutlich gebessert hat, kann als ein Zeichen gewertet werden, das Ziel erreicht zu haben. In anderen Fällen steht die explizite Bestätigung darüber, das gemeinsame Ziel erreicht zu haben, nicht so sehr im Vordergrund sondern es findet ein

graduelles „Ausschleichen“ aus der Fallarbeit statt: Es wird sowohl dem oder der Professionellen als auch dem Schüler oder der Schülerin immer deutlicher, dass sich zentrale Aspekte eines Problems gebessert haben, die Notwendigkeit für Unterstützung wird weniger, die gemeinsamen Gespräche drehen sich mehr und mehr um Themen, die nichts mit dem ursprünglichen Problem zu tun haben und bekommen einen leichteren Charakter.

Zerbrechen der Vertrauensgrundlage

Dem gegenüber stehen Prozesse, durch die die Vertrauensgrundlage zwischen Professionellen und Schülerinnen bzw. Schülern in einem solchen Maß zerrüttet wurde, dass für beide oder auch für eine von beiden Seiten eine weitere Zusammenarbeit nicht möglich ist. Auf solche Prozesse bin ich oben (Kapitel 7.11.2) ausführlicher eingegangen.

Begrenzung der Arbeit durch institutionelle Strukturen

In vielfältiger Weise wird die Fallarbeit durch den institutionellen Rahmen der Schule begrenzt. Anders als in anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit wie etwa dem einer Beratungsstelle ist das Mandat der Schulsozialarbeit zunächst auf die Kinder und Jugendlichen begrenzt, die die Schule besuchen. Ist dies nicht mehr der Fall, endet dieses Mandat oder wird zumindest legitimierungsbedürftig (worauf ich weiter unten eingehe). Der typische Fall tritt ein, wenn eine Schülerin oder ein Schüler regulär die Schule beendet. Aber auch durch institutionelle Ablaufmuster wie etwa einen Schulausschluss oder den Wechsel einer Familie in einen anderen „Schulsprengel“ und den damit einhergehenden Schulwechsel kann die Kontinuität eines Fallarbeitsprozesses in Frage gestellt werden.⁸³

Das „Verschwinden“ einer Schülerin

Im Gegensatz zu institutionellen Prozessen, auf die Schulsozialarbeitende in unterschiedlichem Ausmaß Einfluss nehmen können (etwa dem des begrenzten oder dauerhaften „Schulverweises“) gibt es Entwicklungen im Rahmen der Fallarbeit, bei denen eine Schülerin oder ein Schüler selbst für den oder die Professionelle plötzlich und unerwartet „von der Bildfläche“ verschwindet. In manchen Fällen gelingt es der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter

⁸³ In den Interviews wird deutlich, dass die Möglichkeiten von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, auf solche institutionellen Prozesse Einfluss zu nehmen, graduell sehr unterschiedlich sind. So schildert etwa Kathrin Busche, wie sie an Gremien, die über disziplinarische Maßnahmen bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler (wie etwa einen Schulausschluss) entscheiden, in beratender Funktion teilnimmt, ohne ein formelles Entscheidungsrecht zu haben. Insgesamt zeigt sich, dass die Erzählerinnen und Erzähler einer festen Einbindung in solche Entscheidungsprozesse sehr kritisch gegenüberstehen. Der wichtigste Grund hierfür ist die Befürchtung, dass dadurch die Vertrauensgrundlage zu Schülerinnen und Schülern untergraben werden könnte.

daraufhin, zu ihr oder ihm wieder in Kontakt zu treten. In anderen Fällen verschwinden die Spuren der Schülerin oder des Schülers und der oder die Professionelle kann nur noch konstatieren, dass jede weitere Bemühung um einen Kontakt aussichtslos ist.

7.13.2 Die Frage nach der Kontinuität der Arbeit

Eine zentrale Frage für den oder die Professionelle, die auftaucht, wenn sich das Ende der gemeinsamen Arbeit abzeichnet, ist: „Was kommt nach der Fallarbeit?“ Der erste Aspekt dieser Frage richtet sich zunächst auf den weiteren Lebensweg einer Schülerin oder eines Schülers – insbesondere im Hinblick auf deren oder dessen langfristige Bewältigungsressourcen und -möglichkeiten angesichts der problematischen biographischen Aspekte, die zum Thema der Fallarbeit wurden. Auch wenn man sich am Ende der Fallarbeit einig ist, gemeinsam ein Problem bewältigt zu haben, wenn der oder die Professionelle den Eindruck gewonnen hat, dass eine Schülerin oder ein Schüler durch die gemeinsame Arbeit Kompetenzen im Umgang mit den schwierigen Aspekten der eigenen Lebensgeschichte gewonnen hat, gibt es dennoch aus Sicht der Professionellen keine letztliche Sicherheit dafür, dass diese Kompetenzen auch für den weiteren Lebensweg tragfähig bleiben. Dies fällt umso mehr ins Gewicht, wenn die Fallarbeit selbst aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters nur von begrenztem Erfolg gekrönt war oder sich der Eindruck durchsetzt, dass es ihr oder ihm während der Fallarbeit selbst nicht gelang, einen wirksamen Hebel für die Bearbeitung des Problems zu finden. Es geht also aus Perspektive der Professionellen letztlich um den Umgang mit unsicheren biographischen Zukunftsprognosen und der Frage danach, wie sich das eigene Handeln auf den weiteren Lebensweg einer Schülerin oder eines Schülers auswirkt. Der zweite Aspekt der Frage kommt dann ins Spiel wenn auf der einen Seite eine Begrenzung der Fallarbeit immer näher rückt (z. B. durch den nahen Schulabschluss) oder sich abzeichnet, dass die gemeinsame Arbeit nicht weitergeführt werden kann (weil beispielsweise das Vertrauen zueinander erschüttert ist), es aber aus der Sicht der Professionellen deutlich ist, dass die Arbeit noch nicht abgeschlossen ist und dass es in ihren Augen von hoher Bedeutung ist, die Arbeit fortzuführen. Es geht hier also um die Frage, wie der Arbeitsbogen der Hilfe trotz begrenzender Faktoren weitergeführt werden kann. Die Bedeutung dieser beiden Aspekte wird deutlich, wenn man sich Fallschilderungen vor Augen führt, die davon gekennzeichnet sind, dass die gemeinsame Arbeit endet, ohne dass diese Kontinuität möglich ist. Dies ist etwa dann der Fall, wenn das Vertrauensverhältnis zwischen einer Schulsozialarbeiterin, einem Schulsozialarbeiter und einer Schülerin bzw. einem Schüler so zerrüttet ist, dass keine weitere Interaktion

mehr möglich erscheint, oder wie in der oben geschilderten Situation, dass ein Jugendlicher oder eine Jugendliche „verschwindet“, ohne Spuren zu hinterlassen. In den Interviews wird deutlich, dass diese Situationen für Professionelle zu großer Verunsicherung und Zweifeln am Sinn der eigenen Arbeit führen und als äußerst belastend erlebt werden können. Die Bedingungen, die üblicherweise durch die schulischen Strukturen gegeben sind, erweisen sich vor diesem Hintergrund als ambivalent. Solange eine Schülerin oder ein Schüler auch nach dem Ende der Fallarbeit an der Schule bleibt, ermöglicht dies sowohl eine weitere Begleitung (man hat sie oder ihn weiterhin „im Blick“ und hat die Möglichkeit, den weiteren Verlauf zu beobachten) als auch, dass man sich darum kümmern kann, dass bestimmte Aspekte der Fallarbeit fortgesetzt werden (indem es etwa weiterhin lose Gespräche oder kurze Ratschläge gibt). Das Ende der Zeit an der Schule und die damit einhergehende häufig abrupte Beendigung einer Beziehung bringt dagegen mit sich, dass die Schülerin oder der Schüler aus dem Blick des oder der Schulsozialarbeitenden gerät und macht es deshalb erforderlich, bereits während der Phase des engen Kontaktes selbst zukünftige Entwicklungen z. T. sehr genau zu antizipieren und mit der Schülerin oder dem Schüler zu planen, weil die Umsetzung dieser Pläne ja jenseits der Reichweite des eigenen Handelns erfolgen muss.

In den Fallschilderungen tauchen nun unterschiedliche Handlungsformen auf, durch die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter den Umgang mit der Begrenzung der Fallarbeit gestalten:

Erarbeitung von Zukunftsplänen

In den Erzählungen der Professionellen werden unterschiedliche Prozesse sichtbar, wie in der Fallarbeit bestimmte Teile des weiteren Lebenswegs der Schülerinnen und Schüler in Form von gemeinsamen Planungen und Entwürfen antizipiert und greifbar gemacht werden. Dies ist immer verbunden mit einem prognostizierenden Blick auf deren weitere Biographie: Welche Ressourcen wird er oder sie zur Verfügung haben, um bestimmte Wege zu gehen? Welche Hindernisse und Risiken kündigen sich bereits jetzt an? Mit welchen Veränderungen ist zu rechnen, obwohl zum jetzigen Zeitpunkt noch kein Zeichen davon sichtbar ist?

Ein immer wiederkehrendes Themenfeld dieser Zukunftsplanungen ist die Unterstützung von Jugendlichen bei der Entwicklung einer beruflichen Orientierung, aber es gibt daneben noch eine Vielzahl anderer Bereiche, die z. T. einen kurzfristigen, z. T. einen sehr langfristigen Planungshorizont haben. Gemeinsam sind den unterschiedlichen Bereichen mehrere Aspekte dieser Zukunftsplanungen: Zum einen geht es darum, mit der Schülerin oder dem Schüler einen Fächer an Möglichkeiten zu erarbeiten. Dazu gehört etwa, grundsätzlich zu klären,

welche Wege für sie oder ihn in Frage kommen und welche Bedingungen an die jeweiligen Wege (z. B. an eine konkrete berufliche Ausbildung) geknüpft sind, wozu auch das Einholen von Informationen gehört. Zum anderen gehört dazu auch der gemeinsame „Realitätscheck“: Welche Aussichten bestehen für die Schülerin oder den Schüler, mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen die Bedingungen, die an einen bestimmten Weg geknüpft sind, zu erfüllen. Dies kann die Frage danach sein, ob ein Jugendlicher oder eine Jugendliche mit ihrer (zu erwartenden) Abschlussnote die Möglichkeit hat, eine bestimmte schulische Ausbildung zu ergreifen.

Die Arbeit wird weitergegeben

Wie oben erwähnt kommt die Fallarbeit in manchen Fällen an einen Punkt, an dem sie nicht mehr von der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter selbst weitergeführt werden kann. In manchen Fällen kommen dann andere Professionelle ins Spiel, die die Arbeit in der einen oder anderen Form fortführen. Die – wie es im professionellen Sprachgebrauch heißt – „Übergabe“ der Schülerin oder des Schülers in die Zuständigkeit anderer Professioneller kann auch ein zentrales Ziel der bisherigen Arbeit gewesen sein. So schildert Anna Scheuk den aus ihrer Sicht mühsamen Prozess, die Zustimmung einer Mutter dafür zu bekommen, dass ihre Tochter in eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung kommt und damit die Schule verlässt. Aber auch Prozesse, die außerhalb der Kontrolle der Schulsozialarbeitenden liegen, können dazu führen, dass andere Professionelle die Arbeit übernehmen. Im Interview mit dem Schüler Simon Heldt wird etwa deutlich, welch große Bedeutung es für ihn hatte, dass die Schulsozialarbeiterin Marianne Schnäd ihn bei der Einleitung und dem Beginn einer stationären Jugendhilfemaßnahme begleitete, nachdem er bereits in Folge eines Schulverweises die Schule verlassen musste. Mit dieser Übergabe der Arbeit an andere Professionelle sind aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mehrere Aufgaben und Herausforderungen verbunden. Zum einen müssen in vielen Fällen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass eine Fortführung der Arbeit möglich ist – etwa in Form eines formalen Antrags auf eine Maßnahme der Jugendhilfe. Zum anderen wird in einigen Fällen deutlich, dass mit der Weitergabe der Arbeit an andere Professionelle konkrete Aushandlungsprozesse verbunden sind. Dabei geht es etwa darum, Informationen an die nun zuständige Fachkraft weiterzugeben, diese „auf den Stand“ zu bringen und damit auch ein bestimmtes Bild der Schülerin oder des Schülers zu vermitteln, das aus Sicht der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters für die weitere Arbeit wichtig ist. Dies kann auch bedeuten, dass sich diese darum bemühen, den Aufbau einer Vertrauensbasis zwischen dem oder der nun zuständigen Professionellen und der Schülerin bzw. dem Schüler zu

erleichtern. So deutet sich im Interview mit Anna Scheuk an, dass ihre Vorgängerin an der Schule, von der sie die Arbeit mit einer Schülerin übernahm, diese im Voraus von der Vertrauenswürdigkeit ihrer Nachfolgerin zu überzeugen versucht hat.

Die eigene Arbeit wird fortgesetzt

Bisher habe ich an verschiedenen Stellen die große Bedeutung und Wirksamkeit schulischer Strukturen bei der Begrenzung der Fallarbeit hervorgehoben. Das Ende der Schulzeit wird in den Interviews als eine deutliche Zäsur in der Fallarbeit beschrieben. Demgegenüber lassen sich aus den Fallschilderungen jedoch auch Prozesse rekonstruieren, in deren Verlauf diese Grenzen überwunden werden und die Arbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler auch dann fortgesetzt wird, wenn diese oder dieser nicht mehr die Schule besucht. Dies kann unterschiedliche Gründe haben. So erwähnen einige der Interviewten, dass bei ihnen Zweifel daran aufgetaucht sind, wie die Arbeit von anderen Professionellen fortgesetzt wurde. Die Erfahrungen in der bisherigen Arbeit mit der Schülerin oder dem Schüler, die Vertrauensbeziehung, die dabei entstanden ist oder auch die Überzeugung, dass man selbst über größere Kompetenzen für die Fortsetzung der Arbeit verfügt, können dann zum Anlass dafür werden, die Arbeit selbst fortzuführen. Ein Beispiel hierfür findet sich in der Erzählung der Schulsozialarbeiterin Elke Maurer über ihre Arbeit mit dem Schüler Roland. Dieser wird gegen Ende seiner Schulzeit im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme von einem „Erziehungsbeistand“ unterstützt, also einem Sozialarbeiter, der ihm bei der Bewältigung von Alltagsproblemen helfen soll. Aus Sicht von Elke Maurer blendet dieser jedoch die tatsächlich wichtigen Themen in der Arbeit mit dem Jugendlichen aus. So schildert sie ihre Verärgerung, als sie erfährt, dass der Sozialarbeiter während der Phase vor dem Hauptschulabschluss die gemeinsame Zeit mit Roland damit verbringt, mit ihm Gitarre zu spielen, statt ihn bei der Vorbereitung auf die Prüfung zu unterstützen. Nachdem Roland die Schule mit dem Hauptschulabschluss verlassen hat, macht sie ihren Einfluss im Rahmen eines „Hilfeplangesprächs“ mit dem Jugendamt geltend, um die in ihren Augen nicht effektive Arbeit des Erziehungsbeistandes zu beenden und beantragt erfolgreich, die weitere Betreuung von Roland in Form einer formellen „Betreuungsweisung“ fortsetzen zu können. Daran schließt sich eine lange Phase weiterer Fallarbeit an.

Dieses Fallbeispiel macht deutlich, dass die Fortsetzung der eigenen Arbeit über die institutionellen Grenzen hinaus mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden ist. So ist die weitere Arbeit mit Jugendlichen, die aufgrund ihres Verlassens der Schule nicht mehr zur eigentlichen „Zielgruppe“ der Schulsozialarbeit gehören, besonders legitimierungsbedürftig und damit möglicherweise

Gegenstand von expliziten Aushandlungsprozessen. Die Schulleitung etwa kann ein Interesse daran haben, dass der oder die Professionelle die begrenzte Arbeitskraft für die „eigenen“ Schülerinnen und Schüler einsetzt. Aber auch die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter selbst kann sich mit der Frage konfrontieren, ob die eigene Arbeit damit nicht uferlos wird und sie oder er Gefahr läuft, sich über die eigenen Kraftreserven hinaus an einer Aufgabe abzuarbeiten.

Gleichzeitig entsteht die Notwendigkeit zur Schaffung institutioneller, formeller Rahmenbedingungen für die Fortsetzung der Arbeit. Dies betrifft zunächst auf den ersten Blick einfache Fragen wie die, ob der oder die Jugendliche weiterhin Zugang zum Schulgebäude und zum Raum der Schulsozialarbeit hat oder ob dies nur „Schulangehörigen“ möglich ist. Aber auch die Entscheidung darüber, ob die Arbeit nach dem Ende der Zeit an der Schule in informeller Weise fortgesetzt werden kann oder ob – wie im obigen Fall von Elke Maurer – eine formelle Grundlage hierfür geschaffen werden muss, kann von großer Bedeutung sein.

7.13.3 Interaktionsformen nach der Fallarbeit

Zu Beginn der Darstellung des Arbeitsbogens bin ich ausführlich auf die unterschiedlichen „Vorgeschichten“ eingegangen, die der Fallarbeit aus Sicht der Professionellen vorausging. Analog dazu werden in den Erzählungen unterschiedliche Formen sichtbar, wie sich die gemeinsame Geschichte zwischen einer bzw. einem Schulsozialarbeitenden und einer Schüler oder einem Schüler auch dann fortsetzt, wenn die Fallarbeit an eine Grenze gestoßen ist und beendet wurde. Auch in dieser Hinsicht ist der schulische Rahmen bedeutsam, innerhalb dessen es – wie schon mehrfach herausgestellt – eine große Vielfalt alltäglicher Begegnungen zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern gibt.

Fortsetzung des engen Kontaktes unter anderen Vorzeichen

In einigen Fällen setzen sich die regelmäßigen Gespräche zwischen dem oder der Professionellen und einer Schülerin oder einem Schüler fort, nachdem von beiden die eigentliche Fallarbeit zu einem bestimmten Problem als abgeschlossen betrachtet wurde. Gerade die Erfahrung, in den Gesprächen nun Raum für Themen zu finden, die im Vergleich zu Inhalten der Fallarbeit eher weniger schwer wiegen, kann aus Sicht der oder des Professionellen ein Zeichen dafür sein, dass die Fallarbeit erfolgreich war. Andere Bereiche des Angebots der Schulsozialarbeit bekommen für die Schülerin bzw. den Schüler nun möglicherweise größere Bedeutung. So schildert Hanne Geier, wie eine Schülerin, mit der sie vorher intensiv zusammengearbeitet hat, den Raum der Schulsozialarbeiterin

nun in erster Linie als angenehmen Aufenthaltsort nutzt und mit Hanne Geier entspannte Gespräche über weit weniger ernste Themen als zuvor führt.

Angespanntes Aus-dem-Weg-Gehen

Insbesondere im Anschluss an Fallarbeitsprozesse, deren Ziel nicht erreicht wurde und die damit endeten, dass die Vertrauensgrundlage zwischen einem oder einer Professionellen und einer Schülerin bzw. einem Schüler erschüttert wurde, stellt beide vor die Herausforderung, die unvermeidlichen Begegnungen in der Schule zu gestalten. Es lässt sich rekonstruieren, wie diese Begegnungen aus der Perspektive von Professionellen von Spannung geprägt sind. Man hat den Eindruck, mit der Schülerin oder dem Schüler eigentlich noch über anstehende Themen reden zu müssen, findet aber keinen Weg mehr zueinander. Dies kann für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter insbesondere dann zu einer schwierigen, mitunter belastenden Erfahrung werden, wenn sie gleichzeitig Informationen darüber haben oder Anlass zur Vermutung besteht, dass sich die Situation der Schülerin oder des Schülers nach wie vor nicht gebessert hat, sich aber keine Möglichkeiten zeigen, erneut in eine Auseinandersetzung zu diesem Thema einzusteigen.

Sporadische Begegnungen

Gerade dann, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nach der Fallarbeit nicht mehr die ursprüngliche Schule besucht, sind regelmäßige Begegnungen die Ausnahme. Kommen sie nicht zufällig zustande (z. B. dadurch, dass man sich – wie in der von Stephan Baum geschilderten Begegnung mit einem ehemaligen Schüler, auf die ich im Kapitel 8.6.2 eingehe – in der Fußgängerzone über den Weg läuft) entstehen Begegnungen in manchen Fällen dadurch, dass Schülerinnen oder Schüler Professionelle nach Verlassen der Schule dort besuchen. Gerade die bewusste Entscheidung einer Schülerin oder eines Schülers, den Kontakt zu der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter wieder zu suchen, kann aus deren oder dessen Perspektive zu einem wichtigen Zeichen der Wertschätzung des eigenen Handelns werden.

7.14 Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich ausführlich dargestellt, aus welchen Elementen sich auf der Grundlage der Erzählungen der Professionellen der Arbeitsbogen der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern rekonstruieren lässt. Wichtig bei dieser Darstellung war es, die einzelnen Prozesse, Aufgaben und Aufgabenbündel, die den Arbeitsbogen der Fallarbeit ausmachen, sowohl in ihrer chronologisch-sequenziellen (Was folgt auf was?) als auch in ihrer simultanen Ordnung (Was muss gleichzeitig erledigt werden?) herauszuarbeiten. Als

wichtige Themen wurden dabei unter anderem die unterschiedlichen Dimensionen einer Vorgeschichte der Fallarbeit, die verschiedenen Arten, wie der Kontakt zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen zustande kommt, die Entwicklung einer Vertrauens- und Beziehungsgrundlage, die Beziehungsentwicklungen zu Dritten (wie etwa Lehrkräften, aber auch Familienangehörigen), der Umgang mit Krisen der Arbeit und die Frage nach der Beendigung oder Fortführung der Arbeit deutlich.

Vor dem Hintergrund dieser prozessorientierten, sequenziellen Darstellung des Fallarbeitsbogens arbeite ich nun im Folgenden zentrale, wiederkehrende Herausforderungen und Problemstellungen heraus, die sich innerhalb der Rekonstruktion des Arbeitsbogens als bedeutsam herausstellen.



8 Zentrale Kernprobleme der Fallarbeit

Im vorherigen Kapitel habe ich in detaillierter Form wesentliche Elemente des Arbeitsbogens der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern in ihrer zeitlich-sequenziellen und simultanen Ordnung herausgearbeitet. Dabei wurde deutlich, wie die Arbeit an unterschiedlichen Stellen durchgezogen ist von wiederkehrenden Herausforderungen und Schwierigkeiten, die für die Arbeit der Professionellen zentrale Bedeutung besitzen und von ihnen auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet werden. Ich konnte auch zeigen, wie diese regelmäßig auftauchenden „Baustellen“ in unterschiedlicher Art und Weise und in höchst unterschiedlichem Ausmaß zu Quellen für Verunsicherungen in der Fallarbeit werden, etwa dann, wenn die Notwendigkeit, sich mit anderen Professionellen über eine Schülerin oder einen Schüler auszutauschen, in Konflikt gerät mit der Zusicherung eines vertraulichen Umgangs mit Informationen. In der Zusammenschau der unterschiedlichen Fallschilderungen lassen sich nun eine Reihe dieser zentralen Problemstellungen identifizieren, die ich im folgenden Kapitel herausarbeite. Als heuristischer Zugang erscheint mir dabei der Begriff der „Kernprobleme“ – in Anlehnung an Gerhard Riemanns Untersuchung zu Arbeitsprozessen in der Familienberatung (vgl. Riemann 2000) – hilfreich. In dem Begriff kommt zum Ausdruck, dass es hier um wiederkehrende, nicht endgültig zu lösende Problemstellungen im Handeln von Professionellen geht. Damit wird seine Nähe zum bereits dargestellten professionstheoretischen Konzept der „Paradoxien professionellen Handelns“ (vgl. Schütze 1992, 1996) sowie zu der von Helsper herausgearbeiteten antinomischen Grundstruktur des Handelns von Professionellen deutlich (vgl. Helsper 2007, 2010). Gleichzeitig werden die unter dem Begriff der Kernprobleme erfassten Phänomene nicht auf die sehr zugespitzten Gegensatzanordnungen reduziert, durch die die Konzepte von Schütze und Helsper gekennzeichnet sind. Dies erlaubt eine größere heuristische Offenheit für die Entdeckung empirischer Phänomene im Datenmaterial.

8.1 Das komplexe Problem der Vertraulichkeit

Aus den Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter wird deutlich, welche Bedeutung es für sie hat, im Verlauf der Arbeit mit Kindern und

Jugendlichen eine Menge über deren Lebensumstände, familiäre Situation, Beziehungen zu anderen Menschen oder persönliche Eigenheiten zu erfahren. Dabei eröffnen sich den Professionellen Einblicke in Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern, die für diese leidvoll, schmerzhaft und z. T. beschämend sind und die mitunter auch nahestehenden Personen aus dem sozialen Beziehungsnetz wie Freunden und Familienangehörigen verschwiegen werden. Damit ergibt sich eine grundsätzliche Herausforderung für die Professionellen. Auf der einen Seite kann es aus deren Perspektive für Schülerinnen und Schüler bedrohlich sein, wenn deren soziales Umfeld (oder auch nur bestimmte Ausschnitte davon) Kenntnis von dem jeweiligen Aspekt ihrer persönlichen Situation erhalten. Bedrohungen können etwa durch Stigmatisierungsprozesse entstehen, durch die die soziale Identität der Schülerin oder des Schülers beschädigt wird (vgl. Goffman 1980), aber auch durch konkrete Sanktionen etwa von Mitgliedern des Familiennetzes, die vermeiden wollen, dass Informationen über eine prekäre Familiensituation den engen Kreis der Familie verlassen.

Der schulische Rahmen trägt zu einer deutlichen Zuspitzung dieses Dilemmas bei. Die alltägliche räumliche Nähe zahlreicher Personen befördert eine Vielzahl an „kleinen“ Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Professionellen der Schulsozialarbeit etc. und liefert damit eine Grundlage für ständigen informellen Austausch bis hin zu „Tratschkommunikation“. Im folgenden Zitat verortet Sabrina Häxner die Ursache hierfür in erster Linie bei den Lehrkräften, die sich in ihren Augen häufig in unangemessener Weise über vertrauliche, Schülerinnen und Schüler betreffende Details austauschen.

31 E: ((Lachend)) Es wird sehr viel geredet. (((Lachen))) Es
32 wird sehr viel geredet.

33

34 I: Okay

35

36 E: Doch. Ähm, leider nicht nur im Lehrerzimmer, also die
37 schreien sich die Informationen aufm Gang zu, es wird ()
38 sehr offen und sehr viel über die Probleme der
39 Jugendlichen und Schüler geredet, wo ich manchmal denke,
40 das möchte ich nicht, dass das () über ((betont)) mich
41 jemand so erzählen würde, in der Öffentlichkeit. Ähm, die
42 sin da recht freizügig mit Infos.

43

44 I: Also auch was so/

45

46 E: Auch in ihrer Ausdrucksweise nicht immer ganz korrekt
47 und das wird dann wirklich ((imitiert Stimme)) „Das is

48 halt die Assifamilie von da drüben“ und () das kriegen
49 auch Schüler manchmal mit

(Interview Sabrina Häxner, S. 12, Z. 31-49)

Die Schulsozialarbeiterin wird hier zur außenstehenden Beobachterin davon, wie Lehrkräfte zum einen Informationen über Schülerinnen und Schüler offen und ungeschützt austauschen. Zum anderen erlebt sie es so, dass damit in manchen Fällen sehr weitreichende und demütigende negative Kategorisierungen verbunden sind. Die demütigende Wirkung dieser Zuschreibungen wird aus ihrer Sicht dadurch noch erhöht, dass von den Lehrkräften kaum Vorkehrungen dagegen getroffen werden, diesen Austausch vor Schülerinnen und Schülern zu verbergen. An einer anderen Stelle im gleichen Interview macht Sabrina Häxner deutlich, dass sie aufgrund dieser Erfahrungen große Anstrengungen darauf verwendet, nicht selbst in diese Kommunikationspraktiken mit hineingezogen zu werden und in hohem Maße darauf achtet, mit wem sie welche Informationen über Schülerinnen und Schüler teilt.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Kernproblem, um das es hier geht, näher beschreiben: Gerade das eben angeführte Beispiel lässt das Interesse von Schülerinnen und Schülern sehr plausibel erscheinen, die Verbreitung von „problematischen“ Aspekten der eigenen Identität möglichst unter Kontrolle zu behalten und zu begrenzen.⁸⁴ Auf der anderen Seite ist es aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter aber im Rahmen der Fallarbeit unumgänglich, dass sie auf unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlichem Detaillierungsgrad von den Lebensumständen von Kindern und Jugendlichen erfahren und sich in bestimmten Situationen auch mit Dritten darüber austauschen. Im Folgenden werde ich mich mit den Prozessen und Schwierigkeiten auseinandersetzen, die diesbezüglich aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in den Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind.

Zunächst lassen sich zwei unterschiedliche Arten von Informationen rekonstruieren, die verschiedene Implikationen für die Frage der Vertraulichkeit haben. Zum einen sind dies Informationen über die konkreten Lebens- und Problemsituationen von Schülerinnen und Schülern, also etwa das Wissen

⁸⁴ Goffman macht unterschiedliche Techniken deutlich, die Menschen mit einem Stigma anwenden, um entsprechende Informationen unter Kontrolle zu halten (vgl. Goffman 1980, S. 116ff.). Mishna und Alaggia beschreiben in diesem Zusammenhang die Entscheidung von Schülerinnen und Schülern, die Opfer von psychischer und physischer Gewalt durch Mitschüler wurden, sich diesbezüglich an Professionelle zu wenden, als ein Abwiegen der Risiken (vgl. Mishna/Alaggia 2005). Aus einer Perspektive von Professionellen lässt sich in diesem Zusammenhang die Frage stellen, wie diese durch ihr Handeln solche Strategien der Informationskontrolle bewusst oder unbewusst unterstützen oder torpedieren können.

darum, dass ein Schüler zu Hause geschlagen wird oder eine Schülerin unter einer Essstörung leidet, und um die jeweiligen individuellen Begleitumstände dieser Situation.

Zum anderen geht es aber auch um das Wissen darüber, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler im Hinblick auf eine Problemsituation sich an jemanden – etwa an die Schulsozialarbeit – um Hilfe wendet. In den Interviews wird deutlich, welche Bedeutung die Erzählerinnen und Erzähler diesem Aspekt zumessen. Aus ihrer Sicht kann das Ausmaß der Verbreitung dieses Wissens für Schülerinnen und Schüler höchst relevant sein, da es eine Grundlage für Rückschlüsse und Mutmaßungen aus dem sozialen Umfeld liefern kann. Insbesondere innerhalb des sehr engen schulischen Beziehungsnetzes können sich diese Hinweise zu Verdachtsmomenten hinsichtlich einer potenziell problematischen Lebenssituation verdichten. Daneben kann es – insbesondere für Angehörige der Familie – ein Hinweis darauf sein, dass Informationen aus dem familiären Umfeld nach außen getragen werden, die das Potenzial haben, einen Schatten auf das Bild der Familie zu werfen.

Es ist nun wichtig, dass die unterschiedlichen Mitglieder des sozialen Beziehungsnetzes einer Schülerin oder eines Schülers in sehr unterschiedlichem Maß Kenntnis von diesen beiden Arten von Informationen haben können. So lässt sich auf der einen Seite rekonstruieren, dass Personen aus dem schulischen Beziehungsnetz wissen können, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler regelmäßigen Kontakt zur Schulsozialarbeit hat (aufgrund von Beobachtungen, wie sie oder er zu deren Büro geht oder von einer Schulsozialarbeiterin bzw. einem Schulsozialarbeiter aus der Klasse „geholt“ wird), aber im Unklaren über ihre persönliche Situation sind. Dagegen zeigt sich in anderen Fällen, dass Mitglieder des Familiennetzes etwas über eine persönliche Problemlage einer Schülerin bzw. eines Schülers wissen (weil sie u. U. direkt darin verstrickt sind), aber keine Information darüber haben, dass sie bzw. er deswegen Kontakt zur Schulsozialarbeiterin bzw. zum Schulsozialarbeiter aufgenommen hat (etwa weil sie oder er es mit allen Kräften zu verheimlichen versucht).

Auch im Hinblick auf das Verhältnis von in der Schulsozialarbeit tätigen und anderen Professionellen ist die Unterscheidung dieser beiden Ebenen wichtig. So schildert Hanne Geyer, wie sie mit dem Schulleiter ausgehandelt hat, dass er die Informationen über die Namen derjenigen Schülerinnen und Schüler erhält, mit denen die Schulsozialarbeiterin im Rahmen der Fallarbeit arbeitet, nicht jedoch über das zugrunde liegende Problem und den Inhalt der Fallarbeit. Natürlich können beide Wissens Ebenen auch zusammenfallen, wenn etwa die Freundin einer Schülerin von ihr sowohl in ihre persönliche Situation eingeweiht wird, als auch darüber Bescheid weiß, dass ihre Freundin diesbezüglich von der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter betreut wird.

8.1.1 Probleme bei Verdachtssituationen⁸⁵

Eine Verdachtssituation kann dadurch entstehen, dass eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter Informationen über eine Schülerin oder einen Schüler erhalten hat, die einen Hinweis darauf darstellen, dass in deren oder dessen Lebenssituation Probleme entstanden sind, von denen zum einen auszugehen ist, dass sie – sollte sich der Verdacht bewahrheiten – nicht ohne weiteres wieder verschwinden und deren Bearbeitung zum anderen grundsätzlich in den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit fallen.

Wichtig für die Entstehung eines Verdachts ist, dass Professionelle der Schulsozialarbeit sich selbst ein Bild von Kindern und Jugendlichen machen, sie im Alltag beobachten und dabei erste Hinweise bekommen, dass mit einer Schülerin oder einem Schüler möglicherweise etwas „nicht stimmt“, insbesondere, wenn sich bestimmte Beobachtungen wiederholen. Stephan Baum erzählt etwa davon, wie er mehrmals eine Grundschülerin dabei beobachtet, wie sie sich auf dem Schulhof während der Pause äußerst aggressiv anderen Jungen gegenüber verhält und immer wieder in Raufereien verwickelt wird. Dies wird für ihn zum Anlass, seine Beobachtungen der Klassenlehrerin zu schildern. Diese macht eine aus seiner Sicht vage Andeutung, dass die Schülerin womöglich zum Opfer von sexuellem Missbrauch durch Familienangehörige geworden sei. Bei der Entstehung solcher Verdachtsmomente spielt der schulische Rahmen aufgrund der räumlichen Nähe, der großen gemeinsam an der Schule verbrachten Zeitannteile und der vielfältigen Begegnungs- und Interaktionsmöglichkeiten eine große Rolle. Gerade an Schulen mit geringeren Schülerzahlen ist es für Schulsozialarbeitende möglich, von allen oder dem Großteil der Schülerinnen und Schüler einen gewissen Eindruck zu bekommen, jeder und jedem von ihnen in unterschiedlichen Zusammenhängen bereits begegnet zu sein und ein Mindestmaß an Wissen über deren Lebenssituation zu haben.

In den Interviews wird deutlich, wie sich solche Verdachtsmomente innerhalb des sozialen Beziehungsnetzes der Schule ausbreiten. Eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter beginnt, sich mit anderen Professionellen, insbesondere mit Lehrkräften, aber auch etwa mit Mitarbeitenden des Jugendamtes oder den Sozialpädagoginnen und -pädagogen in einem Jugendclub, den die betreffende Schülerin oder der Schüler regelmäßig besucht, über sie oder ihn auszutauschen. Zentrale Bedeutung gewinnen hier informelle Arten des Austau-

⁸⁵ Bei der Unterscheidung dieser beiden Ebenen orientiere ich mich stark am Begriff des „Bewusstseinskontexts“ (engl. „awareness context“, vgl. Glaser/Strauss 1964, 1965). Glaser und Strauss beschreiben damit „the total combination of what each interactant in a situation knows about the identity of the other and his own identity in the eyes of the other“ (Glaser/Strauss 1964, S. 670). Für das hier diskutierte Thema sind insbesondere der Begriff des „suspicion awareness context“ und des „open awareness context“ bedeutsam.

sches, indem etwa ein Schulsozialarbeiter „en passant“ eine Lehrkraft auf eine bestimmte Beobachtung anspricht, die er bezüglich einer Schülerin gemacht hat. Gerade der schulische Kontext, bei dem Begegnungen insbesondere zwischen Lehrkräften und den Professionellen der Schulsozialarbeit alltäglich sind und zunächst keiner gezielten Terminabsprache bedürfen, erlaubt kleine „Tür-und-Angel-Gespräche“ über einzelne Schülerinnen und Schüler.⁸⁶ Man hält sich gegenseitig auf dem Laufenden, es gibt Nachfragen, wie es läuft usw. Daneben gibt es jedoch auch Situationen, in denen eine Seite gezielt das Gespräch mit der oder dem anderen Professionellen sucht, um eine konkrete Entwicklung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu besprechen.

Aus der Sicht der Professionellen der Schulsozialarbeit sind mit einer solchen Verdachtssituation zwei zentrale Problemstellungen verbunden. Erstens ist dies das oben thematisierte Risiko, dass der Verdacht bezüglich einer Schülerin oder eines Schülers innerhalb des sozialen Beziehungsnetzes der Schule ein Eigenleben bekommt und somit innerhalb des schulischen Umfelds ein stigmatisierendes Bild von einer Schülerin oder einem Schüler entsteht.⁸⁷

Zweitens kann – wenn sich der Verdacht nicht „in Luft auflöst“, sondern sich weiter verhärtet – aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters die Notwendigkeit zur Klärung des Verdachts entstehen: „Ist an der Sache etwas dran?“ Dies bedeutet letztlich, dass sie oder er mit der Schülerin oder dem Schüler offen über den Verdacht reden muss. In beiden Fällen kann das – manchmal mühsam aufrecht erhaltene – Selbstbild einer Schülerin oder eines Schülers in Frage gestellt werden. So wird etwa in der Fallstudie von Aaliyah Esen deutlich, wie das Bild einer kompetenten, gesunden und souveränen jungen Frau, das Dilena Reza bisher sich selbst und anderen gegenüber z. T. mit viel Energie aufrecht erhalten hatte, dadurch zerbricht, dass sie von der Schulsozialarbeiterin direkt mit deren Beobachtungen konfrontiert wird, die diesem Bild widersprechen.

⁸⁶ Sowohl in einigen der Interviews als auch in meiner eigenen beruflichen Erfahrung spielt dabei der Raum des Lehrerzimmers als zentraler „Umschlagplatz“ für Informationen und als Ort, an dem – im Sinne Everett Hughes' – in „shocking terms“ (Hughes 1971c, S. 289) über Schülerinnen und Schüler gesprochen werden kann, eine wichtige Rolle.

⁸⁷ Phillippo und Blosser diskutieren die damit verbundene Frage nach Vertraulichkeit als ein Beispiel dafür, wie zentrale Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit durch schulische Rahmenbedingungen in Frage gestellt werden können. „K-12 schools [US-amerikanische Form einer Gesamtschule, J.K.] can also constrain practitioners' attempts to practice in ways consistent with social work values and norms, as is suggested by concerns about confidentiality in the school setting.“ (Phillippo/Blosser 2013, S. 27).

8.1.2 Der Balanceakt zwischen der Wahrung und der Begrenzung von Vertraulichkeit

Kommt eine direkte Auseinandersetzung mit der Schülerin oder dem Schüler zustande, geht die Verdachtssituation in einen „offenen Bewusstheitskontext“ (vgl. Glaser/Strauss 1964, 1965) über. Wie bereits erläutert, bedeutet dies, dass der oder die Professionelle über die problematische Lebenssituation der Schülerin oder des Schülers Kenntnis erhalten hat und diese oder dieser sich darüber bewusst ist. Die typische Situation, in der ein solcher offener Bewusstheitskontext eintritt, ist das gemeinsame Gespräch zwischen beiden, in dem die Situation offen angesprochen wird. Dieses Gespräch kann in Folge eines vorher entstandenen Verdachts der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters zustande kommen. Ein Beispiel hierfür findet sich in der oben erwähnten Arbeit von Stephan Bauer mit einer Schülerin. Nach seinen Beobachtungen von deren aggressivem Verhalten in der Pause und einem Gespräch mit der Klassenlehrerin nimmt er die Schülerin nach einer erneuten körperlichen Auseinandersetzung, in die die Schülerin verwickelt war, mit zu sich in sein Büro und führt ein erstes Gespräch mit ihr. Das erste intensive Gespräch zwischen Aaliyah Esen und Dilena ist ein weiteres Beispiel.

Es ist aber auch möglich, dass ein solches Gespräch zustande kommt, ohne dass diesem eine Phase des Verdachts vorausging. Das zentrale Problem, das sich aus der Perspektive der Professionellen nun ergibt, besteht darin, eine Balance zu finden zwischen der Wahrung der Vertraulichkeit einerseits und der Begrenzung von Vertraulichkeit andererseits. So ist die grundsätzliche Vertraulichkeitszusage zunächst ein wesentliches Element dafür, dass sich eine Vertrauensgrundlage entwickeln kann. Gleichzeitig kann eine einseitige Beharrung darauf, dass Informationen zwischen dem oder der Professionellen und dem Schüler oder der Schülerin verbleiben, dazu führen, dass notwendige Schritte verpasst werden, die etwa eine Hinzuziehung weiterer Professioneller oder Familienangehöriger nötig machen. Dies kann für die Professionellen zu einer quälenden Erfahrung werden: Sie müssen hilflos zusehen, wie sich die Lebenssituation einer Schülerin bzw. eines Schülers weiter verschlechtert. Darüber hinaus entsteht vor dem Hintergrund der erhaltenen Informationen – gerade wenn es sich um Vorfälle familiärer Misshandlung oder Gewalt handelt – eine rechtliche Verpflichtung (etwa in Form einer „Gefährdungsanzeige“ auf der Grundlage des

Kinder- und Jugendhilferechts⁸⁸), diese Informationen zuständigen Stellen wie dem Jugendamt weiterzuleiten.

Auf der anderen Seite kann die Begrenzung der Vertraulichkeit durch die Einweihung oder Hinzuziehung Dritter (Lehrkräfte, andere Professionelle, Familienangehörige) zwar aus den genannten Gründen aus der Sicht einer oder eines Schulsozialarbeitenden nötig sein, bringt aber immer das Risiko mit sich, dass eine mühsam geschaffene Vertrauensbeziehung beschädigt wird. Dies kann zur Folge haben, dass die Bereitschaft der Schülerin bzw. des Schülers zur Zusammenarbeit abnimmt oder sie oder er sich vollständig aus dem gemeinsamen Fallprozess zurückzieht.

Im Folgenden diskutiere ich, welche Herausforderungen sich für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter für beide Seiten dieses Dilemmas ergeben.

Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Wahrung der Vertraulichkeit

Bei der Zusage von Vertraulichkeit von Seiten der oder des Professionellen gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler geht es zum einen darum, glaubhaft zu machen, dass das, was in der gemeinsamen Interaktion preisgegeben wird, ohne ihre oder seine Zustimmung grundsätzlich kein anderer erfährt. Dieses – auch rechtlich bindende – Prinzip der Schweigepflicht wird von den Professionellen häufig als ein Grundprinzip der Arbeit bereits in allgemeiner Form innerhalb der Schule kommuniziert, etwa in Vorstellungsrunden in Klassen, in denen sie über ihr Angebot und ihre Arbeitsweise informieren, oder in Form schriftlicher Informationen wie einem Aushang an der Bürotür der Schulsozialarbeit. Eine weitere Form, in der diese Vertraulichkeitsregel kommuniziert werden kann, ist zu Beginn eines Gesprächs, wenn deutlich wird, dass vermutlich heikle Themen angesprochen werden. Allerdings muss das Vertrauen von Kindern und Jugendlichen in dieses Grundprinzip immer wieder neu erarbeitet werden, es muss sich in der konkreten Interaktion bestätigen. In den Interviews wird deutlich, wie die Professionellen in diesem Zusammenhang eine hohe Sensibilität von Schülerinnen und Schülern dafür wahrnehmen, welche Informationen innerhalb der Schule von wem in welcher Form weitergegeben werden. Damit entsteht das Risiko, dass das grundsätzliche Vertrauen darin, dass vertrauliche Informationen bei der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter

⁸⁸ Nach §8a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sind Fachkräfte der Jugendhilfe verpflichtet, Anzeichen der Gefährdung des Kindeswohls (etwa in Form von deutlichen Hinweisen auf körperliche Misshandlungen) unter bestimmten Umständen und unter Beachtung weiterer Verfahrensschritte (z. B. der Hinzuziehung einer „insoweit erfahrenen Fachkraft“, die den oder die Professionellen dabei unterstützt, eine angemessene Einschätzung der Gefährdungslage vorzunehmen), an das Jugendamt zu melden (vgl. Bastian/Schrödter 2015).

„gut aufgehoben“ sind, zerbricht, wenn der Schülerin oder dem Schüler Fälle bekannt werden, in denen dagegen verstoßen wurde.

Zum anderen geht es auch darum, den Kontakt selbst, den eine Schülerin oder ein Schüler zur Schulsozialarbeit hat, vertraulich zu behandeln. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung von zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen des Handelns von Professionellen der Schulsozialarbeit deutlich, wodurch entsprechende Verheimlichungsstrategien von Kindern und Jugendlichen unterstützt oder auch verhindert werden können. Zwei Beispiele, die im Sample sichtbar werden:

- Verheimlichungsstrategien gegenüber dem schulischen Umfeld: Eine Möglichkeit, den Kontakt zur Schulsozialarbeit gegenüber Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften zu verbergen, besteht darin, dass Gesprächstermine am Nachmittag wahrgenommen werden. So berichtet Sabrina Häxner von einer Schülerin, die bei Schulschluss mit allen anderen die Schule verlässt, unmittelbar im Anschluss daran aber zur Schule zurückkehrt, um ein Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin zu führen. Dies setzt jedoch voraus, dass zum einen die Arbeitszeit des oder der Professionellen sich auf den Nachmittag erstreckt und dass die Schülerin oder der Schüler das Schulgebäude am Nachmittag ohne Probleme betreten kann. Dies kann dadurch erschwert werden, wenn – wie Elke Maurer berichtet – das Schulgebäude am Nachmittag aus Sicherheitsgründen verschlossen ist.
- Verheimlichungsstrategien gegenüber dem familiären Beziehungsnetz: Dem gegenüber kann gerade der normale schulische Rahmen eine Möglichkeit bieten, dass der Kontakt zur Schulsozialarbeiterin oder zum Schulsozialarbeiter anderen Familienangehörigen verborgen bleibt, etwa dadurch, dass Beratungsgespräche prinzipiell während der üblichen Unterrichtszeit stattfinden. Dies setzt voraus, dass zwischen Schulsozialarbeit, Schulleitung und Lehrkräften prinzipiell eine Übereinkunft darüber besteht, dass Beratungsgespräche während der Unterrichtszeit möglich sind.

Die Notwendigkeit, Vertraulichkeit zu begrenzen und damit zusammenhängende Probleme

In den Interviews berichten die befragten Sozialarbeiterinnen und -arbeiter von Situationen, in denen es aus ihrer Sicht unabdingbar ist, weitere Personen in die Arbeit mit einzubeziehen. Damit entsteht die Notwendigkeit, die ursprüngliche Vertraulichkeit in unterschiedlichem Ausmaß aufzuheben. Folgende Gründe erscheinen hierfür zentral:

- Im alltäglichen Austausch mit anderen Professionellen – insbesondere mit Lehrkräften – kann es wichtig sein, sich in regelmäßigen Abständen auf einen gemeinsamen Stand bezüglich der Arbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler zu bringen, etwa weil beide mit dieser oder diesem eine längere Geschichte teilen. Daneben kann es aus Sicht der Professionellen wichtig sein, dass Lehrkräfte zumindest über bestimmte Aspekte der Lebenssituation der Schülerin oder des Schülers informiert sind. Einer dieser Gründe ist etwa, dass diese Informationen dazu beitragen können, dass eine Lehrkraft ein tieferes Verständnis für die momentane Situation der Schülerin bzw. des Schülers entwickeln kann (und so etwa eine als schwierig erlebte Verhaltensweise nicht als bloße „Frechheit“ wahrzunehmen, sondern als Symptom einer belasteten Lebenssituation).
- Im Lauf der Fallarbeit wird die Notwendigkeit deutlich, Personen aus dem Familien- oder Freundesnetzwerk in die Arbeit miteinzubeziehen, weil sie am Entstehen der problematischen Situation großen Anteil haben oder weil sie über wichtige Ressourcen für die Fallarbeit verfügen.
- Andere Institutionen müssen aufgrund von deren spezifischen Kompetenzen oder aufgrund formalrechtlicher Verpflichtungen mit in die Fallarbeit einbezogen werden.

In manchen Fällen wurden die Grenzen der Vertraulichkeit zu Beginn der Fallarbeit von der Schulsozialarbeiterin im Voraus mit dem Schüler oder der Schülerin besprochen. Der typische Fall ist hier das Eintreten von Vorfällen, die den juristischen Tatbestand der „Kindeswohlgefährdung“ erfüllen, was die rechtliche Verpflichtung der Professionellen nach sich zieht, den Fall an das Jugendamt zu melden (s. o.). Im Kontrast dazu erscheinen die Grenzen der Vertraulichkeit jedoch in anderen Fällen in Form vielfältiger, fließender Übergänge, die in hohem Maß zum Gegenstand jeweils situationsspezifischer Aushandlungsprozesse sowohl mit der jeweiligen Schülerin als auch mit anderen Professionellen werden.

Das grundsätzliche Problem, das mit einer Begrenzung oder Aufhebung der Vertraulichkeit durch die Professionellen für die Vertrauensgrundlage zu Kindern und Jugendlichen entsteht, habe ich oben geschildert. Die Frage, der ich nun nachgehe, ist, welche Formen des Umgangs mit diesem Problem aus professioneller Sicht im Datenmaterial sichtbar werden. Welche Maßnahmen und Strategien ergreifen Professionelle der Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Balance zwischen der Notwendigkeit, Vertraulichkeit zu begrenzen einerseits und der Bedeutung der Aufrechterhaltung des Vertrauensverhältnisses andererseits?

- Kontrolle des Zeitpunkts.

Die Wahl des Zeitpunkts, zu dem bis dahin als vertraulich behandelte Informationen, von denen nur die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter Kenntnis hatte, an weitere Personen weitergegeben werden, spielt für den Verlauf der Fallarbeit eine zentrale Rolle. Dies wird insbesondere in einer Reihe von Handlungssituationen deutlich, in denen es um den Verdacht geht, dass eine Schülerin oder ein Schüler zum Opfer innerfamiliärer körperlicher Gewalt wurde. Hier spielt die Frage eine wichtige Rolle, wann der oder die Professionelle (etwa in Form der oben dargestellten „Gefährdungsmeldung“) andere Professionelle oder eine andere Institution (etwa das Jugendamt) informiert. Zwei Aspekte erscheinen für die Frage des „Wann“ dabei wesentlich. Zum einen wird deutlich, wie wichtig es aus Sicht der Schulsozialarbeitenden ist, dass die Schülerin bzw. der Schüler es zur eigenen Sache macht, dass Schritte zur Verbesserung der Situation unternommen werden. Dieser anvisierte Wandel der Einstellung kann sich dabei über einen langen Zeitraum erstrecken. Marianne Schnäd berichtet davon, dass sie über ein Jahr mit einer Schülerin regelmäßige Gespräche über ihre (von Gewalt gegen sie bestimmte) Familiensituation führte, bis diese bereit war, beim Jugendamt eine Aussage gegen ihre Eltern zu machen. Im folgenden Zitat wird deutlich, welche Spannungssituation damit für die Schulsozialarbeiterin entsteht:

4 Ich hab verstehen können, dass sie ihre
5 Mama nicht verlassen will. Aber da stehst du ja mit dem
6 einen/ mit einem Fuß fast im Gefängnis.
7
8 I: Mhm
9
10 E: Ja? Und trotzdem wusste ich, wenn ich nach außen gehe,
11 ans Jugendamt, die würde den Mund nicht aufmachen. Die
12 würde keinen Pieps sagen. Die würde nicht sagen, ja,
13 natürlich, sondern die würde sagen, stimmt a/ nein, wir
14 s/ ich will daheim bleiben, da passiert mir nichts. Also
15 das wusste ich. Na ja, und dann habe ich praktisch ein
16 Jahr lang mit ihr gearbeitet, in Gesprächen. Immer
17 wieder, immer wieder. Alles mit ihr besprochen, wie's ihr
18 geht, dass sie es nicht aushalten muss, bababab. Bis sie
19 dann so weit war zu sagen, okay, sie will weg, aber sie
20 kann nicht in U-Stadt bleiben,
21
22 I: Hm
23
24 E: sonst würde sie von ihrer Sippschaft (.) umgebracht
25 werden.

(1. Interview Marianne Schnäd, S. 19, Z. 4-25)

Die Schulsozialarbeiterin erkennt an, dass es für die Schülerin ein einschneidender Schritt wäre, wenn ihre Aussage beim Jugendamt dazu führen würde, dass sie von ihr sehr nahestehenden Personen aus der Familie, insbesondere ihrer Mutter, getrennt werden würde. Auch ist sie sich bewusst, dass es wenig Aussicht auf Erfolg hätte, wenn sie gegen den Willen der Schülerin den Fall selbst beim Jugendamt melden würde, da sie erwartet, dass diese dann die Vorwürfe gegen ihre Familie zurücknehmen würde. Auf der anderen Seite sieht sie sich selbst in einer Verpflichtung, nicht tatenlos zuzusehen, wie die Schülerin unter der Familiensituation leidet, und sieht auch die Möglichkeit, dass sie selbst rechtliche Sanktionen befürchten muss, wenn sie in dieser Situation nicht interveniert.⁸⁹

Ein zweiter Grund, warum der Zeitpunkt der Offenlegung gegenüber Dritten eine wichtige Rolle spielt, ist, dass es nötig werden kann, Vorbereitungen zur Risikominimierung zu treffen. In manchen Fällen müssen etwa komplexe institutionelle Arrangements mit anderen Professionellen vorbereitet werden, um mögliche Gefahren, die in manchen Situationen mit dem Offenlegen von Informationen für die Schülerin bzw. den Schüler verbunden sind, zu reduzieren.

- Kontrolle des Personenkreises.

Auch die Frage, welche Mitglieder aus dem sozialen Beziehungsnetz der Schülerin oder des Schülers oder welche anderen Professionellen in welchem Umfang Kenntnis über die Lebenssituation und über deren Kontakt zur Schulsozialarbeiterin erhalten, spielt für eine kontrollierte Offenlegung der Informationen eine wichtige Rolle. So können innerhalb einer Familie einige Familienmitglieder ganz bewusst als Unterstützung hinzugezogen werden, während die Einbeziehung anderer Familienmitglieder die Fallarbeit verzögern würde bzw. in manchen Fällen eine Schülerin bzw. ein Schüler sogar der konkreten Gefahr von Vergeltungsaktionen aussetzen würde (s. o.).

Auch im Hinblick auf das schulische Beziehungsnetz kann diese Frage aus Sicht der Professionellen als komplex erlebt werden. Dem Risiko von Stigmatisierung einer Schülerin oder eines Schülers stehen vielfältige Gründe gegenüber, insbesondere Lehrkräfte mit in die Arbeit einzubeziehen. Hinsichtlich der Beziehungsgrundlage zu Lehrkräften entsteht dabei in manchen Fällen die Herausforderung, diesen die Grenzen dieses gemeinsamen Austausches deutlich zu machen, ohne sie „vor den Kopf“ zu stoßen. Im Interview mit Elke Maurer setzt sich die Schulsozialarbeiterin damit auseinander, dass sie die Erwartung von

⁸⁹ In einem Interview, das ich drei Jahre nach dem ersten Interview mit ihr führte, erzählt die Schulsozialarbeiterin dass sie sich unter anderem aufgrund der Erfahrungen im Rahmen der Fallarbeit mit dieser Schülerin bei vergleichbaren, späteren Fallsituationen dazu entschied, früher und stärker Druck auf Schülerinnen auszuüben, beim Jugendamt auszusagen.

Lehrkräften wahrnimmt, von ihr Informationen über Schülerinnen und Schüler erhalten zu können. Sie beschreibt dies im folgenden Transkriptausschnitt als eine schwierige Abwägung, die sie treffen muss zwischen dieser Erwartung einerseits und ihrer Verpflichtung zur Wahrung der Vertraulichkeit andererseits.

45 Ja, es ist schon eine Gratwanderung. Und man muss sich
46 da auch immer wieder abgrenzen und sagen, so: „Nee, also
47 (((seufzt))) mehr/, mehr ist auch nicht an Information“,
48 oder „nee, darf nicht sein“. Was man wieder gucken muss,
 ist,
49 dass man jetzt halt/. Ne, man muss das dann so formulieren,
50 dass man jetzt niemandem vor den Kopf stößt. Ja.

(Interview Elke Maurer, S. 37, Z. 45-50)

Was hier deutlich wird, ist das von der Schulsozialarbeiterin wahrgenommene Risiko, die – manchmal fragile – Beziehungsgrundlage zwischen beiden Professionellen zu beschädigen. Angesichts der bereits mehrfach diskutierten Abhängigkeit der Schulsozialarbeitenden von der Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften gewinnt der damit berührte Aspekt des gegenseitigen Vertrauens beider Seiten große Bedeutung für die Handlungsspielräume der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter.⁹⁰

Diese Fragen lassen sich prinzipiell übertragen auf Professionelle aus anderen Institutionen. Insbesondere im Hinblick auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes kommt häufig der spezifische Aspekt hinzu, dass sich Schülerinnen und Schüler bewusst sind, dass es sich hierbei um eine Institution handelt, die in weitreichender Form insbesondere in das Familienleben eingreifen kann. Dies kann aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche eine erhöhte Sorge vor Stigmatisierungen entwickeln, sollte bekannt werden, dass sie und ihre Familie in den Fokus des Jugendamtes geraten sind.

⁹⁰ Dieser Aspekt wird deutlich in einer US-amerikanischen Studie zur Rolle von Beziehungen zwischen Schulsozialarbeiterinnen bzw. -arbeitern und anderen Professionellen im Kontext von Meldungen von Kindeswohlgefährdungen („abuse and neglect reporting“) (vgl. Chanmugam 2009). Darin wird deutlich, wie es in diesem Zusammenhang zur Ausbildung von Routinen interprofessioneller Zusammenarbeit kommt. So besteht ein dort geschilderter Umgang mit vertraulichen Informationen darin, dass die Schulsozialarbeiterin gegenüber einer Lehrkraft nicht den Grund (etwa die Vergewaltigung einer Schülerin) nennt, sondern nur dessen Folgen (Schülerin kann nicht zur Schule kommen), um bestimmte Verhaltensweisen der Lehrkraft zu veranlassen (Befreiung von schulischen Pflichten und Tests). Deutlich wird dabei die Bedeutung von interprofessionellem Vertrauen als Grundlage dieser Kooperationsroutinen. So arbeiten die Autorinnen heraus, dass Lehrkräfte ein grundsätzliches Vertrauen dahingehend entwickeln müssen, dass die Schulsozialarbeitenden diese Konvention nicht benutzen, um mögliches „Fehlverhalten“ von Schülerinnen und Schülern zu decken.

Werden andere Professionelle in die Fallarbeit einbezogen, so entsteht darüber hinaus für die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter immer die Herausforderung einschätzen zu müssen, wie diese mit den erhaltenen Informationen umgehen. Der sorglose Umgang anderer Professioneller mit diesem Wissen hat das Potenzial, die Beziehung einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters zu einer Schülerin oder einem Schüler in hohem Maße zu beeinträchtigen und deren Vertrauensgrundlage zu untergraben (vgl. Kapitel 8.3.2).

So entsteht letztlich ein komplexes Netz an Personen, die in jeweils unterschiedlichem Ausmaß Kenntnis erlangen von der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen und der Tatsache, dass diese durch Professionelle der Schulsozialarbeit in Form der Fallarbeit betreut werden. Für letztere entsteht damit die Herausforderung, diese unterschiedlichen Vertrautheitsgrade der Personen im Blick zu behalten und bei Interaktionen mit diesen zu berücksichtigen.

- Kontrolle konkreter Interaktionssituationen.

Der konkrete Ablauf von Interaktionssituationen, in deren Verlauf Informationen über eine Schülerin oder einen Schüler Dritten – insbesondere anderen Familienmitgliedern – gegenüber offengelegt werden, kann Einfluss darauf haben, ob dies von dieser oder diesem als bedrohlich erlebt wird oder nicht. Als ein wichtiger Aspekt erweist sich dabei, dass Kinder und Jugendliche davor geschützt werden, ihr Gesicht zu verlieren. Dies geschieht in einigen Fällen etwa dadurch, dass die Verantwortung der Schülerin oder des Schülers dafür, dass eine heikle Familiensituation in der Schule bekannt wurde, bewusst verschleiert wird. Eine Möglichkeit hierfür bieten reguläre Gespräche von Familienmitgliedern mit Lehrkräften. Anna Scheuk schildert etwa, wie sie mit einer Schülerin und deren Lehrkraft bespricht, zu einem Gespräch von Letzterer mit der Mutter der Schülerin dazuzukommen. Damit – so die Erwartung der Schulsozialarbeiterin – wird es einfacher, auf zunächst unverfängliche Weise auf die Familiensituation zu sprechen zu kommen. Die Rolle der Schülerin, die prekäre Familiensituation in der Schule offengelegt zu haben, gerät dadurch zunächst aus dem Blick

- Verdeckter Vertraulichkeitsbruch.

Bisher ging es darum, wie Professionelle der Schulsozialarbeit in der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen Wege aushandeln, die Vertraulichkeit dessen, was zum Gegenstand der gemeinsamen Arbeit wurde, zu begrenzen oder aufzuheben. Im Datenmaterial wird jedoch auch sichtbar, wie dies ohne die Zustimmung der Betroffenen geschieht. Gerade innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes haben sich in manchen Fällen Routinen des Austausches von Informationen zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften entwickelt, bei denen auf eine explizite Zustimmung der betroffenen Schülerinnen und Schüler verzichtet wird.

So betonen einige Interviewpartnerinnen und -partner, dass dieser Austausch über Schülerinnen und Schüler auf „kurzen“ Kommunikationswegen häufig für eine pragmatische, zielführende Arbeit unerlässlich sei. Dabei wird deutlich, dass es in vielen Fällen eine informelle Grenze gibt zwischen Informationen über Schülerinnen und Schüler, die auf diesem informellen Weg ausgetauscht werden können, und Informationen, deren Weitergabe die Zustimmung der Betroffenen bedarf. Eine Variante dieses Vorgehens ist, dass Professionelle in anonymisierter Weise über die Situation mit anderen Professionellen sprechen, von denen aus ihrer Sicht anzunehmen ist, dass sie für die weitere Fallarbeit wichtig werden könnten. Dies ermöglicht es etwa, Handlungsschritte zu planen, ohne die zugesagte Vertraulichkeit brechen zu müssen. Voraussetzung ist ein hohes Maß an Vertrauen zwischen den Professionellen. Würde die Schülerin oder der Schüler von dem verdeckten Bruch der Vertraulichkeit erfahren, stünde die Vertrauensgrundlage zur Schulsozialarbeiterin oder zum Schulsozialarbeiter in hohem Maße in Frage.

8.2 Die ambivalente Bedeutung schulischer Sanktionspraktiken für das Handeln der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter

Schulsozialarbeit gilt weithin als befreit von der Aufgabe, Schülerinnen und Schüler aufgrund von Verhaltensweisen, die innerhalb der Schule als Regelverletzung betrachtet werden, zu sanktionieren. Dieser Abstand von Professionellen der Schulsozialarbeit zu schulischen Sanktionspraktiken (vgl. Flad/Bolay 2006, S. 168) wird im Rahmen konzeptioneller Überlegungen als zentrale Voraussetzung für das Zustandekommen von Vertrauen herausgehoben: „Um wirksam zu sein, darf Beratung durch Schulsozialarbeitskräfte jedoch unter keinen Umständen als verlängerter Arm schulischer Sanktionen wahrgenommen oder gar eingesetzt und als Instrument der Kontrolle missbraucht werden“ (Stüwe et al. 2015, S. 276). Im Folgenden geht es darum, diesen sehr eindeutigen normativen Aussagen mit Blick auf die in den Interviews sichtbar werdende Praxis ein differenzierteres Bild von der Bedeutung schulischer Sanktionspraktiken für das Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern gegenüberzustellen.

In den Einstellungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter gegenüber schulischen Sanktionspraktiken, die in den Interviews deutlich werden, spiegelt sich deren Einbindung in den jeweiligen schulischen Alltag. Es wird von den Professionellen der Schulsozialarbeit nicht in Frage gestellt, dass dessen Ordnung durch verbindliche Regeln sichergestellt werden muss. Gleichzeitig wird ein differenzierter Blick auf die eigene Rolle bei der Durchsetzung dieser Regeln sichtbar. Einerseits sehen sie sich im Gegensatz zu Lehrkräften nicht in der Pflicht, über schulische Sanktionen mitzuzentscheiden, und es ist in ihren Augen

wichtig, dies in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sehr deutlich zu machen. Andererseits sehen sich Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter durchaus in der Verantwortung dafür, dass schulische Regeln geachtet werden, insbesondere dann, wenn es um „fundamentale Regeln“ wie etwa Gewaltfreiheit geht. Stellt man nun diese allgemeinen Einstellungen dem gegenüber, was durch die Rekonstruktion der konkreten Fallprozesse sichtbar wird, so zeigt das Verhältnis von Schulsozialarbeitenden zu schulischen Sanktionspraxen ein weites Spektrum, in dem sowohl die bewusste Distanzierung von Sanktionierungen als auch die bewusste Übernahme von Aufgaben im Rahmen von Sanktionierungen deutlich wird. Dementsprechend gehe ich im Weiteren zwei zentralen Fragen nach. Erstens: Welche unterschiedlichen Formen lassen sich beschreiben, die das Verhältnis von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zu schulischen Sanktionspraktiken annehmen. Und zweitens: Welche zentralen Probleme können sich hieraus in den Beziehungen der Professionellen sowohl zu Lehrkräften als auch zu Schülerinnen und Schülern ergeben?⁹¹

8.2.1 Das Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern als Teil der Sanktionierungspraktiken von Lehrkräften

Bereits in der Darstellung des Fallarbeitsbogens und seiner Elemente konnte gezeigt werden, wie Professionelle der Schulsozialarbeit an Sanktionspraktiken von Lehrkräften beteiligt sind. Dabei lassen sich zwei Formen unterscheiden. So gibt es Situationen, in denen die Professionellen in Sanktionspraktiken „hineingezogen“ werden. Ein Beispiel hierfür ist, dass ein Schüler von einer Lehrkraft aus dem Unterricht geschickt und bei der Schulsozialarbeiterin „abgestellt“ wird (vgl. Kapitel 7.3.4). In dieser Praxis spiegelt sich etwas vom Machtgefälle zwischen beiden Professionen – die Rolle der Professionellen der Schulsozialarbeit wird aus deren Sicht in solchen Situationen darauf reduziert, den Lehrkräften zuzuarbeiten. Daneben lassen sich Fälle rekonstruieren, in denen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ganz bewusst eine Rolle innerhalb eines Sanktionierungsprozesses übernehmen. So erscheinen Sanktionierungen mit den üblichen schulischen „Bordmitteln“ aus der Perspektive von Lehrkräften (die sich aus den Interviews mit den Professionellen der Schulsozialarbeit vorsichtig rekonstruie-

⁹¹ An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass das Handeln von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern in vielen Handlungsfeldern sanktionierende und disziplinierende Elemente enthält. So finden sich etwa in der Praxis der offenen Jugendarbeit häufig ausdifferenzierte Sanktionssysteme, die etwa in unterschiedlich langen Phasen des Hausverbots für eine Einrichtung oder in Formen der „Wiedergutmachung“ von Fehlverhalten durch Arbeitseinsätze wie Hofkehren etc. besteht. Auch die vielfältigen Eingriffsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe in familiäre Strukturen können aus der Perspektive der Familien in hohem Maß als Disziplinierung und Sanktionierung wahrgenommen werden. In bestimmten Bereichen der Jugendberufshilfe sind Sozialarbeitende mit arbeitsrechtlichen Sanktionsinstrumenten wie Abmahnungen oder Kündigungen ausgestattet.

ren lässt) häufig als wirkungslos. Eine Sanktion (etwa ein zeitweiliger Schulausschluss) wird zwar formell korrekt durchgeführt, hat aber in deren Augen keine Auswirkungen auf die Situation oder das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers bzw. verstärkt sogar deren oder dessen Entfremdung von der Schule. Mit dem Handeln der Professionellen der Schulsozialarbeit verbindet sich vor diesem Hintergrund etwa die Hoffnung, dass Sanktionierungen von Schülerinnen und Schülern „pädagogischen Sinn“ erhalten und für diese sogar zu einer erweiterten Lernmöglichkeit werden. Dies lässt sich an einem Beispiel aus der Erzählung von Ralf Meyerberger zeigen. Er schildert den Fall eines Schülers, der für zwei Wochen vom Unterricht ausgeschlossen wurde. Der bisherige Ablauf einer solchen Sanktionsmaßnahme sieht vor, dass er sich am Morgen in der Schule Arbeitsmaterialien holen und diese zu Hause bearbeiten muss, womit aus der Sicht der Lehrkräfte und des Schulsozialarbeiters die Gefahr verbunden ist, dass er „die ganze Zeit daheim rumhängt“. Der Schulsozialarbeiter organisiert nun für diese Zeit ein Praktikum in einem Heim für Menschen mit Behinderungen. Die dabei erwartete „soziale“ Lernerfahrung kann im Zusammenhang gesehen werden mit dem als „unsozial“ erlebten Verhalten des Jugendlichen, das zum Anlass des Unterrichtsausschlusses wurde. Allgemein gefasst: Das Handeln einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters kann aus der Perspektive einer Lehrkraft zu einer Möglichkeit werden, die Erfahrung von Sinnlosigkeit im Hinblick auf das eigene Handeln – in diesem Fall in Form von Sanktions- und Disziplinierungspraktiken – abzuschwächen.

8.2.2 Eigene Disziplinierungspraktiken

Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sind nicht nur – in bewusster oder eher unfreiwilliger Weise – in Sanktionspraktiken von Lehrkräften eingebunden. In den Interviews wird vielmehr in unterschiedlicher Weise deutlich, wie sie auch selbst sanktionierend auf Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen reagieren. So kommen sie etwa im Kontext von Gruppenangeboten in kommunikative Situationen, die jenen von Lehrkräften ganz ähnlich sind: Einzelne Schülerinnen und Schüler bedrohen aus der Sicht der Professionellen mit ihrem Verhalten den Ablauf des gesamten Projektes. Die Ambivalenzen, die gerade vor dem Hintergrund des Anspruches entstehen, ein freiwilliges Angebot anzubieten, können an der folgenden Fallskizze illustriert werden.

den, sich reflexiv mit den Gründen ihrer Verweigerung auseinanderzusetzen. Der Junge, den sie bereits mehrfach als störend wahrgenommen hat, kommt dieser Aufforderung nach. Das Ergebnis seiner Arbeit wird von der Schulsozialarbeiterin allerdings erneut als Grenzüberschreitung empfunden und ist Anlass einer erneuten Disziplinierungshandlung in Form eines Gesprächs mit seiner Mutter. Das zentrale Dilemma, das hier und an anderen Stellen im Bezug auf Disziplinierungspraktiken seitens Professionellen der Schulsozialarbeit im Datenmaterial sichtbar wird, lässt sich in allgemeiner Weise beschreiben als die Überlagerung zweier letztlich nicht kompatibler Interaktionsrahmen (vgl. Goffman 1980b): der Ermutigung zu freiwilligem, selbstbestimmtem Handeln auf der einen, der Verpflichtung zu diszipliniertem Gruppenverhalten auf der anderen Seite.⁹³

8.2.3 Sanktionierende Reaktionen von Lehrkräften auf Interaktionen in der Sphäre der Schulsozialarbeit

Eine weitere Form, wie sich diese unterschiedlichen Interaktionsrahmen überlagern können, entsteht dann, wenn Inhalte der Interaktion von Schülerinnen und Schülern mit Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern zum Anlass von Sanktionierungspraktiken von Lehrkräften werden. Ein Beispiel: Ein Schüler wird von einer Klassenlehrerin zum Schulsozialarbeiter geschickt mit der Auflage, mit ihm zusammen Bewerbungen für eine Praktikumsstelle zu schreiben. Anders als mit der Lehrerin vereinbart, bringt er zu dem Gespräch mit dem Schulsozialarbeiter keine vorbereiteten Bewerbungsschreiben mit. Nachdem diese vom Schulsozialarbeiter davon erfährt, verlangt sie von diesem, dass dieses Verhalten „Konsequenzen“ haben muss. Sie macht deutlich, dass sie selbst eine Sanktion gegen den Schüler einleiten wird, dass sie es aber vorziehen würde, wenn der Schüler vom Schulsozialarbeiter selbst in „sinnvoller“ Weise (s. o.) sanktioniert werden würde. Der Schulsozialarbeiter, der das Verhalten des Jungen als weniger problematisch als die Lehrerin erlebte, macht daraufhin den Vorschlag, dass der Schüler dazu verpflichtet wird, an einem eigentlich freiwilligen Ausflug einer Jungengruppe teilzunehmen.⁹⁴ Hier zeigt sich die Spannung, die sich ergibt, wenn Angebote, die eigentlich unter dem „Vorzeichen“ der Freiwilligkeit stehen (was die Folgenlosigkeit ihrer Nicht-Inanspruchnahme impliziert), den Rahmen von verpflichtenden Angeboten erhalten.

⁹³ Kathrin Aghamiri diskutiert diese unterschiedlichen Erwartungsrahmen und die Irritationen, die damit für Schülerinnen und Schüler verbunden sein können, anschaulich in ihrer ethnographischen Studie zu einem Klassentraining von Schulsozialarbeiterinnen in einer Grundschule (vgl. Aghamiri 2016).

⁹⁴ Dieses Beispiel entstammt meiner eigenen Praxiserfahrung.

8.2.4 Die Unterwanderung der Sanktionspraktiken von Lehrkräften

Einen Kontrast zu den eben dargestellten Interaktionsprozessen, in deren Verlauf Schulsozialarbeitende auf unterschiedliche Weise Teil von Sanktionspraktiken von Lehrkräften werden oder eigene Sanktionspraktiken entwickeln, stellen Handlungen dar, durch die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter Sanktionspraktiken von Lehrkräften unterwandern und damit gegenüber den Schülerinnen und Schülern delegitimieren. Wie oben bereits angedeutet, geschieht dies vorwiegend dann, wenn die von der Lehrkraft ausgehenden Sanktionen von den Professionellen der Schulsozialarbeit als Zeichen mangelnder Selbstkontrolle, fehlender pädagogischer Kompetenz oder schlicht Überforderung erlebt werden. Damit einher geht dann möglicherweise eine vermeintlich klare Ordnung der „Beziehungslandschaft“ (vgl. Riemann 2000, S. 187). Die Schülerinnen und Schüler erscheinen in den Augen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter als die „Opfer“ inkompetenten pädagogischen Handelns, was die Legitimation schafft, diesem Handeln auch in einer grenzüberschreitenden Weise entgegenzutreten. Dies wird im folgenden Zitat von Susanne Stegmeier deutlich, in dem diese das in ihren Augen grenzüberschreitende Verhalten eines Lehrers und ihre Solidarisierung mit dessen Schülerinnen und Schülern schildert:

- 11 E: ((Flüsternd, betont)) Ja! Ich hör ja teilweis
 12 wortwörtlich, was der sagt. Dann schmeißt der permanent
 13 die Schüler raus. Ich hab hier/ aus seiner alten Klass
 14 hier ham mer mal versucht, den Rekord zu schaffen, wie
 15 viele Schüler passen in dieses kleine Büro
 16
 17 I: (((kurzes Lachen)))
 18
 19 E: weil die gsacht ham, sie könn nimmer. Ich bin heut
 20 vorbei komma, sacht a Neuntklässler, ob er/ ob ich für
 21 ihn ihn schlagen kann, weil er dürfs ja net.
 22
 23 I: (((kurzes Lachen)))
 24
 25 E: ((Flüstern, dramatische Stimme)) Und ich kann sie
 26 verstehn!

(Interview Susanne Stegmeier, S. 44, Z. 11-26)

Durch diese eindeutige Solidarisierung mit den Schülerinnen und Schülern und der Delegitimierung des Verhaltens des Lehrers wird ausgeschlossen, ihn als möglichen Kooperationspartner in Betracht zu ziehen (was sich im vorliegenden Fall etwa darin äußert, dass er von der Erzählerin an einer anderen Stelle mit einem drastischen Schimpfwort tituiert wird). Damit verringern sich natürlich die Aussichten, trotz des offensichtlichen Konfliktes gemeinsam nach einer

Lösung der schwierigen Situation zu suchen. Gleichzeitig wird durch die im Datenauszug sichtbar werdende „Verbrüderungsrhetorik“ und der bewussten Untergrabung der Autorität der Lehrkraft die faktisch bestehende Machtdifferenz zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Schülern ausgeblendet. Wenn Situationen eintreten, in der diese „Illusion der gleichen Position“ von der Professionellen nicht mehr durchgehalten werden kann (weil nun möglicherweise Sanktionspraktiken einer anderen Lehrkraft in ihren Augen legitim erscheinen), kann dies Grundlage für tiefgreifende Irritationen der Beziehungsgrundlage zu den Schülerinnen und Schülern werden.

Betrachtet man diese verschiedenen Facetten davon, wie schulische Sanktionspraktiken Bedeutung für das Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern bekommen können, so werden dabei zwei zentrale Problemfelder sichtbar. Diese beziehen sich auf das Verhältnis der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter zu Lehrkräften einerseits, zu Schülerinnen und Schülern andererseits.

8.2.5 Wahrung der eigenen Handlungsprinzipien vs. Wahrung der Beziehungsgrundlage zu Lehrkräften

Es wurde deutlich, wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter erleben, durch Lehrkräfte auf unterschiedliche Art und Weise in Sanktionspraktiken einbezogen zu werden: Schülerinnen und Schüler werden bei der Schulsozialarbeit „abgestellt“, das Handeln der Professionellen der Schulsozialarbeit bekommt Bedeutung im Hinblick auf die Entwicklung von sinnvolleren Sanktionspraktiken oder die Interaktionen zwischen Schulsozialarbeiterin und Schüler werden zum Anlass für Sanktionen durch eine Lehrkraft. Es wurde auch deutlich, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in zahlreichen Fällen bereit sind, eine Rolle im Rahmen von Sanktionierungsprozessen zu übernehmen. Auch sie erleben, dass Schülerinnen und Schüler Grenzen überschreiten und die schulische Ordnung durcheinanderbringen. Gleichzeitig werden dadurch, dass sie bewusst an Sanktionierungen beteiligt sind oder auch eher spontan „hineingezogen“ werden, zentrale Handlungsprinzipien in Frage gestellt: Wie gelingt es, von einer Schülerin oder einem Schüler als vertrauensvolles Gegenüber wahrgenommen zu werden, wenn diese erleben, wie man mit einer Lehrkraft eine Allianz gegen sie bildet, oder wenn es deutlich wird, dass man selbst zu der oder dem Ausführenden von Sanktionen wird, die von einer Lehrkraft gegen die Schülerin oder den Schüler verhängt wurden? Dies macht es aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter notwendig, sich selbst darüber Klarheit zu verschaffen, welche Anfragen oder Aufträge vor diesem Hintergrund angenommen werden können und wann eine Grenze erreicht ist, deren Über-

schreitung die eigenen Handlungsprinzipien, das professionelle Selbstbild und konkrete Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern in Gefahr bringen würde. Die Bemühungen, diese Grenze zu ziehen und in Interaktionen mit Lehrkräften deutlich zu machen, können jedoch zu Schwierigkeiten führen. Zum einen – dies wurde oben deutlich – gibt es faktische Machtgefälle, die es Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern erschweren, sich gegen ihre Einbindung in Sanktionspraktiken abzugrenzen. Zum anderen berührt dies die Frage der langfristigen Beziehungen zu Lehrkräften. Man hat sich gegenseitig schätzen gelernt, teilt gemeinsame Geschichten mit Schülerinnen und Schülern und damit auch einen gemeinsamen Blick auf die „Problemfälle“. Eine ausschließliche Beharrung darauf, sich nicht an Sanktionspraktiken zu beteiligen, führt möglicherweise zu einer Irritation dieser Beziehungsgrundlage, die im konkreten Fall schwerer wiegt als das Risiko, von Schülerinnen und Schülern als jemand erlebt zu werden, die oder der sich an einer Sanktion gegen sie beteiligt.

8.2.6 Irritationen der Beziehungserwartungen von Schülerinnen und Schülern

In den Interviews wird deutlich, dass es aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter von großer Bedeutung ist, Schülerinnen und Schülern gegenüber die eigene grundsätzliche Distanz zu schulischen Sanktionierungspraktiken glaubhaft zu machen. Diese Orientierung spiegelt sich auch in den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler. Hier wird die Bedeutung sichtbar, die es für diese hat, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sich in dieser Hinsicht von Lehrkräften unterscheiden. Vor diesem Hintergrund kann es für Schülerinnen und Schüler als in hohem Maße irritierend erlebt werden, wenn eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter entgegen dieser Prämisse handelt und sich an Sanktionspraktiken beteiligt. Dies kann an folgendem kurzen Fallbeispiel nachvollzogen werden.

Der Schüler Mehmet Kodray erzählt, dass er von einem Lehrer verdächtigt wird, einen anderen Schüler erpresst zu haben, und ihm deshalb Konsequenzen angedroht werden.

Mehmet wird eines Tages gemeinsam von diesem Lehrer, mit dem er sich bereits vorher immer wieder „in die Haare geraten“ ist, und dem Schulsozialarbeiter Klaus Schneuber mit dem Vorwurf konfrontiert, einen wesentlich jüngeren Schüler um zwei Euro erpresst zu haben, obwohl er sich das Geld von dem Schüler mit dessen Einverständnis geliehen habe und an dem Tag nur vergessen habe, es ihm zurückzuzahlen. Mehmet, der während des ganzen Interviews immer wieder betont, dass er ein sehr gutes Verhältnis zu Klaus Schneuber habe und dieser

ihn in vielen Situationen „verstehe“, in denen er von anderen falsch eingeschätzt und stereotypisiert wird, erlebt diese Situation als äußerst verletzend, insbesondere, weil sofort massive Sanktionsdrohungen im Raum gestanden hätten, bevor der Sachverhalt tatsächlich geklärt worden sei. Es wird deutlich, dass sich seine Enttäuschung in dieser Situation auch auf den Schulsozialarbeiter bezieht.

- 20 E: Die sollten doch erst mal den Jungen fragen, bevor
die
21 so welche ((betont)) Thesen aufstellen, und gleich die
22 Polizei rufen wollen, ohne dass nichts ist.
23
24 I: Und das war der Lehrer und der Herr Schneuber?
25
26 E: Genau.

(Interview Mehmet Kodraj, S. 2, Z. 20-26; Teiltranskription)

In der weiteren Darstellung wird dann deutlich, dass er gleichzeitig den Schulsozialarbeiter als jemand erlebte, der in dieser Situation die Sanktionsandrohungen des Lehrers bremste und konkrete Schritte einleitete, um den Sachverhalt weiter zu klären.

- 26 E: Herr Schneuber hat mich ja verstanden, der so,
27 ((betont)) jaa/ genau, Herr Schneuber de/ in dem Moment
hat
28 mich Herr Schneuber/ der Lehrer wollt gleich die Polizei
29 rufen wegen zwei Euro, obwohl der nichts wusste.
30
31 I: Mhm. Okay.
32
33 E: Und Herr Schneuber so, na, jetzt mal langsam, ja, ich
34 versteh dich, Mehmet, is ja kein Problem. Danach hat er
35 den Jungen geholt, dann hat er gleich zum Lehrer gesagt,
36 ja ist kein P/ hat sich alles erledigt und alles.

(Interview Mehmet Kodraj, S. 2, Z. 26-36; Teiltranskription)

Die grundsätzliche Spannung, die hier zum Ausdruck kommt, entsteht dadurch, dass der Schüler die Erfahrung macht, durch den Schulsozialarbeiter eines (im schulischen Rahmen) massiven Vergehens verdächtigt zu werden. Die Person, die er bisher als durchgehend vertrauenswürdig erlebt hat, steht ihm plötzlich als Ankläger gegenüber. Dies bedeutet, dass sich der Modus der Interaktion zwischen beiden plötzlich ändert. Stand vorher die Möglichkeit im Mittelpunkt, die eigene Situation offen und vertrauensvoll einem Gegenüber darlegen zu können,

geht es nun darum, die eigene Position zu verteidigen und zu rechtfertigen.⁹⁵ Gleichzeitig wird deutlich, dass nach diesem ersten Schrecken die von Mehmet bisher als vertrauensvoll erlebte Beziehung zu dem Schulsozialarbeiter auch in dieser Situation zum Tragen kommt. Dieser wechselt im weiteren Verlauf aus der Perspektive des Schülers von der Rolle des Anklägers zu der des Anwalts und bekommt damit eine Schutzfunktion vor der als ungerechtfertigt erlebten Sanktionierung durch die Lehrkraft.

Das zentrale Problem, das hier sichtbar wird, entsteht also dadurch, dass aus der Sicht des Schülers zwei Interaktionsrahmen (die vertrauensvolle Interaktion mit einem ihm zugewandten Anderen auf der einen Seite, eine Anklagesituation, in der er unter Rechtfertigungsdruck gerät, auf der anderen Seite) ineinander übergehen und aus Sicht des Schülers nicht mehr an jeweils konkreten Personen festgemacht werden können.⁹⁶ Dies kann letztlich die Vertrauens- und Beziehungsgrundlage zwischen einer Schulsozialarbeiterin bzw. einem Schulsozialarbeiter und Kindern und Jugendlichen brüchig werden lassen.

8.3 Die Beziehungen zu anderen Professionellen – Ressource und Problemquelle

Andere Professionelle haben für Professionelle der Schulsozialarbeit eine herausgehobene, für das Handlungsfeld spezifische Bedeutung (vgl. Kapitel 5.3). Insbesondere Lehrkräfte entscheiden in hohem Maße über das grundsätzliche Mandat von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, über deren konkreten Arbeitsauftrag und über Zugangsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern zur Schulsozialarbeit. Im vorherigen Abschnitt habe ich darüber hinaus deutlich gemacht, wie sich der Umgang mit vertraulichen Informationen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern in Aushandlungsprozessen mit Lehrkräften herausbildet. In diesem Abschnitt geht es darum, die ambivalente Bedeutung anderer Professioneller und deren Handeln im Prozess der Fallarbeit herauszuarbeiten und insbesondere einen Blick darauf zu werfen, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten sich für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter daraus ergeben. Ganz allgemein lassen sich diese umschreiben als Probleme der Abstimmung, der Koordination und der gegenseitigen Kontrolle. Um deren Darstellung nachvollziehbar zu machen, ist es zunächst wichtig, auf zentrale Aspekte der Bezie-

⁹⁵ Hier kann eine Parallele gezogen werden zu den beiden Kommunikationsschemata des Erzählens und des Argumentierens (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977).

⁹⁶ Diese Unvereinbarkeit zweier Interaktionsrahmen zeigt sich auch in dem auf Seite 254f. angeführten Beispiel der Strafarbeit: Die Tatsache, dass der Schüler die Aufforderung zur Selbstreflexion ernst nimmt und seinem Ärger über die Behandlung durch die Schulsozialarbeiterin Luft macht, wird letztlich die Grundlage für weitere Sanktionierungen durch diese.

hung zwischen in der Schulsozialarbeit Tätigen und anderen Professionellen im Rahmen der Fallarbeit einzugehen.

Im Hinblick auf konkrete Fallarbeitsprozesse lässt sich die grundsätzliche Bedeutung anderer Professioneller auf zwei Aspekte konkretisieren: Zum einen entsteht diese Bedeutung aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter dadurch, dass das Handeln anderer Professioneller erst den Anlass für den Kontakt zu Kindern und Jugendlichen schafft. Dies ist dann der Fall, wenn diese durch eine Lehrkraft auf eine Schülerin oder einen Schüler aufmerksam gemacht werden, aber auch dann, wenn – wie im Fall von Hanne Geyer – eine Mitarbeiterin des Jugendamtes die Schulsozialarbeiterin bittet, mit einem Jungen, von dem sie weiß, dass er die Schule der Schulsozialarbeiterin besucht, ein Angebot für Gespräche zu machen, das sie selbst nicht leisten kann. Zum anderen werden andere Professionelle zu einer wichtigen Ressourcenquelle für die eigene Arbeit. Dies können spezifische Informationen über eine Schülerin oder einen Schüler sein, materielle Ressourcen (etwa Leistungen des Jobcenters) oder Machtressourcen (etwa eine Lehrkraft, die einer Schülerin bzw. einem Schüler gestattet, zu Gesprächen mit der Schulsozialarbeiterin den Unterricht zu verlassen, oder eine Jugendamtsmitarbeiterin, die über weitreichende Eingriffs- und Kontrollmöglichkeiten im Hinblick auf die Familiensituation einer Schülerin oder eines Schülers verfügt).

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Interaktionen zwischen den Professionellen nun in zweierlei Hinsicht unterscheiden.

Zum einen lassen sich – in sehr grober Form – zwei unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit in konkreten Fallarbeitsbögen unterscheiden. Erstens gibt es Formen der direkten Zusammenarbeit, die entweder von der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter selbst oder von anderen Professionellen initiiert wurden. Diese Fälle sind in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass eine oder einer der Beteiligten sich an die jeweils andere Seite wendet und um Unterstützung in der Arbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler bittet. Insbesondere innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes, aber auch im Verhältnis zu anderen Professionellen, wird hierbei die Bedeutung des kontinuierlichen Austausches über einzelne Kinder und Jugendliche deutlich. So ist eine typische Form der Kontaktaufnahme das lose „Tür-und-Angel-Gespräch“, in dem eine Lehrerin äußert, dass man wegen einer Schülerin „mal was machen müsse“. Kurz: Auch wenn dies sehr unterschiedliche Formen annehmen kann, entsteht ein gemeinsames Projekt im Rahmen der Fallarbeit. Zweitens gibt es Fälle von „paralleler Fallbearbeitung“, in denen Professionelle der Schulsozialarbeit davon Kenntnis erlangen, dass andere Professionelle ebenfalls mit einer Schülerin bzw. einem Schüler arbeiten, dass es aber – zumindest vorläufig – keine direkte Zusammenarbeit gibt. Dies kann aus der Perspektive von Schulsozialarbeiterinnen

und -arbeitern in manchen Fällen als Entlastung wahrgenommen werden. Man hat die Gewissheit, dass man sich um einen bestimmten Aspekt (etwa den gesundheitlichen Zustand) nicht auch noch kümmern muss und weiß die Schülerin in guten Händen. In anderen Fällen wird allerdings – zumindest für eine Seite – deutlich, dass es nötig wird, die bisher unverbundene Arbeit zu einem gemeinsamen Projekt zu machen. Wird diese Sicht nicht von beiden in gleicher Weise geteilt, kann dies eine Quelle für Irritationen in der Fallarbeit darstellen. So kann eine Schulsozialarbeiterin den Eindruck gewinnen, der Arbeit anderer Professioneller „hinterherhecheln“ zu müssen.

Zum anderen lassen sich die Interaktionen zwischen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern und anderen Professionellen nach der Intensität der Beziehung unterscheiden. Auf der einen Seite stehen hier lose Verbindungen in Form reiner Vermittlungsaktivitäten (indem etwa eine Schulsozialarbeiterin eine Schülerin über ein bestimmtes Angebot einer Institution informiert) oder punktueller Kontakte. Auf der anderen Seite stehen Beziehungen, die in manchen Fällen über lange Zeit, auch über die Zeit der Fallarbeit hinaus, gewachsen sind. Man hat in vorherigen Kooperationen den Stil, die Stärken und die Schwächen des oder der Anderen kennengelernt, kurz: Man kann auf eine gemeinsame Geschichte geteilter Arbeit zurückblicken. Dies kann bedeuten, dass sich dabei eine tragfähige Vertrauensgrundlage entwickelt hat, dass sich gemeinsame Routinen eingespielt haben und auch, dass sich gemeinsam geteilte Bilder von Kindern und Jugendlichen und deren Familien entwickelt haben. Gleichzeitig gibt es aber auch Fälle, in denen beide Seiten aufgrund der geteilten Erfahrung wissen, dass sie „nicht miteinander können“. Man rollt dann mit den Augen, wenn klar ist, dass man nicht umhin kann, mit dem oder der Anderen in einem bestimmten Fall zusammenzuarbeiten.

Vor dem Hintergrund der hohen Abhängigkeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern vom Handeln anderer Professioneller liegen in der konkreten Vernetzungsarbeit besondere Herausforderungen. Erstens müssen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter die anderen Professionellen – insbesondere Lehrkräfte – dahingehend kategorisieren, ob eine Zusammenarbeit mit ihnen sinnvoll ist oder nicht. Dieser Schritt ist deshalb wichtig, weil dadurch wertvolle Arbeitszeit und -kraft gespart werden kann und man sich so vor Enttäuschungen schützt. Zweitens entsteht die Aufgabe, diejenigen Professionellen, die sich als kooperationsbereit erwiesen haben, langfristig „bei der Stange“ zu halten, auch wenn Schwierigkeiten in der Kooperation auftauchen. Dieser Arbeitsschritt wird im folgenden Transkriptausschnitt deutlich. Darin schildert Sabrina Häxner, wie ein Lehrer, zu dem sie eine tragfähige Beziehung entwickelt hat, im konkreten Fall der Arbeit mit einer Schülerin aufgrund der Unzuverlässigkeit der Familienmitglieder droht, abzuspringen. Sabrina Häxner antwortet hier auf eine Nachfrage

von mir, die sich darauf richtet, dass sie in der Fallschilderung diesbezüglich von „wir“ spricht.

22 I: Was heißt dann „wir“?
23
24 E: Oft die Schule oder die Lehrer jetzt, mit denen bin
25 ich eng zusammen [grad, mit dem Lehrer. Also
26
27 I: [Okay
28
29 E: ((betont)) versuchen wir auch viel zusammen zu machen.
30 Ich fang oft alleine an und er kommt dann dazu. Um auch
31 die Verspätung mit ((leicht lachend)) einzukalkulieren,
32
33 I: [(((Leichtes Lachen)))
34
35 E: das funktioniert ganz gut, und da is/ also, er würde
36 sehr, sehr eng zusammenarbeiten, hat aber überhaupt nicht
37 die Geduld und die Nerven, wenn's nicht/ wenn Termine
38 unentschuldigt abgesagt werden oder erst kurz vorher,
39 also der bröckelt mir grad so'n bisschen ab, und den muss
40 ich grad wieder n bisschen motivieren, dazuzukommen.
41
42 I: Der/ der Lehrer
43
44 E: Ja. Das is'n bisschen ärgerlich, weil der wär super,
45 wenn ma den dabei hat, im Boot, der is gut, mit dem kann
46 ma kooperieren und die, mit denen's geht, die möchte ich
47 auch möglichst ins Boot mit reinnehmen.

(Interview Sabrina Häxner, S. 10, Z. 22-47)

In diesem Ausschnitt wird zum einen deutlich, wie sich zwischen der Schulsozialarbeiterin und dem Lehrer im Verlauf mehrerer Fallarbeitsprozesse eine verlässliche Arbeitsroutine und Arbeitsteilung herausgebildet hat, die auf dem Interesse beider an der Zusammenarbeit beruht. Gerade da die Erzählerin (an einer anderen Stelle) betont, dass es eine ganze Gruppe an Lehrkräften in der Schule gibt, mit denen dies nicht möglich sei, bekommt die Beziehung zu ihm große Bedeutung für ihre Arbeit. Gleichzeitig erlebt die Schulsozialarbeiterin, wie die Toleranz des Lehrers für die Unzuverlässigkeit der Eltern bei Gesprächsterminen (die aus Sabrina Häxners Sicht durchaus vorhanden ist: beide haben eine „Arbeitsteilung“ entwickelt, die die Verspätungen der Eltern miteinkalkuliert) langsam aber sicher zu schwinden droht. Es deutet sich an, wie Sabrina Häxner mit Bezug auf dessen zeitliche Eingebundenheit Verständnis für die Zurückhaltung des Lehrers entwickelt. Vor diesem Hintergrund sieht sie ihre

Aufgabe darin, nun Motivationsarbeit zu leisten und zu versuchen, den Lehrer zu überzeugen, mit ihr in dem konkreten Fall weiter zusammenzuarbeiten.

Eine weitere wichtige Frage im Rahmen der Zusammenarbeit von Professionellen ist die der Zuständigkeit: Wer übernimmt welchen Teil der Fallarbeit, und welche Kriterien sind dafür ausschlaggebend. In einigen Fällen erscheint die Antwort auf diese Frage einfach und entscheidet sich entlang allgemeiner, formeller Zuständigkeitsbereiche der jeweiligen Profession. Blickt man allerdings auf die konkreten Prozesse innerhalb der Fallarbeit wird deutlich, dass Zuständigkeiten für bestimmte Aufgaben in vielen Fällen anhand ganz anderer Kriterien als dem formellen Mandat der Professionen ausgehandelt werden.

So lässt sich erstens rekonstruieren, wie Aufteilungen der Zuständigkeit entlang von Sympathien oder Antipathien der Professionellen für einzelne Kinder und Jugendliche oder deren Familienangehörige erfolgen. Kathrin Busche schildert etwa, wie sie sich in der gemeinsamen Arbeit mit einem Klassenlehrer darauf geeinigt hat, dass die Gespräche mit dem Vater einer Schülerin ausschließlich von ihr geführt werden, weil die Abneigung des Klassenlehrers gegen den Vater aufgrund von dessen Drohungen seiner Tochter gegenüber so stark sind, dass sowohl er als auch die Schulsozialarbeiterin befürchten, dass er mit dem Vater keine zielführenden Gespräche führen könne.

Zweitens gibt es pragmatische Einigungen über Zuständigkeiten entlang von räumlichen oder zeitlichen Gegebenheiten. So entscheiden im Beispiel von Anna Friebl die Schulsozialarbeiterin und die Mitarbeiterin des Jugendamtes, dass erstere für die schulischen Belange der Schülerin, letztere für deren familiäre Situation zuständig ist.

Diese Aushandlungen von Zuständigkeiten können sich im Verlauf der Fallarbeit immer wieder ändern. So kann eine Professionelle zu der Einschätzung kommen, mit ihren eigenen professionellen Mitteln in einer bestimmten Situation nichts mehr ausrichten zu können und sich in der Folge aus der gemeinsamen Arbeit zurückziehen oder – wenn das etwa aufgrund von rechtlich vorgeschriebenen Kooperationsformen nicht möglich ist – ihre Arbeit mit einer Schülerin auf das Nötigste reduzieren.

Es wurde bisher deutlich, wie komplex die Interaktions- und Kooperationsprozesse zwischen Schulsozialarbeitenden und anderen Professionellen im Rahmen von Fallarbeitsprozessen sein können. Aus diesem Grund entsteht für erstere während des gesamten Fallverlaufs die Notwendigkeit, sowohl den gemeinsamen Arbeitsprozess als auch das Handeln der anderen Professionellen im Blick zu behalten. Diese beiden Kontrolldimensionen stellen jeweils unterschiedliche Herausforderungen dar und es kann dabei zu jeweils spezifischen Problemen kommen.

8.3.1 Die Arbeit gemeinsam im Blick behalten

In der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen – so lässt sich aus den Interviews rekonstruieren – taucht immer wieder die Notwendigkeit auf, sich untereinander darüber klar zu werden, ob die gemeinsame Arbeit in die richtige Richtung geht. Alle Beteiligten müssen Klarheit darüber bekommen, ob die gemeinsame Arbeit Wirkung zeigt, ob es Entwicklungen in der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen gibt, die Anpassungen der Vorgehensweise erfordern oder auch, ob das Ziel der Arbeit möglicherweise erreicht wurde und man keine weiteren Handlungsschritte mehr unternehmen braucht.

Die Formen, die diese Abstimmungsprozesse annehmen können, sind sehr unterschiedlich. Besonders im schulischen Bereich finden diese häufig in Form von informellen, spontanen „Tür-und-Angel-Gesprächen“ zwischen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern und Lehrkräften statt. Daneben gibt es aber formalisiertere, verbindlichere Formen der Abstimmung, etwa in Form von regelmäßigen Gesprächen im Büro der Schulsozialarbeit, zu denen u. U. auch die Schülerinnen oder der Schüler selbst, Familienangehörige etc. dazukommen. Die höchste Stufe der Formalisierung erreichen Formen des Austausches, die sowohl hinsichtlich der Teilnehmenden als auch des Ablaufs und der zu besprechenden Themen rechtlich vorgeschrieben sind. Das typische Beispiel hierfür sind Hilfeflangespräche im Rahmen von Jugendhilfeprozessen, an denen Vertreterinnen und Vertreter der Schulsozialarbeit beteiligt sind.

Ambivalente Bedeutung im Hinblick auf die gemeinsame Abstimmung bekommen gemeinsam geteilte Bilder und Problemkategorien, die sich zwischen den Professionellen im Hinblick auf die Lebenssituation einer Schülerin, eines Schülers oder einer Familie entwickeln (vgl. Kapitel 8.5). Auf der einen Seite bieten diese Kategorisierungen (etwa die Kategorie der „problematischen Schülerin“) für gemeinsame Abstimmungsprozesse die Möglichkeit, sich schnell über den Kern des Problems und die dafür notwendigen Handlungsschritte zu verständigen. Wenn man sich einmal geeinigt hat, dass das Problem einer Schülerin oder eines Schülers etwa in deren oder dessen unkontrollierter, undisziplinierter Verhaltensweise liegt, oder dass der Kern eines Familienproblems von Familien mit Migrationsgeschichte in Erziehungsmethoden liegt, für die die „kulturelle Prägung“ der Eltern als Ursache ausgemacht wird, muss nicht immer wieder von neuem begonnen werden, nach Ursachen und Problemzusammenhängen zu fragen. Gleichzeitig entsteht insbesondere dann, wenn der Abstimmungsprozess nicht mehr offen ist für grundsätzliche Fragen der Problemstellung (etwa weil die Arbeit unter großem Zeitdruck geschieht), die Gefahr, dass tatsächliche Problemkonstellationen durch stereotypisierende Zuschreibungen überdeckt werden. Es werden aber auch Abstimmungsprozesse deutlich, bei denen die Bilder und Kategorien über eine Schülerin oder einen Schüler zwischen den

Professionellen abweichen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn Professionelle eine Schülerin in unterschiedlichen Handlungsfeldern und -settings wahrnehmen, für die unterschiedliche Regeln und Handlungszwänge für Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Professionellen gelten. Ein Beispiel hierfür ist der Austausch zwischen Aaliyah Esen und Mitarbeitenden eines Jugendzentrums über einen Schüler, der beide Einrichtungen besucht. Da aus Aaliyah Esens Perspektive im Handlungsfeld Schule die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung von Disziplin einen größeren Stellenwert hat als im Feld der offenen Jugendarbeit, dominiert bei der Schulsozialarbeiterin der Blick auf das störende Verhalten des Jugendlichen, während die Jugendarbeiterinnen ein wesentlich konfliktfreieres Bild von dem Schüler haben. Diese divergierenden Bilder und Kategorien können auf der einen Seite von Professionellen der Schulsozialarbeit als bereichernd erlebt werden, indem der Austausch mit anderen Professionellen über eine Schülerin oder einen Schüler ermöglicht, an dieser oder diesem neue Seiten zu entdecken, die aus der eigenen Perspektive bisher nicht so deutlich waren. Auf der anderen Seite können diese unterschiedlichen Sichtweisen zu Missverständnissen und Irritationen zwischen den Professionellen führen, wenn etwa aufgrund des unterschiedlichen Blicks auf Kinder und Jugendliche von anderen Professionellen (explizite oder implizite) Kritik am eigenen Handeln geübt wird und diese Kritik vor dem Hintergrund der unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen als nicht angemessen wahrgenommen wird.

Probleme in der Abstimmung über die gemeinsame Arbeit können darüber hinaus auch dann entstehen, wenn bei den Professionellen unterschiedliche Vorstellungen über die Dichte der Abstimmung existieren. Im Erleben einiger Erzählerinnen und Erzähler berührt dies die Frage nach der Reziprozität innerhalb einer Kooperationsbeziehung. Ausbleibende Abstimmungsaktivitäten durch das Gegenüber werden dann u. U. als Zeichen mangelnder Anerkennung der eigenen Arbeit wahrgenommen.

8.3.2 Die Arbeit der Anderen im Blick behalten

Der letzte Aspekt macht deutlich, in welchem Ausmaß Professionelle der Schulsozialarbeit auf das Handeln von anderen Professionellen angewiesen sind und in welchem Ausmaß diese aus Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter die gemeinsame Fallarbeit beeinträchtigen, bremsen oder sogar zum Scheitern bringen können. Drei Aspekte erscheinen mir hier wesentlich.

Erstens kann durch das Handeln anderer Professioneller das Vertrauensverhältnis zwischen einer Schulsozialarbeiterin bzw. einem Schulsozialarbeiter und Kindern und Jugendlichen gefährdet oder zerstört werden. So lädt eine Mitarbeiterin des Jugendamtes etwa die Eltern eines Schülers zu einem Gespräch ein,

obwohl sie vorher mit der Schulsozialarbeiterin besprochen hatte, den zugrunde liegenden Verdacht – dass die Eltern ihren Sohn schlagen – zunächst sehr diskret zu behandeln. Der Sohn, der große Angst hat, dass seine Eltern etwas von seiner Indiskretion mitbekommen, nimmt dies als Vertrauensbruch von Seiten der Schulsozialarbeiterin wahr, mit der er zuerst über das Problem gesprochen hatte und die ihm Vertraulichkeit zugesichert hatte. Im weiteren Verlauf weigert er sich, weiter mit der Schulsozialarbeiterin zusammenzuarbeiten.

Zweitens können andere Professionelle die Ausrichtung des eigenen Handelns durchkreuzen, wenn etwa die grundsätzlichen Schwerpunkte der Arbeit weit auseinanderliegen oder die anderen Professionellen es aus Sicht einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters verpassen, Handlungserwartungen gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler durchzusetzen.

Drittens kann das Handeln anderer Professioneller dazu führen, dass aus Sicht einer Schulsozialarbeiterin bzw. eines Schulsozialarbeiters zentrale Zeitfenster in der Fallentwicklung verpasst werden, etwa weil der oder die Professionelle dramatische Verschlechterungen in der Lebenssituation einer Schülerin oder eines Schülers nicht erkennt.

Die Wahrnehmung, dass das eigene Handeln durch das Vorgehen anderer Professioneller gefährdet ist, kann sehr deutlich und klar zutage treten, kann sich aber auch als schleichender Verdacht mehr und mehr entwickeln. Wenn deutlich wird, dass die dadurch auftretenden Störungen oder Ungereimtheiten nicht länger ignoriert werden können, entsteht aus Sicht einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters möglicherweise die Notwendigkeit, gegen das Handeln der Anderen zu intervenieren. Die damit verbundenen Herausforderungen lassen sich am folgenden Transkriptausschnitt gut illustrieren. In diesem schildert Anna Scheuk, wie sie darauf reagiert, dass eine Mitarbeiterin des Jugendamtes angesichts einer sich verschärfenden Familiensituation einer Schülerin – insbesondere angesichts des Verdachts der zunehmenden Verwahrlosung, wofür die Schulsozialarbeiterin in erster Linie die Mutter verantwortlich macht – nicht stärker interveniert:

- 11 Und dann hab ich die äh Kollegin
12
13 I: [Mhm
14
15 E: vom ASD auch dann gefragt, ((betont)) wie lange sie
16 das mit anschauen möchte, bevor sie das El/ äh da das
17 Sorgerecht entzieht, halt, [ne. Na hat sie gemeint, nja
18
19 I: [Ja
20
21 E: arbeitet schon irgendwie ganz intensiv mit ihr
22 zusammen und äh macht schon ((betont)) Druck und achtet

23 ganz ((betont)) genau, also es ist schon irgendwie so
 24 eine Familie, bei der sie regelmäßig drin ist, ne?
 25 ((Ausatmen))) Naja, gut, ich meine, ich ich hab nicht
 26 die Macht, so zu handeln, wie der [ASD die Macht hat, ne,
 27
 28 I: [Hm
 29
 30 E: ich kann nur ähm meine Beobachtungen weiter () -geben
 31 halt, ne, und irgendwie meine Vorschläge oder meine
 32 Meinung weitersagen. Aber ich kann das Mädchen nicht
 33 selber aus der Familie rausnehmen, ist schon klar, ne?

(Interview Anna Scheuk, S. 29, Z. 11-33)

Zwei allgemeine Herausforderungen lassen sich hier rekonstruieren. Erstens ist dies die Form des Gegensteuerns gegen die Arbeit der anderen Professionellen. Die Schulsozialarbeiterin wählt hier den Weg der direkten, diskursiven Auseinandersetzung mit der anderen Professionellen. Durch einen normativ aufgeladenen Appell versucht sie, der ASD-Mitarbeiterin die Dringlichkeit einer Intervention deutlich zu machen. Eine weitere Form, die im Datenmaterial sichtbar wird, ist der Weg über formelle Macht, in Form von Vorgesetzten oder Entscheidungsgremien. Dies wird deutlich im oben erwähnten Beispiel der Arbeit von Elke Maurer mit Roland. Vor dem Hintergrund des in ihren Augen inkompetenten, nicht dem Problem angemessenen Verhaltens des Erziehungsbeistandes unterstützt sie in einem formellen Hilfeplangespräch beim Jugendamt, an dem sie teilnimmt, die Entscheidung, die Erziehungsbeistandschaft nicht weiter fortzuführen. Zweitens wird im Transkriptausschnitt die Herausforderung deutlich, mit der eigenen Machtlosigkeit im Hinblick auf das Handeln der anderen umzugehen. Die besondere Schärfe dieser Erfahrung zeigt sich hier dadurch, dass Anna Scheuk angesichts der zunehmenden Verschlechterung der Familiensituation und der eigenen Involviertheit in den Fallprozess aufgrund der von ihr so wahrgenommenen Untätigkeit der anderen Professionellen nichts anderes übrig bleibt, als der aus ihrer Sicht sich verschlechternden Situation der Schülerin zuzusehen. Sie rationalisiert in diesem Zitat ihre Hilflosigkeit durch die ihr selbst offensichtlich nicht verfügbaren Interventions- und Machtmittel. Langfristig – dies wird in anderen Interviews deutlich – kann diese Erfahrung, dass das eigene Handeln an der Untätigkeit, fehlenden Kooperationsbereitschaft oder wahrgenommenen mangelnden Kompetenz anderer Professioneller scheitert, die Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit jedoch fraglich werden lassen. Mit anderen Worten: Es ist schwer zu ertragen, wenn das, was man als richtig und wichtig erachtet, nur aufgrund der Abhängigkeit von anderen Professionellen – und nicht aufgrund des Problems einer Schülerin bzw. eines Schülers selbst – nicht in die Tat umgesetzt werden kann.

8.4 Familienangehörige: Kooperationspartner oder Risiko?

In den Interviews wird deutlich, dass sich Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in ihrem Handeln in erster Linie an den jeweiligen Schülerinnen und Schülern an ihrer Schule orientieren. Gleichzeitig wird in den Fallanalysen jedoch sichtbar, welche zentrale Bedeutung Familienangehörige für den Fallarbeitsprozess einnehmen. Dies ist sowohl der Fall, wenn es innerhalb der Fallarbeit zu sehr engen, z. T. konflikthafter Begegnungen zwischen Professionellen und Familienangehörigen kommt als auch dann, wenn eine Schulsozialarbeiterin ganz bewusst auf einen Kontakt zu Familienangehörigen verzichtet. In allen drei Fallstudien wird deutlich, wie herausfordernd dieser doppelte Blick der Professionellen auf die Schülerin bzw. den Schüler einerseits, auf ihr oder sein familiäres Beziehungsnetz andererseits ist. Schütze skizziert dieses „Adressatendilemma“ als „voraussetzungsreiche[] Doppelaufgabe der Sozialarbeit, nämlich der Konzentration auf die einzelne Klientin bzw. Klientenpartei unter Berücksichtigung ihres sozialen Beziehungs- und Interaktionsgeflechts“ (Schütze 1997, S. 47). Im folgenden Abschnitt gehe ich vor diesem Hintergrund der Frage nach, welche spezifische Struktur diese Beziehungen zu Angehörigen des familiären Beziehungsnetzes erhalten und welche zentralen Problemstellungen sich daraus ergeben.

Zunächst wird deutlich, dass die enge Arbeit mit Familienangehörigen ein Element der Arbeit ist, die das Handlungsfeld von anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit abgrenzt. Die Spannbreite an Bedeutungen, die dies für Professionelle haben kann, deutet sich in folgendem Zitat von Anna Scheuk an:

- 15 E: Elternarbeit ist natürlich auch ähm so ein ()
 16 ungeliebter Punkt hier (((leichtes Lachen))). Also in der
 17 offenen Arbeit muss man so was nicht machen [halt, ne,
 18
 19 I: [Ja, klar
 20
 21 E: ich hab in der offenen Arbeit zehn Jahre lang
 22 gearbeitet, ich hab ((betont)) nie Elternkontakt gehabt,
 23 kein einziges Mal, is irgendwie, ne Mutter oder n Vater
 24 aufgetaucht und wollt irgendwas über ihr Kind wissen
 25 halt, ne. Und hier is es an der Tagesordnung halt, ne.
 26 Die Eltern stehen auch ständig vor der Tür oder rufen an.
 27 Oder man muss ((betont)) die anrufen und von denen was
 28 verlangen halt, ne. Ja. Und das hat mich am Anfang sehr
 29 unsicher gemacht, diese Arbeit mit den Eltern, weil ich
 30 das nicht gekannt hab, ne. Und alle Eltern reagieren
 31 irgendwie anders äh, die einen sind dankbar ähm, dass man
 32 sich bei ihn/ denen meldet und äh sich äh äh also dazu
 33 äußert, dass man sich Sorgen macht um das Kind oder was

34 weiß ich. Die anderen flippen gleich aus, so we ha was
35 geht dich das an, halt, ne, so auf die Art.

(Interview Anna Scheuk, S. 19, Z. 15–35)

In diesem Interviewausschnitt wird zunächst deutlich, wie breit der Fächer an Erfahrungen und Orientierungen sein kann, den Professionelle – abhängig vom jeweiligen Arbeitsfeld – im Hinblick auf den Kontakt und die Arbeit mit Familienangehörigen gewinnen können: Von der Erfahrung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Begegnungen mit Familienangehörigen im Erleben der alltäglichen Praxis kaum eine Rolle spielt, bis hin zu der Erfahrung im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit, in der Beziehungen zu Eltern und Familienangehörigen einen großen Teil der Arbeitszeit und ein hohes Maß an Energie absorbieren. Insbesondere wird dabei deutlich, welche ambivalente Bedeutung diese Beziehungen für das professionelle Selbstbild der Schulsozialarbeiterin bekommen. Auf der einen Seite werden Rückmeldungen von Eltern zu einer wichtigen Quelle für Bestätigung und Anerkennung ihrer Arbeit (die ihr – so lässt sich u. a. auf der Grundlage meiner eigenen beruflichen Erfahrung in beiden Arbeitsfeldern – im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit in diesem Ausmaß nicht zur Verfügung stand). Auf der anderen Seite erlebt sie die Verunsicherung, die dadurch entsteht, dass ihr Eltern mit Misstrauen und Abgrenzung begegnen.

Dabei wird gleichzeitig deutlich, dass die Beziehungen von Professionellen der Schulsozialarbeit zu Eltern und Familienangehörigen nicht losgelöst von dem schulischen Rahmen betrachtet werden können, in den sie eingebunden sind. So lässt sich rekonstruieren, wie sich etwa zwischen Familienangehörigen und Lehrkräften langfristige gemeinsame Geschichten entwickelt haben, die in manchen Fällen von gegenseitigem Vertrauen, aber auch von Erfahrungen der Enttäuschung, der Demütigung und gegenseitigen Schuldvorwürfen gekennzeichnet sind. Aufgrund der Erfahrungen, die mehrere Professionelle innerhalb der Schule mit einer Familie machen, bilden sich so innerhalb des professionellen Beziehungsnetzes häufig gemeinsam geteilte „Bilder“ einzelner Familien heraus. Man weiß, was man von bestimmten Familien zu erwarten hat. Es wird dabei deutlich, wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter zum einen an der Konstruktion dieser Bilder beteiligt sind, zum anderen aber auch eine kritische Haltung diesen kollektiven Kategorisierungen gegenüber einnehmen.

Im Folgenden gehe ich dem im Zitat von Anna Scheuk bereits angedeuteten Spannungsfeld nach, von dem die Bedeutung der Beziehungen zu Familienangehörigen für die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern geprägt ist.

In den Erzählungen lässt sich nachzeichnen, wie die Beziehungen zu Eltern und Familienangehörigen zu einer wichtigen Sinnquelle und Ressource der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern werden. Dies zeigt sich

insbesondere dann, wenn diese die Erfahrung machen, dass Familienangehörige Vertrauen zu ihnen entwickeln und dass ihr eigenes Handeln für Familienangehörige bedeutsam wird. Gerade im Hinblick auf die eigene Position innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes kann diese Erfahrung wichtig werden: Man erreicht einen Grad der Vertrautheit und der Bedeutung für die Familie, man bekommt einen Einblick in familiäre Situationen, von denen man ausgeht, dass sie Lehrkräften in der Regel verwehrt sind. Diese Bestätigung des eigenen professionellen Selbstbildes und der eigenen Wirksamkeit zeigt sich insbesondere dann, wenn man die Erfahrung macht, für Eltern und Familienangehörige große Bedeutung bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen erlangt zu haben. Dieses Vertrauen von Familienmitgliedern zu Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zeigt sich aus deren Perspektive insbesondere in Situationen akuter Not. Die Schulsozialarbeiterin wird in einer existenziellen Krise zu einer Anlaufstelle – in Umkehrung des Begriffs von Harvey Sacks: Sie ist „someone to turn to“ (vgl. Sacks 1967).

Daneben erleben Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, wie sie von Familienangehörigen kontinuierlich als Ansprechpartnerinnen und -partner in Anspruch genommen werden, um als schwierig erlebte Familien- und Erziehungssituationen zu reflektieren, Ratschläge zu bekommen, sich etwas „von der Seele reden“ zu können. Gerade die Rückmeldung von Familienangehörigen, dass sich diese Möglichkeit unterscheidet von Gesprächen mit Lehrkräften, in denen sie immer nur auf die problematischen Aspekte bezüglich ihrer Kinder gestoßen werden, bekommt Bedeutung für das professionelle Selbstbild von in der Schulsozialarbeit Tätigen: Man macht ein Angebot, das innerhalb der Schule auf Resonanz stößt und als wichtig erlebt wird.

In einigen Fällen – insbesondere in der Arbeit von Aaliyah Esen – wird darüber hinaus deutlich, wie einzelne Familienangehörige zu wichtigen Verbündeten der Professionellen im Verlauf der Fallarbeit werden können.

Die Bedeutung der Beziehungen zu weiteren Familienmitgliedern zeigt sich besonders dann, wenn beide Seiten eine gemeinsame, längerfristige Geschichte teilen, wenn man also miteinander älter geworden ist. Ausschlaggebend hierfür sind u. a. die gemeinsam geteilte Erfahrung, problematische Situationen bewältigt zu haben, aber auch vielfältige Begegnungen, die nicht von akuten Problemsituationen geprägt sind.

Auf der anderen Seite kann die Arbeit mit Familienangehörigen aus der Perspektive der Professionellen zu einer wesentlichen Quelle von Verunsicherung in deren Handeln werden. Zwei Aspekte zeichnen sich hier ab: Die Verunsicherungen, die sich in der Arbeit mit dem familiären Beziehungsnetz von Kindern und Jugendlichen ergeben, entstehen zum einen dann, wenn die Familie selbst aus der Perspektive der Professionellen als schwierig zu durchschauende, diffuse

Sphäre erscheint. Dies wird deutlich in Situationen, in denen aus Sicht der Professionellen eine Schülerin oder ein Schüler durch Familienmitglieder gefährdet ist, insbesondere spielt hier der Verdacht der körperlichen Gewalt eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang lassen sich Situationen rekonstruieren, in denen es aus Sicht der Professionellen schwierig einzuschätzen ist, wie es um die Familiensituation tatsächlich bestellt ist. Gibt es Anzeichen von Gewalt oder Vernachlässigung durch die Eltern? Wie ist es um die Erziehungskompetenz und die psychische Stabilität der Eltern bestellt? Damit verbunden ist in manchen Fällen das Problem, eine Entscheidung hinsichtlich des Zeitpunktes treffen zu müssen, an dem man einer Situation nicht mehr länger zuschauen kann, sondern intervenieren muss. Kann die Familiensituation trotz der Hinweise auf Probleme, die die Schulsozialarbeiterin von mehreren Seiten erhält, weiter beobachtet werden oder haben sich diese Hinweise soweit verdichtet, dass ein weiteres Abwarten nicht mehr verantwortet werden kann? In diesem Zusammenhang zeigt sich, wie für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter die Notwendigkeit entsteht, den eigenen Kontakt zu einer Schülerin, einem Schüler oder der jeweiligen Familie im Hinblick auf das damit verbundene Bedrohungspotenzial im Blick zu behalten. Wie in der Fallstudie der Arbeit von Anna Friebl mit Kristina deutlich wird, können darüber hinaus Kategorisierungen von Erziehungspraktiken – in diesem Beispiel auf der Grundlage ethnischer Zugehörigkeitskategorien – eine wichtige Rolle spielen: Die Zuschreibung von beobachtetem Erziehungsverhalten von Eltern als typisch für eine bestimmte ethnische Gruppe trägt dazu bei, dass es aus der Perspektive der Professionellen noch unverständlicher oder sogar bedrohlicher erscheint. Zum anderen machen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter die Erfahrung, dass sie von Angehörigen einer Familie selbst als Bedrohung wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung entsteht insbesondere dann, wenn die Familie den Eindruck gewinnt, dass die oder der Professionelle ungerechtfertigterweise in die familiäre Sphäre eindringt (etwa indem sie oder er durch die eigene Tochter oder den eigenen Sohn Kenntnis von familieninternen Problemsituationen erlangt). Besonders ausgeprägt erleben Professionelle der Schulsozialarbeit dies, wenn deutlich wird, dass ihre Rolle aus der Sicht der Familie reduziert wird auf die von Vertreterinnen bzw. Vertretern einer machtvollen Instanz sozialer Kontrolle. Aus diesem Grund lassen sich in den Interviews Verschleierungspraktiken der Professionellen mit Hinblick auf ihre institutionelle Zugehörigkeit erkennen. So erzählt Pia Eibecker, dass sie häufig ihre formelle Eigenschaft als Mitarbeiterin des Jugendamtes in Elterngesprächen verschweigt und demgegenüber ihre Zugehörigkeit zur Schule betont. Gerade dadurch, dass sie sowohl an die Schule als auch an die Jugendhilfe angebunden ist, wird es ihr möglich, jeweils situationsbedingt die Zugehörigkeit zur einen

und Distanz zur anderen Institution in den Vordergrund oder in den Hintergrund treten zu lassen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass in den Interviews die Bedeutung von Mitgliedern des familiären Beziehungsnetzes für die Fallarbeit als äußerst ambivalent erscheint. Zum einen kann das Vertrauen, das sich zwischen Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern und Familienangehörigen entwickelt, zu einer zentralen Ressource in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und letztlich zu einer wichtigen Sinnquelle für die Professionellen werden. Gerade aus den Rückmeldungen der Familienangehörigen, dass diese Beziehungen sich unterscheiden von den Beziehungen, die sie zu Lehrkräften unterhalten, können wichtige Bestätigungen des eigenen professionellen Selbstbildes erwachsen. Zum anderen führt die Notwendigkeit, die familiäre Sphäre im Auge behalten zu müssen, dazu, dass die Arbeit aus Sicht der Professionellen möglicherweise komplexer und unübersichtlicher wird. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn eine Familie als latente oder konkrete Gefahrenquelle für eine Schülerin oder einen Schüler wahrgenommen wird.

8.5 Ambivalenzen der Kategorisierungspraxen von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern

Im Kapitel 7 konnte sehr detailliert die Perspektive von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern auf das Singuläre, die besonderen, einmaligen Gegebenheiten einer spezifischen Fallsituation herausgearbeitet werden. Fallarbeit als Kern und zentraler Fokus professionellen Handelns orientiert sich zum einen an der individuellen Gestalt der Lebenssituation von Menschen zu einem konkreten geschichtlichen Zeitpunkt (vgl. Schütze 2015b). Gleichzeitig wurde jedoch deutlich, dass diese konkrete, spezifische Fallgestalt sich herausbildet vor dem Hintergrund allgemeiner, fallübergreifender Problemkategorien. Dilenas spezifische Lebenssituation wurde erst zu einem Fall für Aaliyah Esen, als deutlich wurde, dass ihre körperliche Verfassung und ihre Verhaltensweisen nicht vereinbar waren mit Vorstellungen „normaler“ Auseinandersetzungen von Jugendlichen mit ihren Lebensproblematiken. Und sowohl die Familiensituation von Alexandra als auch von Kristina verletzen allgemeine Erwartungen an gewaltfreie Erziehungsmethoden. Mit anderen Worten: Ein Fall ist ein „Ereignis, das in Bezug gesetzt wird zu einer kategorialen Ordnung und das die Normalitätserwartungen, die mit dieser Ordnung assoziiert sind, irritiert, wenn nicht verletzt“ (Bergmann 2014, S. 17).

Da die individuelle Lebenssituation eines Menschen und die auf diese bezogenen Problemkategorien nicht ineinander aufgehen, stellt das „elementare Problem der Beziehung zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen“ (ebd.,

S. 19) eine der zentralen Herausforderungen professionellen Handelns insgesamt dar. Und diese Beziehung stellt sich im Handeln jeweils als spannungsvoll und ambivalent dar. Fritz Schütze fasst diese Spannung als Paradoxie zwischen „allgemeiner Typenkategorisierung und Situierung“ (vgl. Schütze 1992). Auf der einen Seite entsteht durch die Zuordnung von Lebenssituationen zu generellen Problemkategorien und Handlungsmustern aus dem allgemeinen Wissensbestand einer Profession erst eine prinzipielle Handlungsfähigkeit von Professionellen. Damit entstehen Erklärungsmuster, „welche die gelebte *Gesamtgestalt* der Fallproblematik [...] mit ihrer lebensgeschichtlichen und existenzweltlichen Einbettung notgedrungen ausblenden“ (Schütze 2013, S. 227f., Herv. i. Orig.). Somit wird schnell deutlich, dass damit auf der anderen Seite weitreichende Schwierigkeiten verbunden sind. Denn gerade dadurch werden möglicherweise wesentliche Elemente der spezifischen Fallsituation ausgeblendet, die für eine angemessene Bearbeitung notwendig wären. Letztlich liegt darin immer das – je nach Problemkategorie unterschiedliche – Risiko der Stigmatisierung von Adressatinnen und Adressaten (vgl. Schütze 1992). Die Bearbeitung dieser Spannung zwischen allgemeinen Problemkategorien und der jeweiligen spezifischen Fallsituation stellt somit eine zentrale Aufgabe und Kompetenz von Professionellen dar. „Es ist ein wesentliches Kennzeichen von Professionen, dass ihre Mitglieder in der Lage sind, epistemische Praktiken anzuwenden, um zwischen den Beständen ihres abstrakt-generalisierten Wissens und dem spezifischen Problem, zu dessen Lösung sie eingeschaltet wurden, eine Verknüpfung herzustellen“ (Bergmann 2014, S. 20).

Im folgenden Abschnitt geht es darum, aus den Fallschilderungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter zentrale Problemkategorien herauszuarbeiten, die Professionelle der Schulsozialarbeit für Kinder und Jugendliche und deren Familien entwickeln. Dabei stehen drei Aspekte im Vordergrund. Erstens stellt sich die Frage, aus welchen Wissensdomänen diese Kategorisierungen stammen. Schütze weist etwa darauf hin, dass professionelle Kategorien (in dem von ihm behandelten Fall: die Kategorien von Ärzten) zum einen Bezüge haben zu professionsspezifischen (wissenschaftlichen) Wissensgebieten, zum anderen aber auch immer zu alltagsweltlichen Wissensbeständen (vgl. Schütze 2013, S. 227f.). Zweitens rücken der Prozess und die Praxis der Kategorisierung selbst in den Fokus. Die Verknüpfung zwischen Allgemeinem und Fallspezifischem muss im professionellen Alltag „unter jeweils besonderen Umständen, unter vorgegebenen institutionellen Bedingungen, mit begrenzten Hilfsmitteln, in einem engen zeitlichen Rahmen und in Interaktion mit anderen verhandelt werden“ (Bergmann 2014, S. 21). Gerade im Hinblick auf die Kategorisierungspraxis von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern bekommt etwa deren Einbindung in ein professionelles Beziehungsnetz, das vorwiegend aus Angehörigen

einer anderen Profession besteht, in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung. Goodwin weist etwa darauf hin, dass unterschiedliche professionelle Gruppen unterschiedliche Kategorien für das gleiche Phänomen finden und dass dies in hohem Maß mit Rechtfertigungsbemühungen des eigenen Handelns gegenüber den Angehörigen der anderen Profession verbunden sein kann (vgl. Goodwin 1994; daneben Hall et al. 1999). Und drittens stellt sich damit die Frage, welche Schwierigkeiten und Probleme durch diese Kategorisierungspraxen für die konkrete Fallarbeit entstehen können.

8.5.1 Der „auffällige“ Schüler: Problemumschreibung und Zuschreibung von Zuständigkeit

Ein wichtiger Aspekt der Kategorisierungen, die die Professionellen der Schulsozialarbeit in den Interviews entwickeln, besteht darin, dass die verwendeten Kategorien zunächst eine – mehr oder weniger präzise und auf unterschiedliche Wissensbestände zurückgreifende – Beschreibung von Problemlagen von Schülerinnen und Schülern umfassen. Darauf aufbauend gewinnen die Kategorien jedoch gleichzeitig Bedeutung, indem sie Zuständigkeits- und Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit zum Ausdruck bringen. Diese Aspekte lassen sich verdeutlichen anhand der von verschiedenen Erzählerinnen und Erzählern angeführten Kategorie des „auffälligen Schülers“ oder der „auffälligen Schülerin“.

So wie die Kategorie in den Interviews auftaucht, hat sie zwei wesentliche Merkmale. Erstens werden damit Bezüge zu Phänomenen hergestellt, die als problematisch im Verhalten oder in der Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wurden. (Es finden sich dagegen in den Interviews keine Bezüge zu positiven Aspekten, durch die Schülerinnen und Schüler „auffällig“ geworden sind.) Zweitens sticht die Vagheit und Offenheit der Kategorie ins Auge. In den Interviews wird deutlich, wie damit ganz unterschiedliche Problembereiche und -kategorien umfasst und umschrieben werden. So werden aus der Perspektive der Professionellen Schülerinnen und Schüler durch bestimmte Verhaltensweisen auffällig, etwa durch körperliche Aggressionen gegen Mitschülerinnen und Mitschüler, aber auch dadurch, dass eine Schülerin oder ein Schüler (plötzlich) „verstummt“, sich innerhalb einer Klassengemeinschaft zurückzieht und aus Sicht einer Lehrkraft nicht mehr zu erreichen ist. Eine andere Ebene sind schulische Leistungen, insbesondere dann, wenn sie sich plötzlich stark verschlechtern. Und schließlich können Kinder und Jugendliche dadurch auffällig werden, dass Personen aus dem schulischen Beziehungsnetz etwas von deren prekärer Lebens- und Familiensituation mitbekommen (etwa dann, wenn eine Lehrkraft Hinweise bekommt, dass ein Schüler zu Hause

geschlagen wird oder erfährt, dass eine Schülerin davon bedroht ist, „zwangs-verheiratet“ zu werden). Die Rede von „auffälligen“ Schülerinnen und Schülern bekommt damit die Funktion einer Klammerkategorie, durch die vielfältige Phänomene, die in den Augen der Professionellen als abweichend, störend, fremd erscheinen, umfasst werden.

Gerade dadurch, dass durch die Kategorie „auffällig“ unterschiedliche Dimensionen und Grade von Abweichungen von Normalerwartungen zum Ausdruck kommen, werden durch diese Kategorie Zuständigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit deutlich. Allgemein gesagt: Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sind im Hinblick auf diese Kategorie zuständig für Verhaltensweisen und Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern, die innerhalb der Schule als abweichend wahrgenommen werden. Damit eröffnet sich schließlich die Frage danach, von welchen Akteurinnen und Akteuren diese Kategorisierungen von Abweichung und die damit einhergehenden Zuschreibungen von Zuständigkeiten vorgenommen werden.

Ein wichtiger Aspekt von Typenkategorien im Handeln von Professionellen ist deren sozialer Charakter. Kategorien von Adressatinnen und Adressaten entstehen in hohem Maße im Austausch zwischen Professionellen (vgl. Riemann 2000). Charakteristisch für das Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ist nun, dass sie eingebunden sind in professionelle Beziehungsnetze, die von Angehörigen einer anderen Profession mit einem unterschiedlichen professionellen Selbstbild geprägt sind. Dies hat Auswirkungen darauf, welche Bilder von Schülerinnen und Schülern entstehen. Innerhalb dieses Beziehungsnetzes – dies will ich im folgenden Abschnitt verdeutlichen – werden Kategorien von Kindern und Jugendlichen durch Professionelle der Schulsozialarbeit und Lehrkräfte einerseits gemeinsam gebildet.⁹⁷ Andererseits lassen sich Versuche von Professionellen der Schulsozialarbeit rekonstruieren, Kategorisierungen Dritter (etwa von Lehrkräften) abzuwehren, zurückzuweisen oder alternative Kategorien für die Situation von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

Im Folgenden gehe ich vor diesem Hintergrund der Frage nach, wie die Kategorie der „auffälligen Schülerin“ bzw. des „auffälligen Schülers“ von den Professionellen verwendet wird, welche Bedeutung sie für deren Handeln bekommt und wie sie zum Gegenstand von Aushandlungen insbesondere zwischen Professionellen der Schulsozialarbeit und Lehrkräften wird.

⁹⁷ Dabei wird in den Interviews deutlich, wie die Grenze zwischen dem, was von Professionellen im Verhalten von Schülerinnen und Schülern als „normal“ und als „abweichend“ wahrgenommen wird, in hohem Maße von der konkreten Interaktion und den persönlichen Dispositionen der Beteiligten abhängt. Strauss et al. machen in diesem Zusammenhang deutlich, wie abhängig das, was als „angemessenes Verhalten“ für eine bestimmte Institution (in diesem Fall eine Station in einer Psychiatrie) wahrgenommen wird, von jeweils konkreten Situationsbedingungen ist: „It is common to see the personnel transferring patients whose behavior under less tense conditions would fall well within their tolerance limits“ (Strauss et al. 1964, S. 229f.).

Fragt man danach, an welchen Stellen innerhalb der Interviews diese Art der Kategorisierung besonders bedeutsam wird, so fällt auf, dass eine dieser Stellen der Beginn einer Fall Erzählung ist, wenn die bzw. der Professionelle die Schülerin oder den Schüler, um die es im weiteren Verlauf der Erzählung gehen soll, vorstellt. Die Kategorisierung als „auffällige Schülerin“ hat also zunächst die Bedeutung, der zu erzählenden Fallgeschichte einen Rahmen zu geben. Durch die Kategorisierung wird gleich zu Beginn der Erzählung deutlich, dass irgendetwas von Angehörigen der Institution (also: von Lehrkräften, der Schulleitung, der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter selbst) als problematisch identifiziert wurde.

Gleichzeitig verweist bereits die Art und Weise, wie diese einleitende Kategorie gebraucht wird, häufig darauf, dass sich innerhalb der Schule oder innerhalb des Kreises der Professionellen, die mit der Situation einer Schülerin oder eines Schülers befasst sind, ein gemeinsam geteiltes Bild von der- oder demjenigen und des jeweiligen Verhaltens herausgebildet hat. Durch die Kategorie „auffällig“ kommt damit auch zum Ausdruck, dass die Schülerin oder der Schüler in den Fokus der Aufmerksamkeit innerhalb der Institution Schule geraten ist. Die Situation hat ein Stadium erreicht, das nicht mehr einfach ignoriert werden kann, indem das Verhalten als übliche Ausprägung einer weiten Spannbreite von noch „normalen“ Verhaltensweisen, Lebenssituationen oder Einstellungen betrachtet wird. Dieser Übergang von der „Auffälligkeit“ zu Interventionen wird im folgenden Zitat von Elke Maurer, in dem sie von dem Beginn ihrer Arbeit mit einem Schüler erzählt, sehr plastisch illustriert:

27 parallel hatte ich einen Klassenkameraden von
28 ihm, (...) der auch (..) immer wieder auffällig war durch
29 Aggressivität und (((seufzt))) gut zulangten konnte, so ein
30 bisschen in die Punker-Richtung ging, damals aber noch nicht
31 so massiv, aber halt schon so mit Springerstiefeln immer
32 wieder aufgetaucht ist. Und da gab es irgendeinen Konflikt,
33 und da hat mir der Rektor auch gesagt: „Kümmere dich drum.“

(Interview Elke Maurer, S. 18, Z. 27–33)

Deutlich wird hier, wie die vage Typisierung als „auffälliger“ Schüler von der Erzählerin umgehend spezifiziert wird. Die Aggressivität des Schülers wird somit zu einer spezifischen Ausprägung dessen, wodurch in der Schule Auffälligkeit möglich ist. Es deutet sich darüber hinaus an, dass es hier ein innerhalb der Schule kollektiv geteiltes Bild von dem Schüler als aggressiv gibt. Diese kollektive Kategorisierung bildet dann den Hintergrund für den Handlungsauftrag an die Schulsozialarbeiterin. Auch in Fällen, in denen die „Auffälligkeit“ – anders als im Zitat – zunächst darin besteht, dass schulische Leistungen einer

Schülerin oder eines Schülers rapide abnehmen, wird doch schnell die Vermutung der Professionellen deutlich, dass dahinter weitergehende Problematiken in der jeweiligen Lebenssituation stehen. Damit rückt die Situation in den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit. Diese zugeschriebene Zuständigkeit korrespondiert in manchen Fällen damit, dass die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter einen Kern ihrer oder seinen eigenen Handlungskompetenz genau darin sieht, auf die spezifischen Merkmale dieser Kategorie von Schülerinnen und Schülern einzugehen. Er oder sie wird zuständig für das Auffällige, wie etwa Kathrin Busche im folgenden Zitat zum Ausdruck bringt:

11 Also ich
 12 kann auch mit Jungs, kann auch mit deren Sprache und auch
 13 mit deren Derbheit. Und das ist alles nichts, was mich
 14 wirklich schreckt.

(Interview Kathrin Busche, S. 24, Z. 11-14)

In der Art und Weise, wie Professionelle der Schulsozialarbeit über Kinder und Jugendliche und deren Verhaltensweisen in Kategorien schulischer Verhaltensnormen sprechen, kommt – wie oben erwähnt – auch etwas von ihrem Verhältnis zu den Lehrkräften und letztlich von ihrem eigenen professionellen Selbstbild zum Ausdruck. Damit, dass die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter die Kategorie der „schulischen Auffälligkeit“ übernimmt, können mehrere Aspekte verbunden sein. Zunächst kann damit zum Ausdruck kommen, dass sie oder er das Bild, das sich unter den Lehrkräften von einer Schülerin oder einem Schüler herausgebildet hat, grundsätzlich teilt. Dies umfasst den Aspekt, dass sie oder er die Mühen, die eine Lehrkraft mit einem Schüler oder einer Schülerin hat, ernst nimmt und daraus den Handlungsauftrag für sich ableitet, die Lehrkraft in dieser Situation zu unterstützen. Ein Beispiel hierfür beschreibt Mike Stehler, der in einer Fallschilderung zum Ausdruck bringt, wie er sich einer aus seiner Sicht sehr engagierten Lehrerin gegenüber besonders verpflichtet fühlt, sie angesichts eines in seinen Worten „renitenten Schülers“ in ihrer Klasse zu unterstützen und beginnt in der Folge eine engere Fallarbeit mit dem Schüler.

Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter orientieren sich in ihrer Handlungslogik also an Kategorien von „Auffälligkeit“ von Schülerinnen und Schülern, die in kollektiven Bewertungs- und Kategorisierungsprozessen innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes entstehen. Gleichzeitig lässt sich auch rekonstruieren, wie Professionelle der Schulsozialarbeit Kategorisierungen durch Dritte Widerstand entgegensetzen und wie es zu diesbezüglichen Aushandlungsprozessen kommt. Ein Beispiel hierfür findet sich im Interview mit Anna Scheuk. Sie schildert, wie eine Lehrerin auf sie zukommt und sie auffordert, im Fall eines Jungen aktiv zu werden, der in den Augen der Lehrkraft immer wieder durch

sein provokantes Verhalten auffällt. Im folgenden Transkriptausschnitt wird deutlich, wie die Schulsozialarbeiterin diese Zuschreibung durch die Lehrkraft als unangemessen zurückweist.

11 E: Ich kenn
12 sogar einen, wo die Lehrerin der Meinung war ähm der
13 Schüler sei schwierig, dabei war der Schüler () total
14 cool, also ich mag den total ((lachend)) [gerne. Er hat
15
16 I: [Ja
17
18 E: sich/ er hat halt ständig irgendwelche Streiche
19 gespielt [halt, ne, der hat zum Beispiel Wasserbom/ also
20
21 I: [Ja
22
23 E: () [Wasserluftballons vom zweiten Stock
24
25 I: [(((Leichtes Lachen)))
26
27 E: runtergeworfen, halt, ne, vom Klassenzimmer, und/ ja
28 und die fand das halt einfach ((betont)) furchtbar,
29 die Lehrerin kommt selber aus ähm Rumänien, und is schon
30 () ja, zwei Jahre vor der Rente oder [so halt, ne? Ne,
31
32 I: [Mhm
33
34 E: also () ne ältere Kollegin, praktisch. Und ähm ja dort
35 äh f hat natürlich in der Schule immer Recht und Ordnung
36 und Disziplin gehö/ äh äh geherrscht halt, ne. Und hier
37 kommt ((betont)) so was, dass er halt so nen Scheiß macht,
38 halt, ne?

(Interview Anna Scheuk, S. 47, Z. 11-38)

Deutlich wird hier, wie die Schulsozialarbeiterin den Kategorisierungsversuchen der Lehrkraft ihre eigene Kategorie („total cool“) entgegenhält. So stellt in ihren Augen das Verhalten des Schülers eine Form von „normalen“ altersgerechten Provokationen („Streiche“) dar und bedarf keiner weiteren Disziplinierung. Sie delegitimiert das Ansinnen der Lehrkraft unter anderem dadurch, dass sie für diese ihrerseits auf eine Kategorisierung zurückgreift: Deren Verhalten stellt sie als typisch für eine ältere Lehrkraft dar, der aufgrund ihres Alters und ihrer ursprünglichen beruflichen Sozialisation in einem anderen kulturellen Kontext das Gefühl für die momentane Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern abhandengekommen ist.

Gewinnen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter im Rahmen der Fallarbeit vertiefte Einblicke in (problematische) lebensgeschichtliche Zusammenhänge

52 Also ich habe eine/ eine sehr enge
53 Zusammenarbeit mit/ mit der Lehrerin aus der achten Klasse.
1 die jetzt wieder neu, wieder zu uns zurückkam, also die ich
2 vorher nicht kannte, (stöhnt), wo dann auch so/, (...) wo es
3 dann auch um einen Schüler ging, wo ich dann, „Wow und der
4 ist so faul, und mein Mann hatte den schon“, und ha, „und
5 der tut nichts“, wo ich dann nur mal so ein bisschen
6 angekratzt habe, was/, was denn da eigentlich abgeht oder
7 was denn/, mit was denn der Schüler einfach zu tun hat,
8 tagtäglich, „ah ja, wundert mich ja nicht.“ Und ich darf
9 aber auch nicht zu viel verraten.

Es lässt sich also festhalten, dass Kategorien von „Auffälligkeit“ innerhalb des schulischen Rahmens aus der Perspektive von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern ambivalente Bedeutung erhalten. Einerseits umfasst diese Kategorie als Klammerkategorie eine Vielzahl von Problembeschreibungen, die gleichzeitig die Funktion eines Handlungsauftrages für die Professionellen beinhalten. Andererseits wird die Herausforderung deutlich, denen sich Schulsozialarbeite-

rinnen und -arbeiter gegenübersehen, wenn aus ihrer Sicht Kategorisierungen von Schülerinnen und Schülern als „auffällig“ durch Dritte nicht angemessen sind bzw. der Komplexität ihrer Problemlagen nicht gerecht werden.

8.5.2 Kategorien von (psychiatrischen) Störungsbildern

In den Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter wird sichtbar, wie diese bei der Formulierung von Erklärungsansätzen des (als problematisch erlebten) Verhaltens von Schülerinnen und Schülern Bezug nehmen auf Begriffe von psychiatrischen oder psychosomatischen Störungsbildern. Dabei lassen sich die Kategorien, die sich in den Interviews finden, unterscheiden in psychiatrische Diagnosebegriffe (wie etwa „ADHS“, „manisch depressiv“) einerseits, in alltagssprachliche Umschreibungen dieser Störungsbilder andererseits. Eine besonders prägnante und gleichzeitig „schulspezifische“ Form solcher Kategorien ist dabei das „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom“. Diese Diagnose gewinnt im folgenden Zitat des Schulsozialarbeiters Mike Stehler die Funktion einer „Klammer“ und eines ursächlichen Erklärungsansatzes für eine ganze Reihe weiterer psychischer Auffälligkeiten und Problemsituationen im sozialen Beziehungsnetz eines Schülers. Das Zitat ist eingebettet in Mike Stehlers Erzählung über die Arbeit mit diesem Schüler. Der Anlass für die Fallarbeit kam dadurch zustande kam, dass sich eine Lehrerin an den Schulsozialarbeiter wandte mit der Bitte um Unterstützung im Hinblick auf den Schüler, der dadurch auffällig wurde, dass er immer wieder den Unterricht der Lehrerin störte.

2 durch diese
3 Aufmerksamkeits()defizite, des Verhalten, des Stören, des
4 mit sich selber net irgendwo im Reinen zu sein, dadurch
5 mit Anderen, mit Lehrern anzuecken, mit Schülern/
6 Mitschülern anzuecken, zu Hause anzuecken

(Interview Mike Stehler, S. 43, Z. 2-6)

Die Kategorie der „Aufmerksamkeits()defizite“ wird an dieser Stelle zu einem Erklärungsfaktor mit großer Reichweite. Sowohl die alltagssprachliche Kategorisierung für psychische Probleme „mit sich selbst im Unreinen sein“ als auch die wahrgenommenen Verhaltensprobleme des Schülers innerhalb seines schulischen und familiären Beziehungsnetzes können damit in Zusammenhang gebracht und in einen kohärenten Problemkontext eingeordnet werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit psychiatrischen Problemkategorien ist, dass sie konkrete handlungsleitende Funktion erhalten. Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter erleben ihr eigenes Handeln als Teil eines übergreifenden Behandlungsprogramms, das für die jeweilige Kategorie der

psychischen Störung zur Verfügung steht. So ist ein zentraler Inhalt der Gespräche, die Mike Stehler mit den Eltern des Schülers führt, der Versuch, sie zu einer regelmäßigen Medikamentierung ihres Sohnes mit Psychopharmaka zur Behandlung des „Aufmerksamkeitsdefizitsyndroms“ zu bewegen. Andere Beispiele dafür, wie Professionelle der Schulsozialarbeit im Rahmen eines psychologischen „Behandlungsplans“ tätig werden, sind etwa die Einleitung eines Intelligenztests bei einer Schülerin, bei der der Verdacht auf geistige Behinderung besteht, durch die Schulsozialarbeiterin Franziska Lörb.

Deutlich wird auch, wie die Verwendung psychiatrischer oder alltagssprachlicher Kategorien durch Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in deren Augen unter dem Vorbehalt geschieht, nicht über die letztliche Autorität zum selbstverständlichen Umgang mit diesen Kategorien zu verfügen. Die Kategorisierung einer Schülerin oder eines Schülers unter Bezugnahme auf psychische Störungsbilder erfordert somit die „Autorisierung“ durch dafür kompetente Dritte. Dies wird im folgenden Zitat von Kathrin Busche deutlich, in dem sie auf die problematische persönliche und Familiensituation einer Schülerin Bezug nimmt, für die sie die psychische Erkrankung der Mutter als ursächlich betrachtet:

46 Bei dem Mädchen war die
47 Mutter manisch depressiv und zwar anerkannt, nicht etwa
48 von mir jetzt so flapsig hingesagt oder so, sondern die
49 hatte tatsächlich manisch-depressive Züge oder Phasen,
50 nicht Züge, sondern Phasen. Und dieses Mädchen ging dabei
51 vor die Hunde, würde ich mal sagen.

(Interview Kathrin Busche, S. 12, Z. 46-51)

Deutlich wird hier die Differenz, die die Professionelle herstellt zwischen einer „anerkannten“ autorisierten Diagnose eines psychiatrischen Störungsbildes und einer „flapsigen“ alltagsweltlichen (und damit „nicht echten“) Verwendung des Begriffs. Damit verweisen Kategorien psychischer Störungen letztlich auf ein hierarchisches Verhältnis zu „mächtigeren“ Professionen wie der Psychologie oder der psychiatrischen Medizin. Um einen fachlich angemessenen Blick auf die eigenen Adressatinnen und Adressaten einnehmen zu können, sind Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter – so lässt sich Kathrin Busches Perspektive interpretieren – auf die Vertreterinnen und Vertreter dieser Professionen und deren spezifisches Professionswissen angewiesen.

8.5.3 „Jugendamtsfälle“

Das Jugendamt und die dort tätigen Sozialarbeiterinnen und -arbeiter haben für die Fallarbeit im Rahmen der Schulsozialarbeit in der Regel hohe Bedeutung: Zum einen als Gewährungsstelle für weitreichende Hilfsmaßnahmen, zum anderen als Kontroll- und Interventionsinstanz. Dementsprechend taucht in den Erzählungen der Professionellen die Kategorisierung von Fällen auf als solche, für die das Jugendamt „typischerweise“ zuständig ist: Dabei handelt es sich in der Regel um Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern, die in der Wahrnehmung der Professionellen von komplexen, langanhaltenden und häufig unübersichtlichen Problemlagen geprägt sind. Manchmal wird deutlich, dass die entsprechende Familie beiden Institutionen bereits lange bekannt ist und dass es eine gemeinsame Geschichte zwischen der Familie und dem Jugendamt gibt.

Daran lässt sich die widersprüchliche Bedeutung ablesen, die eine solche Kategorisierung für Kinder, Jugendliche und Familien erhalten kann. Zum einen wird in den Interviews deutlich, welch hohes Potenzial an Stigmatisierung aus der Perspektive einer Schülerin, eines Schülers oder einer Familie in der Kategorisierung als „Jugendamtsfall“ liegt. So erzählt Pia Eibecker, dass sie gegenüber manchen Eltern ganz bewusst betont, ein Teil der Schule und nicht eine Mitarbeiterin des Jugendamtes zu sein,⁹⁸ um nicht verfrüht entsprechende Abwehrreaktionen der Eltern hervorzurufen. Auf der anderen Seite kann die Kategorisierung der eigenen Lebenssituation als eine Situation, für die es eine klare Zuständigkeit von einer (machtvollen) Institution gibt, beruhigend und klärend sein. Dies wird im folgenden Zitat von Marianne Schnädel deutlich, in dem sie von einem Erstgespräch mit einer Mutter erzählt, in welchem sie dieser die Unterstützung durch das Jugendamt anbietet

3 die Mutter war/ sah selbst leicht
4 verwahrlost aus. Und hat auch erzählt, dass sie einfach
5 nichts mehr auf die Reihe bringt, dass sie/ und da hab
6 ich gesagt, wenn sie/ also für diese Fälle ist das
7 Jugendamt zuständig, ich würde sehr gerne die Frau vom
8 ASD einschalten, das hat die zugesagt, die Mama, was ja
9 im ersten Gespräch ein Hammer ist, so schnell sind die
10 normalerweise nicht dabei, die Leute

(1. Interview Marianne Schnäd, S. 24, Z. 3-10)

Die Lebenssituation der Mutter erscheint aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterin von Chaotisierung bedroht zu sein. Die Mutter kommt zu ihr in einer

⁹⁸ Pia Eibecker ist organisatorisch einer eigenen Fachabteilung für Schulsozialarbeit des Jugendamtes zugehörig – im Gegensatz zu anderen interviewten Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, die etwa bei freien Trägern der Jugendhilfe angestellt sind.

Situation, in der sie nicht mehr weiter wissen zu scheint. Die sehr schnelle Kategorisierung der Schulsozialarbeiterin („also für diese Fälle ist das Jugendamt zuständig“) erscheint in dieser Situation für die Mutter nicht etwa als Versuch, sie schnell wieder los zu werden. Vielmehr wird die Ankündigung, den Kontakt zu der letztlich zuständigen Stelle herzustellen, aus der Sicht der Mutter als Befreiungsschlag angesichts einer verfahrenen biographischen Situation verstanden.

8.5.4 Kategorien ethnischer und religiöser Fremdheit und Gemeinsamkeit

Kategorien von Zugehörigkeiten zu ethnisch-kulturellen und religiösen Kollektiven sind auf der einen Seite „Allgemeingut“ in der öffentlichen Auseinandersetzung. Michael Moerman nennt diese Kategorien, neben Geschlecht, Alter, Beruf und anderen, „quite generally usable“ (Moerman 1974, S. 61).⁹⁹ Es ist zunächst kein Spezifikum einer bestimmten Profession oder eines bestimmten Arbeitsfeldes, von der „russischen Kultur“ oder von „traditionell muslimischen Familien“ zu sprechen. Gleichzeitig gibt es jedoch einen breiten professionsspezifischen Diskurs in der Sozialen Arbeit zu Fragen der Migration, etwa innerhalb der bezugswissenschaftlichen Disziplin der „Migrationspädagogik“, aber auch durch spezifischen Qualifikationsangebote, die Kompetenzen im Umgang mit der Lebenssituation von Menschen mit einer Migrationsgeschichte vermitteln sollen, oder – in besonderer Weise im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit – in Form von programmatischen Dokumenten und Konzeptionen, in denen die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte als eine zentrale Aufgabe beschrieben wird (vgl. Abschnitt 1.3). Damit wird „Migration“ nicht nur zu einem zentralen Thema im fachlichen Diskurs, sondern es gibt ein – unterschiedlich deutlich formuliertes – Mandat der Sozialen Arbeit, insbesondere auch der Schulsozialarbeit, zur Bearbeitung von damit im Zusammenhang stehenden Themen und Problemstellungen. Schließlich gehört es zur alltäglichen, selbstverständlich gewordenen Erfahrung von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern – zumindest an innerstädtischen Schulen in großen Städten –, dass

⁹⁹ Moerman macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass es aus sozialwissenschaftlicher Sicht nicht um den Wahrheitsgehalt einer Zuordnung von Personen zu einer dieser Kategorien geht. Vielmehr rückt aus seiner Sicht die Frage danach, warum in einem spezifischen Kontext welche dieser Kategorien zur Anwendung kommen, um die Situation von Menschen zu beschreiben, in den Mittelpunkt. „Since multiple identifications are always present, the ‘truth’ or ‘objective correctness’ of an identification is never sufficient to explain its use. [...] To the serious student of society, the preferring of any identification should be a problematic phenomenon, not a comforting answer“ (Moerman 1974, S. 61f.).

ein großer Teil, wenn nicht die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, einen Migrationshintergrund haben.¹⁰⁰

Ethnisch-kulturelle und religiöse Kategorien sind also auf der einen Seite Teil des „gesellschaftlichen Allgemeinwissens“ (vgl. Schütze 2013), auf der anderen Seite wesentliche Elemente eines fachlich-professionellen Diskurses, was sich etwa in den Erwartungen niederschlägt, die an Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte gerichtet werden (vgl. Kapitel 1.3). Daraus erwächst eine hohe Wirksamkeit dieser Kategorien. So schildert die Schulsozialarbeiterin Marianne Schnäd im folgenden Zitat das Dilemma, angesichts dieser dominanten Zuschreibungen den Blick auf die konkrete Situation des Individuums nicht zu verlieren:

27 E: Ja, naja. Es is, ich denk, das is/ wie man's halt so
 28 macht. Der Mensch kommt, und ich guck, ob's stimmt
 29 ((lachend)) oder obs nicht [unverständlich]. Ich hab da/
 30 ich guck einfach. Weil es is schon so, wenn ich bestimmte
 31 Nationalitäten höre, da kommt, da kommen schon bestimmte
 32 Dinge hoch. Also ich erleb das, ich habs ja auch erlebt,
 33 einfach, zum Beispiel bei, bei bei ähm ((Räuspern)))
 34 russisch ähm russischen Leuten is wirklich oft was mit
 35 Alkohol. Das stimmt aber nicht für alle Russen, die zu
 36 mir kommen. Also es/ jeder, der kommt, da guck ich, und
 37 prüf ich, und schau ich und und guck. Und und dann is es
 38 ähm, dann wird sich zeigen, ob jetzt mein Vorurteil
 39 bedient wird oder nicht. Aber ich guck ja nicht nach
 40 meinen Vorurteilen, sondern ich ((betont)) merke ich habe
 41 Vorurteile.

(1. Interview Marianne Schnäd, S. 27, Z. 27-41)

Die besondere Kraft der ethnisch-kulturellen Stereotype, die sie hier anspricht („trinkende Russen“), entsteht ihres Erachtens dadurch, dass sie in ihrem professionellen Alltag Bestätigung finden. Das allgemeine Stereotyp wird durch die „erfahrungsgesättigte Beobachtungstypik“ (Helsper 1996, S. 532) verstärkt. Von daher besteht für die Schulsozialarbeiterin eine besondere Herausforderung darin, diese Kategorien in der jeweils neuen Begegnung mit einer Adressatin, einem Adressaten oder deren Familie zunächst beiseite zu legen. Gleichzeitig behält die Kategorie im Sinn einer „Suchheuristik“ ihre Kraft, indem sie die Aufmerksamkeit auf bestimmte potenzielle Problemfelder richtet.

¹⁰⁰ An den großstädtischen Schulen der von mir interviewten Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter (>500.000 Einwohner) lag der (geschätzte oder durch die Schule erhobene) Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsanteil in der Regel bei mehr als 50%, in einigen Schulen sogar bei über 90% (vgl. die Sample-Tabelle im Kapitel 3.2.4).

Somit bekommen ethnisch-kulturelle Typenkategorien zum einen Bedeutung, indem sie die Wahrnehmung der Professionellen der Schulsozialarbeit rahmen und in eine bestimmte Richtung lenken. Dies spiegelt sich darin, in welcher Form diese in den Erzählungen auftauchen. So ist auffällig, dass ethnisch-kulturelle Kategorisierungen sich insbesondere in einleitenden Bemerkungen der Erzählerinnen und Erzähler vor der eigentlichen Entfaltung der Fallgeschichte finden. Am Beispiel daran, wie das Kopftuch als äußeres Merkmal einer Schülerin zur einleitenden Einführung herangezogen wird, können bereits einige Aspekte verdeutlicht werden. Zur Illustration ist exemplarisch folgender Interviewausschnitt mit Kathrin Busche über den Beginn ihrer Arbeit mit der Schülerin Ayasha hilfreich:

- 5 E: Ayasha
 6 ist in der siebten Klasse hier auf die Schule gekommen.
 7 Ein Mädchen mit einem Kopftuch. Die spricht gut Deutsch
 8 oder verhältnismäßig gut Deutsch, also dieses verwaschene
 9 Deutsch, nicht wirklich gut Deutsch, nur dem Hörensagen
 10 nach.

(Interview Kathrin Busche, S. 28, Z. 5-10)

Indem die Schulsozialarbeiterin die Schülerin als „Mädchen mit einem Kopftuch“ kategorisiert, stellt sie zunächst eine unmittelbare Verknüpfung her zu einem allgemeinen fachlichen, aber auch in der allgemeinen Öffentlichkeit hoch emotional geführten, Diskurs zum Umgang mit religiösen und kulturellen Differenzen und damit zusammenhängenden Geschlechterrollen. Dazu gehört auch die Frage nach den sprachlichen Kompetenzen der Schülerin, die sie hier in abwägender Weise diskutiert. Gleichzeitig stellen diese Kategorisierungen Hinweise dar auf Themen, die im weiteren Verlauf der konkreten Fallarbeit aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterin eine wichtige Rolle spielen, wie in diesem Fall die Auseinandersetzung mit dem Vater der Schülerin. Aus Sicht der Schulsozialarbeiterin besteht das zentrale Problem in dessen Überforderung in seiner Erzieherrolle einerseits, in seinem Beharren auf Geschlechterrollenbildern, die von ihr als traditionell-muslimisch kategorisiert werden, andererseits. In der Verwendung dieser allgemeinen Typenkategorie zu Beginn der Fallerzählung spiegelt sich also gewissermaßen, mit welchen zentralen Problemkategorien die Schulsozialarbeiterin in der Fallarbeit zu tun hat.

Zum anderen lässt sich rekonstruieren, wie die – wenn auch nur teilweise – Subsumierung einer Schülerin und deren Lebenssituation unter ethnisch-kulturelle Kategorien Auswirkungen auf den Verlauf der konkreten Fallarbeit bekommt. Dies will ich entlang der folgenden knappen Fallskizze zur Arbeit des Schulsozialarbeiters Mike Stehler nachzeichnen:

Mike Stehler führt mit einer Schülerin (die er zu Beginn der Fallerzählung als „Kopftuchträgerin“ einführt) ein Gespräch wegen des Verdachts, dass sie zu Hause geschlagen wird. Eine Mitschülerin hatte der Klassenlehrerin anvertraut, dass das Mädchen ihr gegenüber davon erzählt habe. In dem Gespräch vereinbaren sie, in dieser Sache behutsam vorzugehen und in vorsichtiger Weise Kontakt zu den Eltern aufzunehmen, ohne die Tochter dabei als „Denunziantin“ bloßzustellen. Einige Tage nach diesem Gespräch erscheint die Schülerin ohne Entschuldigung nicht in der Schule. Beim Schulsozialarbeiter und einigen Lehrkräften entsteht die große Sorge, dass die Schülerin von ihren Eltern womöglich gegen ihren Willen in die Türkei, das Herkunftsland ihrer Eltern, gebracht und dort zwangsverheiratet wird. Dadurch entsteht für den Schulsozialarbeiter großer Handlungsdruck. Unter anderem führt er ein Gespräch mit dem Vater, dem er massive Konsequenzen (die Alarmierung von Polizei und Jugendamt) in Aussicht stellt, sollte er nicht den Aufenthalt seiner Tochter preisgeben. Dieser informiert ihn schließlich darüber, dass sich die Tochter in der gleichen Stadt bei den Großeltern aufhält. Im Rahmen eines Hausbesuches kann sich der Schulsozialarbeiter davon überzeugen, dass es der Schülerin gut geht. Sie erscheint am nächsten Tag wieder in der Schule.

Was passiert hier? Zunächst erhält der Schulsozialarbeiter Hinweise auf eine möglicherweise problematische Familiensituation und eine konkrete Gefährdung der Schülerin durch körperliche Gewalt des Vaters. Nachdem er mit der Schülerin einen ersten Handlungsplan vereinbart hat, bei dem deren Schutz vor möglichen Übergriffen des Vaters eine große Rolle spielt, ändert sich die Situation dadurch, dass die Schülerin nicht in der Schule erscheint. Diese Tatsache wird nun vom Schulsozialarbeiter (und den Lehrkräften der Schule) als ein Alarmzeichen interpretiert und in Zusammenhang gebracht mit der ethnisch-kulturellen Kategorie der „Zwangsheirat“ im Herkunftsland der Familie, was Anlass gibt zu massiven Interventionen auf mehreren Ebenen, bis sich herausstellt, dass das zeitweise Verschwinden der Schülerin einen deutlich weniger dramatischen Hintergrund hatte. Allgemein lässt sich festhalten: Bilder von problematischen Verhaltensweisen, die als „typisch“ für bestimmte ethnisch-kulturelle Milieus oder Gruppen wahrgenommen werden, werden zu einer Interpretationsfolie für eine konkret wahrgenommene Problemsituation im professionellen Alltag. Dies kann dazu führen, dass die Dramatik der Situation in den Augen der Professionellen steigt und Anlass zu massiven Interventionen gibt.¹⁰¹ Durch solche eth-

¹⁰¹ Diese Entwicklung eines ethnisch-kulturellen Bedrohungsszenarios in der Wahrnehmung von Professionellen der Schulsozialarbeit wird auch in anderen Fällen deutlich (vgl. etwa Kloha 2014).

nisch-kulturelle Kategorisierungen kann letztlich die Entfremdung zwischen Professionellen auf der einen und Adressatinnen und Adressaten auf der anderen Seite verstärkt werden. So erscheinen aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter beobachtete Verhaltensweisen wie etwa der Umgang von Eltern mit ihren Kindern als „typisches“ Verhalten für eine gesamte Gruppe. Hierdurch werden die jeweiligen Kategorien in manchen Fällen sehr stabil und schwer zu überwinden. Dadurch, dass bestimmte Verhaltensweisen als „Teil der Kultur“ betrachtet werden, erscheint die Möglichkeit der Veränderung aus der Perspektive der Professionellen u. U. nur sehr gering. Gerade in Konfliktsituationen können diese Kategorisierungen dazu beitragen, dass die gegenseitigen Positionen zunehmend schwerer zu überwinden sind und dadurch die Vertrauensbildung erschwert wird. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich Kategorisierungsprozesse der Adressatinnen und Adressaten und der Professionellen gegenseitig verstärken, wenn es also aufeinander bezogene Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung von Fremdheit gibt wird (vgl. hierzu die Rekonstruktion des Gesprächs zwischen Anna Friebl und Kristinas Mutter in der Fallstudie über ihre Arbeit, S. 156).

Diesen Entfremdungsprozessen stehen Beziehungen zwischen Professionellen sowie Kindern und Jugendlichen bzw. Familienangehörigen gegenüber, die davon geprägt sind, dass sich beide Seiten als der gleichen ethnisch-kulturellen bzw. religiösen Kategorie zugehörig sehen. Dies kann eine Grundlage dafür sein, dass in der Beziehung zwischen beiden die Vorstellung eines gemeinsam geteilten Erfahrungshintergrundes entsteht. Aus der Perspektive der Professionellen – und auch Dritter – kann darin eine Möglichkeit gesehen werden, ein tieferes und voraussetzungsloseres Verständnis für bestimmte Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern der gleichen Zugehörigkeitskategorie zu entwickeln. In der Beziehung zwischen Aaliyah Esen und Dilena Reza ist dies etwa die geteilte Kategorie der „türkisch-muslimischen“ Frau. Dies kann eine Grundlage für Vertrauensprozesse darstellen (vgl. Kapitel 7.4.5). Die damit verbundenen, notwendigerweise idealisierenden Zuschreibungen (die im Fall von Aaliyah Esen und Dilena durch die „intersektionale“ (vgl. Riegel 2010) Überschneidung unterschiedlicher Kategorien wie ethnische, religiöse und geschlechtsbezogene Zugehörigkeiten entsteht) können allerdings auch dazu führen, dass andere Aspekte und faktisch vorhandene Differenzen (im Hinblick auf die tatsächliche Sozialisation, die materielle Ausstattung, den Bildungshintergrund etc.) ausgeblendet und hierdurch Verstehensprozesse letztlich erschwert werden.

Ein letzter Aspekt: Die Beziehungen zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag – so wird an zahlreichen Stellen im Datenmaterial deutlich – sind durchzogen von Kategorisierungen auf ethnisch-kultureller und religiöser Ebene, woran Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in

unterschiedlicher Weise beteiligt sind. Und es lässt sich insbesondere in den autobiographischen Erzählungen der Jugendlichen nachzeichnen, wie die Erfahrung, unter diese Typenkategorien subsumiert zu werden, schmerzhaft und demütigend sein kann – insbesondere wenn damit negative, stigmatisierende und z. T. rassistische Zuschreibungen verbunden sind und sie aus einer machtvollen Position heraus (etwa durch Professionelle) erfolgen. In diesem Zusammenhang finden sich Beispiele dafür, wie die Beziehung zu Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern aus der Sicht einer Schülerin oder eines Schülers zu einer Bewältigungsressource dieser Degradierungserfahrungen werden kann. Dies wird in der folgenden kurzen Fallskizze auf der Grundlage der Erzählung des sechzehnjährigen Schülers Mehmet Kodraj deutlich:

Mehmet Kodraj schildert eine Situation, in der ihm von seiner Klassenlehrerin (zu der er eigentlich einen „guten Draht“ hat), unterstellt wurde, in einem Unterrichtsgespräch über das Dritte Reich islamistischen Terror gutzuheißen. Er versteht die Äußerung der Lehrerin so, dass sie damit Bezug auf seine albanische Herkunft und seinen muslimischen Glauben nimmt und weist die Unterstellung, die ihn tief kränkt, weit von sich. Er wendet sich mit dieser Kränkung an den Schulsozialarbeiter Klaus Schneuber, den er als jemand erlebt, der diese Kategorisierung der Lehrkraft nicht teilt. Mit ihm kann er den Anlass des Vorwurfs der Lehrerin noch einmal durchsprechen und dem Schulsozialarbeiter gegenüber deutlich machen, dass es ihm eben nicht um die Rechtfertigung islamistischen Terrors ging, sondern nur darum, Parallelen zwischen dem Dritten Reich und der Gegenwart deutlich zu machen.

Der Schulsozialarbeiter wird in dieser Situation zu jemandem, der für den Schüler – ebenfalls aus einer machtvollen, da professionellen Position heraus – zu einer wichtigen Unterstützungsquelle wird. In der Interaktion mit ihm liegt aus der Perspektive des Schülers ein Gegengewicht zu der von diesem als diskriminierend erlebten Auseinandersetzung mit seiner Klassenlehrerin. Es findet gemeinsam mit dem Schulsozialarbeiter eine Distanzierung von dem Selbstbild statt, das in der Interaktion mit der Lehrkraft entstand. Eine Möglichkeit dieser Distanzierung – dies wird ebenfalls in diesem Fallbeispiel deutlich – ist die gemeinsame Entwicklung einer ironischen Sicht darauf: Als der Schulsozialarbeiter Mehmet nach einiger Zeit gemeinsam mit Mitschülern in der Pausenhalle

trifft, schlägt er ihm auf die Schulter und sagt zu ihm: „Na, islamischer Terror?!“, worauf beide zu lachen beginnen.¹⁰²

8.6 Das Problem, den Sinn, die Auswirkungen und den Erfolg des eigenen Handelns einzuschätzen

Im folgenden Abschnitt geht es um die Herausforderung für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, sich der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns zu versichern. Aus der Perspektive der Professionellen, die sich aus den Interviews rekonstruieren lässt, tauchen dabei etwa folgende, allgemeine Fragen auf: Welche Auswirkungen hat mein Handeln auf die Veränderung der Lebenssituation einer Schülerin bzw. eines Schülers? Welchen Beitrag kann ich mit meinen professionellen Mitteln leisten – im Vergleich mit anderen Professionellen? Woran erkenne ich, dass mein Handeln sinnvoll ist? Der Kern des Problems, auf das ich in diesem Abschnitt eingehe, hat enge Bezüge zur allgemeinen Charakteristik professionellen, fallbezogenen Handelns. In den Fallschilderungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter wird deutlich, dass deren Handeln an zentralen Stellen von wiederkehrenden Verunsicherungen geprägt ist. An verschiedener Stelle und von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren wurden diese Verunsicherungen als Folge der Nicht-Technisierbarkeit professionellen Handelns beschrieben (vgl. u. a. Luhmann/Schorr 1982). Allgemein gesagt: Professionelles Handeln ist nicht auf einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu reduzieren, wie diese – jedenfalls als Idealtyp – technische oder auch bürokratische Aufgabenstellungen charakterisieren. Die Ursachen für diese Verunsicherungen liegen etwa in den nicht aufhebbarsten Paradoxien und Antinomien professionellen Handelns (vgl. Schütze 1992; Helsper 2007, 2010). Damit im Zusammenhang stehen die vielfältigen Unwägbarkeiten der konkreten Fallentwicklung und der biographischen Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers. Es ist letztlich nicht möglich, all die damit verbundenen „Randbedingungen“ (Schütze 1992, S. 149) der Arbeit permanent im Blick zu haben und für das eigene Handeln zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, welche Schwierigkeiten dabei entstehen können, die Bedeutung des eigenen Handelns innerhalb einer Fallentwicklung einschätzen zu können. Dies gilt sowohl für den prognostischen Blick nach vorn als auch den reflexiven Blick zurück. Man kann nie mit wirklicher Sicherheit davon ausgehen, dass eine anvisierte Handlung auch das bewirkt, was damit intendiert ist. Dies wird deutlich in der Fallstudie zur Arbeit von Anna

¹⁰² Diese Situation konnte ich beobachten, als ich wegen des Vorgesprächs mit Mehmet Kodraj in die Schule kam und mit Klaus Schneuber durchs Schulgebäude ging. Im Interview mit Mehmet Kodraj betonte dieser, dass diese Situation im Zusammenhang mit dem Konflikt mit seiner Lehrerin stand.

Friebl, wenn die Schulsozialarbeiterin klare Zweifel daran äußert, ob etwa durch das anvisierte Mädchenprojekt die gewünschten Auswirkungen für die Fallarbeit tatsächlich eintreten (nämlich durch die Einbindung von Kristina in das Projekt wieder einen umfassenderen Einblick in deren aktuelle familiäre Situation zu bekommen). Und im Blick zurück auf die Entwicklung einer Fallsituation machen Professionelle die Erfahrung, dass es schwer einzuschätzen ist, worin der Beitrag zu dieser Entwicklung lag.

Gleichzeitig ist jedoch eine dauernde Unsicherheit über die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns langfristig aus der Perspektive der Professionellen schwer auszuhalten. Gerade aufgrund der engen Bezüge zwischen dem professionellen Handeln und der eigenen biographischen Identität (vgl. Kapitel 6) kann dies zur Folge haben, dass man etwa eine zynisch-distanzierte Haltung zur eigenen Arbeit entwickelt oder sich Phänomene des „Ausbrennens“ zeigen (vgl. Schütze 1994). Mit anderen Worten: Professionelle sind darauf angewiesen, sich des Sinns des eigenen Handelns zu vergewissern (vgl. Riemann 2000). Im folgenden Abschnitt gehe ich deshalb zwei Fragen nach. Erstens: Welche spezifischen Erfahrungen sind es, in deren Folge sich Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ihres eigenen Handelns unsicher werden? Und zweitens: Wie gelingt es den Professionellen immer wieder, sich vor dieser „anomischen“ Erfahrung der Sinnlosigkeit zu bewahren? Welche Erfahrungen sind es, durch die sie sich der Bedeutung ihrer Arbeit versichern?

8.6.1 Quellen der Verunsicherung

Aus den Interviews mit den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern lassen sich zwei Dimensionen rekonstruieren, in denen der Sinn des eigenen Handelns fraglich wird. Dies ist zum einen die Erfahrung, dass man bei der Bearbeitung eines Falles immer weniger Ansatzpunkte dafür sieht, selbst wirkungsvoll und sinnvoll Einfluss auf die Entwicklung nehmen zu können. Man erlebt, wie einem die „Fäden“ der Fallarbeit aus der Hand genommen werden und der Fall einem entgleitet. Dies ist häufig verbunden damit, dass die gesamte Fallsituation zunehmend diffuser und undurchdringlicher erscheint, das Verhalten einer Schülerin, eines Schülers oder einer Familie immer unverständlicher wird. Erfahrungen dieser Art charakterisieren insbesondere die resümierende Perspektive von Anna Frieb auf ihre Arbeit mit Kristinas Familie. Dieser Zweifel erfährt in einigen Fällen dann noch eine Verstärkung, wenn sich aus Sicht der Professionellen der Verdacht erhärtet, dass ihr eigenes Handeln nicht nur wirkungslos geblieben ist, sondern sogar zu einer weiteren Destabilisierung der Lebenssituation einer Schülerin oder eines Schülers beigetragen hat. Schließlich ergeben sich Situationen, in denen die eigene Arbeit erlebt wird als ein letztlich

wirkungsloses Abmühen an übermächtigen Entwicklungen und Strukturen. In der folgenden Fallskizze der Arbeit von Kathrin Busche mit der Schülerin Nancy erlebt sich die Schulsozialarbeiterin letztlich gefangen zwischen kaum zu kontrollierenden (familien-)biographischen Entwicklungsdynamiken einerseits und starren, ungeeigneten institutionellen Strukturen andererseits.

Die Arbeit von Kathrin Busche mit der Schülerin Nancy ist geprägt vom Konflikt zwischen Nancy und ihrer Mutter sowie der psychischen Erkrankung der Mutter, die schließlich in eine psychiatrische Klinik kommt. Nachdem sie mit Nancy die möglichen Folgen besprochen hat, stellt Kathrin Busche auf eindringlichen Wunsch der Schülerin den Kontakt zum Jugendamt her. Dies hat zur Folge, dass Nancy in eine Wohngruppe kommt. Gleichzeitig verschärft sich Nancys persönliche Situation und sie „rutscht ab“ in eine „Kifferszene“. Den Bedarf an Unterstützung, der dadurch entsteht, kann weder die Schulsozialarbeiterin durch Gespräche in der Schule noch das Heim auffangen. Die Mutter kommt nach einem Jahr aus der Klinik zurück und zieht in einen anderen Stadtteil, was zur Folge hat, dass das zuständige Jugendamt wechselt und damit auch – dies deutet Kathrin Busche an – die ursprüngliche Mitarbeiterin, die die Fallentwicklung bisher begleitete. Als die Mutter schließlich eine eigene Wohnung findet, beendet das Jugendamt Nancys Heimaufenthalt und sie zieht zu ihrer Mutter. Der Grund dafür sind – so lässt sich Kathrin Busches Perspektive rekonstruieren – Überlegungen zur Kosteneinsparung. Die nun zuständige Mitarbeiterin, der eine Einschätzung der gesamten Fallentwicklung fehlt, kann dem keine ausreichenden Argumente entgegenstellen. Nancys Situation gerät in der Folge mehr und mehr außer Kontrolle, Kathrin Busche verliert den Kontakt zu ihr. Schließlich kommt Nancy überhaupt nicht mehr in die Schule. Da sie bereits die gesetzliche Schulpflicht erfüllt hat, wird sie formell abgemeldet und ist für Kathrin Busche „verschwunden“.

Die Hilflosigkeit, die die Schulsozialarbeiterin verspürt, kommt dadurch zum Ausdruck, dass sie auch im Rückblick auf die Fallentwicklung keine wirklichen Weichenstellungen sieht, an denen Entscheidungen getroffen hätten werden können, die dem Fall eine anderer Richtung gegeben hätten:

44 Das ist die eine Geschichte, wo ich denke, wo ich auch so
45 im Nachhinein ist man ja oft schlauer, aber in dem Fall
46 nicht wüsste, wo ich anders hätte was machen sollen. Bei
47 manchen Dingen denkt man: ja Scheiße, das hast du

48 verpeilt, da hättest du/ da wäre der Zeitpunkt gewesen.
49 Ich weiß nicht, wie es da hätte gehen sollen.

(Interview Kathrin Busche, S. 17, Z. 44-49)

Die Erfahrung, einen offensichtlichen Fehler gemacht zu haben, wäre aus Sicht der Schulsozialarbeiterin leichter zu ertragen als der ratlose Blick zurück auf eine „entglittene“ Fallbearbeitung und das Bewusstsein, dass man die Abwärtsspirale im Leben der Schülerin nicht hat stoppen können.

Die zweite Quelle der Verunsicherung entsteht durch die Interaktionen innerhalb des sozialen Beziehungsnetzes an der Schule. Im Kern steht hier die Erfahrung, dass von Anderen „nichts zurückkommt“. Dabei geht es insbesondere um die Wahrnehmung von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, dass Beziehungen sowohl zu Kindern und Jugendlichen als auch zu Professionellen nicht von der von ihnen erwarteten Reziprozität geprägt sind. In der sich wiederholenden Erfahrung der fehlenden Reziprozität in Beziehungen kommt in ihren Augen letztlich ein Mangel an Anerkennung und eine nicht ausreichende Wahrnehmung ihrer eigenen Arbeit sowohl durch Schülerinnen und Schüler als auch durch andere Professionelle zum Ausdruck. Ausschlaggebend sind hierbei die – in Mead’scher Terminologie – Me-Bilder bedeutsamer Anderer (vgl. Mead 1973), sinngemäß etwa: „Meine Arbeit besitzt in den Augen der Anderen keine Bedeutung“. Dies zeigt sich zum einen darin, wie Professionelle der Schulsozialarbeit Kontakte zu Schülerinnen und Schülern erleben, die in ihren Augen davon geprägt sind, dass diese ihre Unterstützung wie eine „Ware“ in Anspruch nehmen, ohne dass damit eine weitergehende Beziehung verbunden wäre. Dies lässt sich am folgenden Zitat der Schulsozialarbeiterin Pia Eibecker gut illustrieren.

35 Also d/ die Schüler
36 konsumieren uns () für das/ für den Moment, wo sie () was
37 brauchen, und dann/ die meisten, sag ich mal, die gehen
38 danach wieder weg und kennen einen dann nicht mehr. Ne,
39 das ist einfach so. [Aber () es ist/ es ist eine Illusion
40
41 I: [Okay
42
43 E: zu sagen, das ist jetzt/ also das () kommt vielleicht
44 schon vor oder ich hab auch mal’n paar, paarmal schon
45 Schüler gehabt, o/ wo das so gewesen ist, dass die dann
46 wirklich sich () sehr bedankt haben für das, was/ was da
47 so gelaufen ist. Aber ansonsten ist es eher so, dass die
48 Schüler uns ((betont)) konsumieren, wie sie halt andere
49 Sachen auch [konsumieren, und dann ist das erledigt und
50
51 I: [Mhm
52

53 E: wenn sie nicht wieder wa/ Bedarf haben, kanns
 54 passieren, dass die halt () im Gang immer an einem
 55 vorbeilaufen und so tun, als kennen sie einen nicht.

(2. Interview Pia Eibecker, S. 21, Z. 35-55)

Pia Eibecker beklagt hier, dass die Interaktionen mit zahlreichen Schülerinnen und Schülern auf kurzfristige Austauschbeziehungen reduziert sind. Insbesondere die Metapher des „Konsumierens“ bringt dies zum Ausdruck: Die Interaktion mit der Schulsozialarbeiterin wird zu einer „Ware“, die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf in Anspruch nehmen. Damit entsteht eine einseitige Beziehung. Die – für sie schmerzliche – Erfahrung ist, dass es in der größten Zahl der Fälle nicht zu einer wirklichen Beziehung kommt, deren Bedeutung für beide Seiten sichtbar und spürbar wird. Das geht aus ihrer Sicht soweit, dass dabei von den Schülerinnen und Schülern grundlegende Regeln der Interaktion wie etwa die Bezeugung von Dankbarkeit für erfahrene Hilfe oder auch ganz basale Regeln bei Begegnungen im Schulhaus wie etwa eine einfache Begrüßung verletzt werden.

Dieses Problem mangelnder Reziprozität in Beziehungen zeigt sich aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter auch im Verhältnis zu anderen Professionellen, insbesondere zu Lehrkräften. So machen sie die Erfahrung, dass Lehrkräfte kurzfristige, isolierte Anfragen an sie richten, ohne dass ein wirkliches Interesse an einem Austausch über die Fallsituation besteht. Dies hat unter anderem zur Folge, dass es äußerst schwer wird nachzuvollziehen, wie sich eine bestimmte Situation, in die man punktuell Einblick bekommen hatte, weiter entwickelt hat.

Diese beiden Dimensionen umreißen ganz allgemein das Problem, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter Zweifel an der Sinnhaftigkeit ihres Tuns bekommen. In den Interviews wird nun deutlich, dass es spezifische Aspekte im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit gibt, die zur Verschärfung dieses Ausgangsproblems beitragen können.

Dies ist erstens die Problematik, das eigene Mandat an der Schule gegen das von Lehrkräften abzugrenzen. So machen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter die Erfahrung, dass ihr Zuständigkeitsbereich innerhalb der Schule in Frage gestellt wird. Dies kann etwa bedeuten, dass Lehrkräfte eine Zuständigkeit für die lebensgeschichtlichen Probleme von Schülerinnen und Schülern für sich reklamieren. Die Wahrnehmung, dass auch Lehrkräfte sich um dies sozialen und biographischen Belange ihrer Schülerinnen und Schüler kümmern und für diese zu zentralen Ansprechpartnerinnen und -partnern bei persönlichen oder familiären Schwierigkeiten werden, kann zu der – möglicherweise nicht leicht zu beantwortenden – Frage führen, worin sich das eigene Handeln gegenüber einem

solchen Handlungsverständnis von Lehrkräften abgrenzt. Gerade die Erfahrung, dass Lehrkräfte in der Regel wesentlich mehr Zeit mit Schülerinnen und Schülern verbringen als Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter und somit deren Kontakt zu ihnen häufig zunächst enger ist, kann diese Sinnfrage hinsichtlich der eigenen Tätigkeit virulent werden lassen.

Zweitens sind Professionelle der Schulsozialarbeit im Hinblick auf den Erfolg ihrer Arbeit in unterschiedlichem Ausmaß mit der spezifischen schulischen Erfolgslogik in Form formalisierter Leistungskategorien (wie etwa Zensuren oder Abschlussprüfungen) konfrontiert. Die Ergebnisse der eigenen Arbeit sind im Vergleich dazu in manchen Fällen schwerer darzustellen. So kann die Tatsache, dass sich in einer konflikthaften familiären Situation im Zuge der Fallarbeit langsam eine Stabilisierung abzeichnet, in den Hintergrund treten, wenn sich die schulischen Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers gleichzeitig dennoch nicht verbessern oder es nicht gelingt, eine Abschlussprüfung erfolgreich zu absolvieren.

8.6.2 Formen der Suche nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns

Ich habe nun deutlich gemacht, dass es zum einen elementare Faktoren in der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern gibt, durch die die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns fragwürdig wird, dass zum anderen jedoch die langfristige Wahrnehmung der eigenen Arbeit als sinn- und wirkungslos schwer auszuhalten ist. Es stellt sich nun die Frage, wie die Professionellen dieser Herausforderung begegnen, um ihre Handlungsfähigkeit und das eigene professionelle Selbstbild nicht zu gefährden. Zunächst lässt sich aus den Erzählungen der Professionellen rekonstruieren, dass diese sich des Problems bewusst sind und gezielt nach Hinweisen, Anzeichen, Entwicklungen suchen, die zu einem Gegengewicht für diese Erfahrung werden können. In prägnanter Weise bringt dies Stephan Baum im folgenden Zitat zum Ausdruck:

```
33                                     (((Luft holend))) äh () man
34 wird ja oftmals in dem sozialen Bereich (.) äh () nicht
35 gelobt, (((Klacken))) ja () so diese/ (((Luft holend)))
36 diese Bestätigung,
37
38 I: Mhm
39
40 E: Mensch, das hast gut gemacht, (((Luft holend))) wenn
41 du dir die nicht selber () herholst, äh () kriegst du es
42 oftmals nicht vermittelt
```

(Interview Stephan Baum, S. 36, Z. 33-42)

Angesichts der oben geschilderten Erfahrung eines Mangels an Anerkennung und Wahrnehmung der eigenen Arbeit durch das soziale Umfeld, betont er die Bedeutung, sich selbst diese Bestätigungen in unterschiedlicher Form zu verschaffen. Im Folgenden arbeite ich deshalb zentrale Erfahrungsdimensionen heraus, durch die die Professionellen zu der Einschätzung kommen: „Ja, meine Arbeit ist sinnvoll und wichtig“.

Herstellung von Kausalität

Den aus meiner Sicht zentralen Punkt stellt die Konstruktion von Kausalbeziehungen zwischen dem eigenen Tun und beobachtbaren Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern dar. Es geht darum, sich selbst die Gewissheit darüber zu verschaffen, dass das, was man tut, konkrete, wahrnehmbare Folgen hat. Formalsprachlich ausgedrückt: Es geht darum, in der sprachlichen Verknüpfung von Ereignissen von einem „danach“ zu einem „dadurch“ zu kommen. Diese „Plausibilitätsverknüpfungen“ (Riemann 1986) sind wichtig als kognitive Aktivitäten, die das Handeln von Professionellen im Alltag permanent begleiten. Vor dem Hintergrund des hier erörterten Problems wird deutlich, dass es für die Professionellen der Schulsozialarbeit bedeutsam ist, sich bewusst und aktiv auf die Suche zu machen nach Zusammenhängen zwischen ihren Handlungen und Veränderungen bei Schülerinnen, Schülern oder Familien. In den Interviews lassen sich einige zentrale Bereiche rekonstruieren, in denen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter Veränderungen wahrnehmen, die sie in Zusammenhang mit ihrem Handeln bringen:

- Veränderungen in der Intensität der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern.

Die Tatsache, dass die Häufigkeit von Beratungsgesprächen zunimmt, dass eine Schülerin oder ein Schüler von sich aus regelmäßig zu Gesprächen kommt, ist aus der Perspektive der Professionellen ein wichtiger Indikator dafür, als vertrauenswürdig betrachtet zu werden und dass das eigene Angebot von der Schülerin oder dem Schüler prinzipiell als sinnvoll wahrgenommen wird. Pia Eibcker macht deutlich, dass dies in ihren Augen einen wesentlichen Aspekt in der Arbeit mit Alexandra darstellt und für sie ein Grund dafür ist, warum dieser Fallarbeitsprozess für ihr eigenes professionelles Selbstbild so bedeutend wurde. Demgegenüber kann die Abnahme der Intensität der Kontakte nach einer intensiven Phase der Fallarbeit für eine Schulsozialarbeiterin oder einen Schulsozialarbeiter zu einem Zeichen werden, dass die Unterstützung einer Schülerin oder eines Schülers erfolgreich war, dass es gelang, gemeinsam den zentralen Problemdruck zu reduzieren. Dies wird im folgenden Zitat deutlich, in dem Hanne Geyer davon erzählt, wie sich die Gespräche mit einer Schülerin verändert

haben, nachdem das zentrale Problem (ihr Drogenkonsum) im Zuge intensiver gemeinsamer Fallarbeit überwunden wurde.

54 E: Und des/ also bei ihr isses so, dass/ die kommt ein,
55 zwei Mal in der Woche vorbei, in der Pause, trinkt'n Tee,
56 isst'n Müsli, erzählt mir welche Noten sie hat, also/ wir
57 reden ((betont)) überhaupt nicht mehr () über das
58 Problem.

(Interview Hanne Geyer, S. 1, Z. 54-58; Teiltranskription)

Sie betont insbesondere, dass sich die Gespräche mit der Schülerin nach der Bewältigung des zentralen Problems gewandelt haben: Sie finden in Form lockerer, unregelmäßiger Begegnungen statt, bei denen es vorwiegend um alltägliche Durchschnittsprobleme geht. Die Gespräche haben ihre vorherige Dramatik verloren und gerade die Tatsache, „überhaupt nicht mehr“ über die überwundene problematische Situation reden zu müssen, wird zum Zeichen des Erfolgs der gemeinsamen Arbeit.

- Veränderung der äußeren Erscheinung einer Schülerin oder eines Schülers.

Gerade in Fällen, bei denen es um Probleme geht, die zumindest auch eine körperliche Komponente haben (wie etwa bei Magersucht oder Drogenmissbrauch) wird die Verbesserung der körperlichen Situation einer Schülerin oder eines Schülers zu einem deutlich sichtbaren und klaren Zeichen dafür, dass sich die eigene Arbeit gelohnt hat und letztlich erfolgreich war. In den Erzählungen zeigt sich dies u. a. in sehr plastischen, bildhaften Schilderungen dieser körperlichen Veränderung. So spricht Aaliyah Esen davon, dass Dilena am Ende ihrer gemeinsamen Arbeit wieder mit „rosigen Bäckchen“ in der Schule erscheint. Das veränderte Bild der Schülerin wird zum eindeutigen Zeichen für den Erfolg der eigenen Arbeit.

- Wahrnehmbare Veränderungen in den Beziehungen von Kindern und Jugendlichen zu Dritten.

Im Kapitel 5 bin ich darauf eingegangen, welche Bedeutung im Handeln der Professionellen die Arbeit mit Familienangehörigen besitzt. Veränderungen innerhalb dieses Beziehungsnetzes können deshalb für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ein wichtiger Indikator dafür sein, dass ihre Arbeit Wirkung zeigt. So schildert beispielsweise Anna Scheuk ihre Erfahrung, wie es einer Schülerin und ihrer Mutter in Folge eines gemeinsamen Gesprächs mit der Schulsozialarbeiterin mehr und mehr gelingt, nach eskalierten Konfliktsituationen wieder aufeinander zuzugehen.

- Formalisierte schulische Leistungsindikatoren.

Oben bin ich darauf eingegangen, welche zweischneidige Bedeutung die dominante schulische Leistungslogik für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit ihres eigenen Handelns bekommen kann. Dennoch wird in manchen Interviews sichtbar, wie diese ihren Erfolg und ihre Wirksamkeit eben auch an dem sehr deutlichen, (vermeintlich) klaren und allgemein anerkannten Kriterium schulischer Leistung festmachen. So betonen einige Erzählerinnen und Erzähler (z. B. Aaliyah Esen), dass die Stabilisierung der Lebenssituation einer Schülerin oder eines Schülers in Folge der eigenen Arbeit eine wichtige Voraussetzung dafür war, dass diese oder dieser genügend Konzentration und Energie aufwenden konnte, um den formellen Schulabschluss zu schaffen.

Über diese einzelnen Bereiche hinaus, in denen Veränderungen wahrgenommen und in Zusammenhang mit dem eigenen Handeln gebracht werden können, ist hier noch ein weiterer Aspekt wichtig. Es wird deutlich, dass die Möglichkeit, die eigene Arbeit und wie man sie erlebt hat, in Form von Stegreiferzählungen wie den Interviews zu rekonstruieren, große Bedeutung gewinnt. Durch die sequenzielle Anordnung von Ereignissen in Stegreiferzählungen wird es nicht nur möglich, die einzelnen Elemente eines Interaktionsprozesses in ihrer zeitlichen Abfolge zu ordnen, sondern gleichzeitig sinnhafte, d. h. in diesem Fall kausale, Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen herzustellen (vgl. u. a. Schütze 2007). Dies wird in einigen Interviews – als einem möglichen Rahmen für Erzählungen, neben anderen wie Gespräche mit Kolleginnen, Supervision, Fallbesprechungen, aber auch dem „Gespräch mit sich selbst“ – sichtbar: In einigen Fällen lässt sich rekonstruieren, wie es der jeweiligen Person erst im Lauf des Erzählens deutlich wird, wie vielfältig und komplex die Zusammenhänge zwischen Bedingungsfaktoren, ihrem eigenen Handeln und den beobachteten Veränderungen in einem spezifischen Fall waren. Vor diesem Hintergrund konnten die Interviewten im Verlauf des Erzählens hypothesenartige Erkenntnisse dahingehend entwickeln, welche Wirkungen ihr Handeln im Hinblick auf die Lebenssituation einer Schülerin oder eines Schülers entfaltete.

Bezeugungen durch Dritte

Im vorhergehenden Abschnitt habe ich auf die Bedeutung hingewiesen, die die Herstellung von einer kausalen Verbindung zwischen dem eigenen Tun und Veränderungen bei Kindern, Jugendlichen und deren Familien für die Professionellen besitzt. Vor diesem Hintergrund bekommt es große Bedeutung, wenn diese Plausibilitätsverknüpfungen quasi stellvertretend durch Dritte hergestellt werden. Ein Beispiel hierfür ist etwa, wenn eine Lehrkraft zu einem Schulsozialarbeiter kommt und ihr Erstaunen darüber ausdrückt, dass eine Schülerin, mit

der dieser bereits länger intensiv gearbeitet hat, nun plötzlich im Unterricht gut mitarbeitet und sich auf das konzentrieren kann, was von ihr gefordert wird.

Besondere Bedeutung erhalten in diesem Zusammenhang explizite Äußerungen von Dankbarkeit. In den Interviews wird deutlich, dass diese Momente, in denen sich eine Schülerin, ein Schüler oder auch ein Elternteil nach Abschluss oder noch während der gemeinsamen intensiven Arbeit für die erfahrene Unterstützung bedankt, von den Professionellen in besonderer Weise als Bestätigung ihres Handelns erfahren werden. Dies kann in einem direkten Gespräch zwischen beiden geschehen, aber auch in Form von Dokumenten, in denen eine Schülerin oder ein Schüler die eigene Dankbarkeit zum Ausdruck bringt. Der autobiographische Text von Dilena, den sie der Schulsozialarbeiterin überreicht, und in dem sie die Rolle dieser bei der Bewältigung ihrer Essstörung hervorhebt, ist ein Beispiel hierfür. Hier wird darüber hinaus noch deutlich, dass neben dem inhaltlichen Aspekt – der Bezeugung der eigenen Wirksamkeit durch eine außenstehende Person – auch der symbolische Aspekt des „Dankbarkeit-Erweisens“ als wichtig erachtet wird: Bereits die Tatsache, dass die Schülerin die Schulsozialarbeiterin in dem Text erwähnt und ihn ihr selbst überreicht, deutet diese als Zeichen dafür, mit ihrem Handeln etwas Bedeutsames ausgelöst zu haben.

Erfahrungen exklusiver Vertrauensbeziehungen

Ich bin bereits auf die Verunsicherungen eingegangen, die für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit der Frage verbunden sein können, inwieweit ihre eigene Arbeit für Kinder und Jugendliche spezifische Bedeutung erlangt, die sich von deren Beziehungen zu Lehrkräften abhebt. Vor diesem Hintergrund kann es für Professionelle der Schulsozialarbeit eine wichtige Erfahrung sein, dass Kinder und Jugendliche sich in exklusiver, vertraulicher Weise an sie wenden, dass man mit ihnen gemeinsames Wissen teilt, das den Lehrkräften verschlossen bleibt und das von den Professionellen als Zeichen eines besonderen Grades an entgegengebrachtem Vertrauen betrachtet wird.

Situationen unmittelbarer Beziehungsveränderungen

In den bisherigen Beispielen ging es in erster Linie darum, dass Professionelle im Rückblick auf die Arbeit (oder auf einzelne Elemente davon) feststellten oder von anderen darauf hingewiesen wurden, dass ihr Handeln sinnvoll und erfolgreich war. Demgegenüber stehen Situationen, in denen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern unmittelbar, auf sehr eindringliche Weise deutlich wird, dass ihr Handeln bzw. die konkrete Interaktion mit anderen nicht folgenlos bleibt und Bedeutung für sie selbst und ihr Gegenüber bekommt. Dieser Prozess wird in der folgenden Skizze sehr plastisch, in deren Mittelpunkt ein Gespräch von Elke Maurer mit einer Schülerin und deren Mutter steht.

Die Fallskizze ist eingebettet in die Erzählung der Schulsozialarbeiterin Elke Maurer über ihre Arbeit mit der Schülerin Vera, die von ihr und auch Lehrkräften immer wieder als anstrengend und frech erlebt wird („mein Feger“). Die Schülerin gerät eines Tages in dringenden Verdacht, das Handy einer Mitschülerin gestohlen zu haben. Die Schulsozialarbeiterin übernimmt die Aufgabe, sich darum zu kümmern, dass die Angelegenheit zwischen den Beteiligten geklärt werden kann. In diesem Zusammenhang führt sie ein Gespräch mit der Schülerin, deren Handy gestohlen wurde, und mit deren Mutter. Es ist vorgesehen, dass Vera später zu dem Gespräch dazukommt. Elke Maurer erlebt die Mutter von Beginn des Gespräches an als sehr aggressiv und „rau“ – sie beginnt sofort mit Anschuldigungen gegen Vera. Die Schulsozialarbeiterin reagiert auf diese unmittelbaren Vorwürfe sehr emotional, verliert ihre „Fassung“, beginnt zu weinen und verlässt kurz das Besprechungszimmer und geht ins Treppenhaus. Im Interview bringt sie das Gefühl der Hilflosigkeit zum Ausdruck, das sie in diesem Moment befallen hat. Dieses Verhalten hat zur Konsequenz, dass ihr die Mutter ins Treppenhaus folgt und ihr Anerkennung dafür zollt, dass sie sich in diesem Ausmaß für Schülerinnen an der Schule einsetzt.

Die Interaktionssituation ist davon gekennzeichnet, dass die Schulsozialarbeiterin für die Mutter durch ihren emotionalen Ausbruch plötzlich und unvermittelt in einem neuen Licht erscheint. Nicht mehr ihre Rolle als distanzierte Mediatorin in einem akuten Konfliktfall steht im Mittelpunkt, sondern ihre plötzlich und in emotionaler Weise zutage tretenden persönlichen Grenzen und Verwundbarkeiten. Diese Reaktion berührt die Mutter und führt dazu, dass eine vorher von der Schulsozialarbeiterin als starr erlebte Interaktionssituation aufgebrochen wird, was für beide Seiten einen Lerneffekt bedeutet: Beiden wird deutlich, dass es der anderen im Kern um die gleiche Sache geht: das Interesse der Schülerinnen. Sowohl durch ihre eigene Emotionalität als auch durch die unmittelbare Reaktion der Mutter erlebt die Schulsozialarbeiterin ihr Handeln in dieser Situation also als unmittelbar sinnhaft und wirkungsvoll.

Leuchtturmfälle

In den Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter wird deutlich, dass ihr Alltag geprägt ist von einer Vielzahl an kürzeren und längeren Fallarbeitsprozessen mit Schülerinnen und Schülern, die aus ihrer Sicht nicht erfolgreich sind oder die von einer mangelnden Anerkennung der eigenen Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler selbst bzw. durch Lehrkräfte geprägt sind

(s. o.). Vor diesem Hintergrund werden die Beispiele von Fallarbeit, die eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter als rundum gelungen erlebt, zu wichtigen Bestätigungen dafür, dass das eigene Handeln, die eigene Präsenz an dem Handlungsort trotz all der gegenteiligen Erfahrungen eben nicht vergeblich ist.

Diese Erzählungen professionellen Erfolgs haben dabei in der Regel zwei Ebenen. Zum einen dokumentiert sich darin der inhaltliche Erfolg des eigenen Handelns: Das Problem einer Schülerin oder eines Schülers konnte gelöst oder zumindest der Problemdruck reduziert werden, die drohende Destabilisierung der jeweiligen Lebenssituation abgewendet werden. Dies ist häufig verbunden mit einer ganzen Reihe der oben erwähnten kausalen Zuschreibungen von (positiven) Veränderungen auf das eigene Handeln: Es wird deutlich, wie die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern diese befähigte, die Schule erfolgreich abzuschließen, wie sich der körperliche Zustand deutlich besserte, nachdem – wie in der Erzählung von Hanne Geier deutlich wird – eine Schülerin in Kooperation mit anderen Professionellen in eine Suchttherapie vermittelt werden konnte usw. Zum anderen werden diese Erfolgsgeschichten darüber hinaus aber auch zu Nachweisen, dass die Arbeit an sich „rund“ gelaufen ist: Wesentliche Elemente einer Fallbearbeitung (wie etwa der Aufbau von Vertrauen, die Zusammenarbeit mit der Schülerin oder dem Schüler selbst, die Hinzuziehung von anderen Professionellen, die Ausformulierung und Durchführung von spezifischen Teilaufgaben) konnten „sauber“ und entsprechend dem professionellen Selbstverständnis und zentraler Grundsätze (wie dem der Vertraulichkeit, der Selbstbestimmung der Adressatin etc.) durchgeführt werden. Mit anderen Worten: In den Leuchtturmfällen dokumentiert sich so etwas wie die Gestalt einer befriedigenden Fallbearbeitung.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Erzählsituation, wie sie durch die von mir geführten Interviews gegeben war, für die Erzählerinnen und Erzähler in dieser Hinsicht bedeutungsvoll werden kann. Einem interessierten Zuhörer eine runde Geschichte der erfolgreichen eigenen Arbeit zu erzählen und ihn damit zu einem Zeugen des eigenen Erfolges zu machen, kann zu einer wichtigen Quelle von professioneller Selbstbestätigung werden. So lag etwa Pia Eibecker sehr viel daran, ein zweites Interview mit mir zu führen. Im ersten Interview erzählte sie die Geschichte über die Arbeit mit einem Jungen, die in einem gegenseitigen Vertrauensbruch endete. Sie betonte in einem Telefongespräch, dass sie nicht möchte, dass diese Geschichte als zentrales Beispiel aus ihrer Arbeit bei mir „hängen bleibe“. In einem zweiten Interview erzählte sie mir dann die aus ihrer Sicht sehr erfolgreich und zufriedenstellend verlaufende Geschichte mit Alexandra, wenn auch mit dem Hinweis, dass es sich hierbei um eine große Ausnahme handele.

Letztlich geht es in der Frage nach dem Sinn des eigenen Handelns immer auch darum, ob man meint, dass man durch die eigene Arbeit zu langfristigen Veränderungen von Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern beitragen konnte. Die Beantwortung dieser Frage ist für Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter allerdings häufig mit größeren Schwierigkeiten verbunden. Diese stehen in besonderem Zusammenhang mit dem begrenzten Zeitraum, in dem ein intensiver Kontakt zwischen Schülerinnen, Schülern und Professionellen möglich ist. Da der Kontakt in vielen Fällen mit dem Ende der Zeit an der Schule abbricht, wird auch die Einschätzung dessen, was bei der Schülerin oder dem Schüler langfristig „hängen geblieben“ ist, schwierig.

```

49             bin neulich mal () wieder durch die
50 Fußgängerzone gegangen ((Luft holend))) und hab dann ()
51 en jungen Mann gesehen, (ach, mit () kenn ich dich noch ())
52 so und so hieß er ((Luft holend))) jaja, Her Baum/ äh ()
53 Sie mussten mir damals immer mal den Arsch retten
54 (((Lachen)))

```

Bedeutsam ist an diesem Ausschnitt, dass der Schulsozialarbeiter den Kommentar des Schülers, der Schulsozialarbeiter habe ihm „immer mal den Arsch gerettet“, wörtlich zitiert. Dies kann als Ausdruck der Bedeutung gelesen werden, die der Schulsozialarbeiter dem beimisst, wie der Schüler ihm in seinen Augen Anerkennung zollt für die Unterstützung, die er von ihm in einer längst vergangenen Lebensphase erfahren hat. Es deutet sich an, dass die damalige Arbeit mit dem Schüler für den Schulsozialarbeiter anstrengend und möglicherweise frustrierend gewesen sein mag. Für den Schüler wurde diese Arbeit u. U. gerade dadurch bedeutsam, dass der Schulsozialarbeiter sich in den Augen des Schülers unermüdlich mit ihm abgemüht hat. Durch diese sich zufällig ergebende Begegnung eröffnen sich also für den Schulsozialarbeiter andere Einblicke in das, was bei einem Schüler hängen geblieben ist, als durch das, was er möglicherweise in der konkreten damaligen Begegnung von ihm erfahren hätte.

8.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich zentrale, wiederkehrende Kernprobleme herausgearbeitet, die aus der Perspektive der von mir interviewten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter deren Fallarbeit vor Herausforderungen stellt. Wichtig wurde hierbei die Frage, inwieweit bestimmte Erscheinungsformen der Kernprobleme spezifisch für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit sind. So zeigte sich in vielerlei Hinsicht, dass die Professionellen vor widersprüchliche Handlungsanforderungen gestellt sind, die im Zusammenhang stehen mit den unterschiedlichen professionsspezifischen Handlungslogiken von Professionellen der Schulsozialarbeit einerseits und Lehrkräften andererseits. Dies wurde etwa in der Diskussion des Verhältnisses von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zu schulischen Sanktionspraktiken sichtbar. Deutlich wurde dabei gleichzeitig, dass es aus Sicht der Professionellen nur sehr schwer möglich ist, sich den Handlungslogiken der anderen Profession – insbesondere der von Lehrkräften – zu entziehen. So wurde etwa in der Darstellung der Kategorisierungspraktiken von Schülerinnen und Schülern als „auffällig“ deutlich, wie die damit verbundenen Kategorien Ergebnisse kollektiver Zuschreibungs- und Aushandlungsprozesse innerhalb des schulischen, professionellen Beziehungsnetzes darstellen, wovon Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ein Teil sind.

Wurde in den Kapiteln 5 bis 8 aus der Perspektive der interviewten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter argumentiert, so rückt im folgenden Kapitel die Perspektive der interviewten Jugendlichen auf die Arbeit der Professionellen in den Mittelpunkt. Diese Perspektiventriangulierung erlaubt zum einen, die Spuren der in den bisherigen Ausführungen rekonstruierten professionellen Praxis in der Lebensgeschichte von Jugendlichen nachzuzeichnen. Zum anderen wird es dadurch möglich, Aspekte der Arbeit sichtbar zu machen, die den Professionellen selbst nicht in den Blick kamen bzw. von diesen ausgeblendet wurden.



9 Spuren der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern in der Lebensgeschichte von Jugendlichen

In diesem Kapitel gehe ich der Frage nach, welche Bedeutung die Arbeit der Professionellen der Schulsozialarbeit im Kontext der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern erlangt. Eine solche Erweiterung der Perspektive auf das Handeln der Professionellen steht in engem Zusammenhang mit dem in Kapitel 2 explizierten professionstheoretischen Verständnis dieser Studie. Insbesondere die Annahme, „dass die begriffliche Grundstruktur und die regelhaften Muster der Fallarbeit wesentlich aus der Perspektive der beteiligten personalen Akteure“ (Frommer 2014, S. 104) rekonstruiert werden müssen, stützt dieses Vorgehen (vgl. auch Riemann et al. 2000). Bereits in den Fallstudien wurde der Erkenntnisgewinn sichtbar, der mit dieser Triangulation der Perspektiven der Professionellen und der Jugendlichen verbunden ist. Drei Aspekte, an die ich im folgenden Abschnitt anknüpfe, sind hierbei besonders wichtig. Erstens kann aufgrund der lebensgeschichtlichen Erzählungen der Schülerinnen und Schüler das Verhältnis verdeutlicht werden zwischen biographischen Prozessen, insbesondere Verlaufskurvenprozessen des Erleidens, den diesbezüglichen Bewältigungsversuchen der Jugendlichen und der Arbeit der Professionellen. So wird bereits in den Fallstudien (z. B. im Fall von Dilena Reza) deutlich, wie der Unterstützung durch die Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen z. T. vielfältige Versuche vorausgingen, die Verlaufskurvenentwicklung zu stoppen oder zu bremsen. Einige dieser Bewältigungsversuche wurden von den Jugendlichen als erfolgreich erlebt, andere verschärften deren Verstrickungen noch weiter. Zweitens können so sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede in der Bewertung und Bedeutungszumessung des professionellen Handelns verdeutlicht werden. So lässt sich etwa zeigen, dass Pia Eibeckers Wahrnehmung, von Lehrkräften in der Fallarbeit mit Alexandra nicht ausreichend beachtet und von wichtigen Informationen abgeschnitten zu werden, sich nicht deckt mit Alexandras Brokalakis Erleben der Arbeit. Diese schreibt dem eigenen Handeln gerade durch ihre Eingebundenheit in schulische Beziehungsnetze (etwa in Form einer von ihr wahrgenommenen engen Kooperation mit Lehrkräften) große Bedeutung zu. Somit wird es durch die in dieser Studie vorgenommene

perspektiventriangulierende Vorgehensweise möglich, das zu entdecken, was Professionelle in ihrem Handeln ausblenden und wo Blindstellen in ihrer Perspektive auf Fallprozesse liegen. Schließlich erlaubt eine solche Mehrebenenanalyse drittens eine ergänzende Perspektive zu der im Kapitel 8.6 bereits diskutierten zentralen Frage nach der Bedeutung und der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns, indem dieser konsequent im Hinblick auf lebensgeschichtliche Prozesse von Schülerinnen und Schülern nachgegangen wird.

Eine solche Vorgehensweise vermag schließlich den empirischen Fokus zu erweitern, der Studien zugrunde liegt, die unter dem Schlagwort der „Adressatinnenforschung“ (vgl. u. a. Graßhoff 2013a; Bitzan et al. 2006) entstanden und entstehen. Damit verbunden ist ein wachsendes Interesse an „subjektiven Verarbeitungsweisen von professionellen Interventionen“ (Bauer/Bolay 2013, S. 47) durch Adressatinnen und Adressaten. In diesem Zusammenhang gewannen biographieanalytische Zugänge große Bedeutung (vgl. u. a. Finkel 2006, 2013; Hofgesang 2006). Während diese Arbeiten ausschließlich die biographische Perspektive der Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen, liegt der Erkenntnisgewinn der hier durchgeführten Mehrebenenanalyse darin, dass das Handeln der Professionellen und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler systematisch aufeinander bezogen werden können. Die Fruchtbarkeit dieses Vorgehens für professionsanalytische Fragestellungen wird in einer Reihe von Studien deutlich (vgl. Riemann 2000; Reimer i. Vorb.) Im folgenden Abschnitt rekonstruiere ich in einem ersten Schritt zentrale Aspekte der Verlaufskurvenprozesse und der damit korrespondierenden Bewältigungsversuche, soweit sie in den Interviews mit den Jugendlichen deutlich werden. Darauf aufbauend beleuchte ich in einem zweiten Schritt Elemente des Vertrauens- und Beziehungsaufbaus zu den Professionellen aus der Sicht der Jugendlichen, bevor ich in einem dritten Schritt die unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen herausarbeite, die der Schulsozialarbeit aus Sicht der Jugendlichen zukommen.

9.1 Unterschiedliche Facetten von Leidensprozessen im Leben der Schülerinnen und Schüler

In den Interviews sowohl mit Professionellen als auch mit Schülerinnen und Schülern wird deutlich, dass letztere in ganz unterschiedlichen Situationen und lebensgeschichtlichen Zusammenhängen Kontakt zu Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern haben. Sie nehmen teil an von diesen durchgeführten Projekten, bekommen Unterstützung bei konkreten Fragestellungen (etwa bei der Frage nach den beruflichen Plänen) oder nutzen den Raum der Schulsozialarbeit als Treffpunkt. All diese Angebote können im Rahmen der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern wichtig werden (etwa indem das Angebot der

Schulsozialarbeit dazu beiträgt, das Lernangebot der Schule um vielfältige „nonformale“ Bildungsmöglichkeiten zu erweitern). In den folgenden Ausführungen geht es mir im Kern jedoch um die spezifischere Frage, welche Bedeutung die Interaktionen mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, die sich im Rahmen von intensiven Prozessen der Fallarbeit ereignen, in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern bekommen. Dabei stehen im Folgenden Lebensgeschichten im Zentrum, die an zentralen Stellen aus der Balance geraten sind. Das biographieanalytische Konzept der „Verlaufskurve“ (Schütze 2006; vgl. auch Riemann/Schütze 1991; Schütze 1984a) bietet einen allgemeinen Rahmen zur Erfassung dieser Prozesse, der auch den folgenden Ausführungen zugrunde liegt (ohne dass im Folgenden sämtliche Elemente von Verlaufskurvenprozessen nachgezeichnet werden). Wichtig ist dabei der Fokus des Konzeptes: Im Mittelpunkt stehen Prozesse des Leidens in der Lebensgeschichte von Menschen.

Deshalb gehe ich in einem ersten Schritt zunächst darauf ein, auf welche Art und Weise in unterschiedlichen Lebensbereichen der Schülerinnen und Schüler solchermaßen skizzierte Erleidensprozesse wirksam werden, wie sie auf andere Lebensbereiche ausstrahlen und welche Ansätze zur Stabilisierung und Bewältigung durch die Jugendlichen selbst und ihr soziales Umfeld ergriffen werden. Diese Auseinandersetzung bietet wichtige Hinweise, um in einem zweiten Teil die Bedeutung der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern und deren Beziehung zu den Jugendlichen nachvollziehen zu können.

9.1.1 Das Leiden in und an der Familie

In einige Erzählungen der Schülerinnen und Schüler (insbesondere in den Interviews mit Alexandra Brokalakis, Dilena Reza, Taylan Bayrak und Simon Heldt) wird die Bedeutung deutlich, die die Beziehungen innerhalb der Familie für sie besitzen. Die Jugendlichen äußern dabei Erwartungen dahingehend, welche Bedeutung familiäre Strukturen für sie haben oder haben sollten: Die anderen Familienmitglieder sind wichtig – oder sollten wichtig sein – als Ansprechpartnerinnen und -partner bei wesentlichen biographischen Entscheidungen. Sie sollten dazu beitragen, dass elementare physische und psychische Bedürfnisse erfüllt werden.

Vor diesem Hintergrund bekommt es dann besondere Tragweite, wenn diese aus der Sicht der Jugendlichen elementaren Funktionen von Familie nicht erfüllt werden. Dies wird in der Erzählung von Alexandra beispielsweise deutlich, wenn sie davon spricht, wie wichtig für sie die Sicherstellung regelmäßiger Mahlzeiten ist und sie die große Enttäuschung über ihre Mutter äußert, die nicht einmal dieses Mindestmaß an elterlicher Fürsorge erfüllen kann oder will.

35 Kannst du noch einmal so ein bisschen erzählen, wie
36 du das so/ so deine famili/ familiäre Situation, wie die
37 so/ wie die so war? Also [wie die so angefangen hat und
38
39 E: [Ähm/ ja mein Vater hat vor der
40
41 I: was da so war?
42
43 E: Geburt/ also er wollte mich nicht, er wollte kein Kind
44 haben, s war ihm noch zu früh oder so, ähm hat verhindern
45 wollen, dass sie das Kind bekommt, hat ihr in'n Bauch
46 geschlagen. Als er gemerkt hat, ich komme zur Welt, ist
47 er abgehauen.

Besonderes Gewicht erhält die von Simon geschilderte Gewalt des Vaters dadurch, dass sie sich sowohl gegen ihn als auch seine Mutter richtet. Gleichzeitig kommt hier in fundamentaler Weise die Erfahrung zum Ausdruck, von einer biographisch zentralen Person in seiner grundsätzlichen physischen Existenz nicht gewollt zu sein.

Zum anderen geht ein entsprechender Vertrauensverlust einher mit einer in der Wahrnehmung des oder der Jugendlichen zunehmenden Instabilität von zentralen Familienbeziehungen. Dies ist etwa der Fall, wenn Jugendliche die Erfahrung machen, zwischen die Fronten elterlicher Auseinandersetzungen, etwa im Zusammenhang mit einer Trennung der Eltern, zu geraten und dabei zum Objekt des Konflikts zu werden (z. B. in Form eines Unterhalts und Sorgerechtsstreits). Dabei kann der oder die Jugendliche zum „teilnehmenden Zeugen“ eines

langen und schmerzhaften Prozesses werden, in dessen Verlauf die vorbehaltlose Loyalität zu beiden Elternteilen sich auflöst hin zu wechselnden Allianzen und er oder sie gezwungen ist, für die eine Seite – und damit gegen die andere – Position zu beziehen. Die Stabilität der familiären Beziehungen kann aber auch für den oder die Jugendliche in unerwarteter Weise erschüttert werden, wenn ein Familienmitglied, das für ihn oder sie bisher immer ein verlässliches, selbstverständliches Gegenüber dargestellt hat, in dieser Rolle nicht mehr zur Verfügung steht und damit bei ihm oder ihr ein Gefühl der Ratlosigkeit, des Unverständnisses und des Alleingelassenseins entsteht. Taylan Bayrak berichtet in diesem Zusammenhang von dem für ihn äußerst schmerzhaften Moment, als er erfährt, dass sein Vater, der sich seit längerer Zeit in der Türkei aufhielt und dies damit begründete, eine Firma aufzubauen, dort mit einer anderen Frau eine Beziehung eingegangen war und mit ihr bereits ein Kind gezeugt hatte.

Als Folge dieser Erfahrungen entsteht zum einen gerade durch den Verlust von Familienmitgliedern als zentralen Bezugspersonen der Bedarf an Ansprechpartnerinnen und -partnern, die diese Lücke – zumindest teilweise – wieder füllen können. Zum anderen steht dem aber die Erfahrung entgegen, dass das Vertrauen von eben diesen nahestehenden Personen bisher immer wieder verletzt wurde. Dies – so deutet sich insbesondere in der Erzählung von Alexandra Brokalakis an – kann eine Grundlage dafür sein, dass die Ausbildung neuer Vertrauensbeziehungen erschwert wird.

9.1.2 Schulische Versagenserfahrungen

Die Frage, ob und wie es gelingt, den schulischen Leistungserwartungen, denen sie ausgesetzt sind, zu genügen, spielt in einigen Erzählungen der Schülerinnen und Schüler, so etwa in den Interviews mit Dilena Reza und Pietro Zucho, eine zentrale Rolle. Dabei wird die Erfahrung (oder auch die Befürchtung), diesen Erwartungen nicht mehr gerecht zu werden, zu einer immer wieder auftauchenden Belastung. Diese Erfahrungen schulischen Versagens erscheinen zum einen als Folgen von Leidensprozessen in anderen Lebensbereichen und den unterschiedlichen, darauf gerichteten Bewältigungsanstrengungen.¹⁰³ So wird etwa im Beispiel von Dilena Reza deutlich, dass die Bearbeitung ihrer Magersucht Maßnahmen erfordert (insbesondere den längeren Klinikaufenthalt), die dazu führen, dass sie den schulischen Anschluss verpasst und eine Klasse wiederholen muss, was für sie bis zum Zeitpunkt des Interviews schwer zu akzeptieren bleibt. Zum anderen haben insbesondere schulische Selektionsverfahren das Potenzial für tiefgreifende Demütigungs- und Stigmatisierungserfahrungen. Deutlich wird

¹⁰³ In einigen dieser Prozesse wird sichtbar, was Schütze als „Transformation der Verlaufskurve in andere Verhaltens- und Erleidensbereiche“ (Schütze 2006, S. 221; Herv. i. Orig.) beschreibt.

dies etwa in dem Interview mit Pietro Zucho, der davon berichtet, gegen seinen Willen von der Real- auf die Hauptschule versetzt zu werden.¹⁰⁴

9.1.3 Erfahrungen von Demütigung und Solidarität in schulischen Peer-Beziehungen

Durch den schulischen Rahmen entsteht eine besondere, alltägliche Nähe zu Mitschülerinnen und Mitschülern. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass eine persönliche Krisensituation für andere sichtbar zum Thema von Interaktionen wird. In den Interviews wird deutlich, wie gerade damit Erfahrungen von Demütigungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler verbunden sein können. Am Beispiel von Alexandra Brokalakis wird dies deutlich: Die Informationen, die ihre Umwelt über ihre konflikthafte und prekäre Familiensituation hat, werden zur Grundlage von Demütigungspraktiken eines Mitschülers, wobei die Intensität der Demütigungen dadurch noch gesteigert wird, dass er sie mit abwertenden Zuschreibungen ethnischer Zugehörigkeit verbindet (siehe Seite 129f.). Umso wichtiger ist es vor diesem Hintergrund für die Jugendlichen, weitestgehende Kontrolle darüber zu haben, wer welche Informationen über die eigene persönliche Situation erhält.

Gleichzeitig wird in den Interviews jedoch auch deutlich, wie die Sichtbarkeit der eigenen Notlage insbesondere im engen schulischen Kontext auch die Grundlage für Solidarisierungen von Seiten der Mitschülerinnen und Mitschüler ist. Gerade in diesem Zusammenhang kann die Tatsache, dass das Problem, dem man ausgesetzt ist, vor Anderen nicht verborgen wird (oder werden kann), als positiv erlebt werden, da damit die als anstrengend empfundene Notwendigkeit zur Informationskontrolle beendet wird. So erlebt Dilena Reza beispielsweise, wie eine Mitschülerin sich in dem Zeitraum ihres Klinikaufenthaltes interessiert nach ihrem Zustand erkundigt und sich zu dieser eine vertrauensvolle Beziehung entwickelt, die vorher nicht bestanden hatte.

9.1.4 Stabilisierende Erfahrungen

Trotz dieser vielfältigen Dimensionen von Leidensprozessen wird deutlich, dass es im Alltag der Jugendlichen Bereiche gibt, die zu einer Quelle von Stabilität und positiven Selbstbildern werden können. In den Interviews bekommen zwei Aspekte dieser Erfahrungen besondere Bedeutung. Zum einen entstehen dadurch

¹⁰⁴ Deutlich wird dabei an einigen Stellen, dass sich diese Demütigungserfahrungen durch das Verhalten von Familienmitgliedern noch verstärken können, etwa dadurch, dass der Schülerin bzw. dem Schüler von zentralen Bezugspersonen das vermeintliche Versagen gespiegelt wird oder auch durch konkrete Sanktionshandlungen als Folge schlechter schulischer Leistungen (vgl. in diesem Zusammenhang auch Nittel 1992, S. 355ff.).

Möglichkeiten, dass sich die Jugendlichen weiterhin als kompetent und handlungsfähig erleben. Zum anderen ist wichtig, dass damit soziale Beziehungsnetze verbunden sind, die unberührt bleiben von den Beschädigungen der Beziehungen zu zentralen Anderen wie etwa den Eltern.

Im Fall des zum Zeitpunkt des Interviews sechzehnjährigen Schülers Simon Heldt, der der Erfahrung instabiler Familienbeziehungen ausgesetzt ist (s. u.), bekommt die Mitgliedschaft im Fußballverein diese Funktion. Zum einen erlebt er bereits nach kurzer Zeit, dass Andere (Trainer, Mitspieler) auf seine Fähigkeiten aufmerksam werden und ihm nach und nach verantwortungsvollere Aufgaben auf dem Spielfeld und auch als informeller Co-Trainer einer Kindermannschaft übertragen werden. In beiden Bereichen macht er dabei direkte Erfolgserfahrungen. Zum anderen stellen der Verein und die damit verbundenen sozialen Beziehungen eine wichtige Konstante dar, insbesondere im Kontrast zu der von zahlreichen Abbrüchen und unfreiwilligen Wechseln gekennzeichneten schulischen Entwicklung. Dies wird etwa im folgenden Zitat deutlich, in dem er erläutert, warum er – obwohl er mittlerweile in einem anderen Stadtviertel wohnt und das mehrmals wöchentlich stattfindende Training für ihn mit langen Anfahrtswegen verbunden ist – trotz Angeboten aus anderen Vereinen seinem Verein treu bleibt.

27 I: Also der Verein an sich ist auch etwas Wichtiges für
 28 dich?
 29
 30 E: Ja ich habe schon sehr oft mit einem Wechsel
 31 geliebäugelt, wo dann aber im letzten Moment noch
 32 zurückgezogen/ Wo ich im letzten Moment noch
 33 zurückgezogen habe, weil ich mir einfach gar nicht
 34 vorstellen kann, da mit anderen zusammenzuspielen, den
 35 Verein zu verlassen und gegen ihn zu spielen, ihn
 36 vielleicht auch noch fertigzumachen und dann bleibe ich
 37 lieber da.

(Interview Simon Heldt, S. 24, Z. 27-37)

Zum Ausdruck kommt hier die Bedeutung, die der Verein als Quelle konstanter Beziehungen für Simon besitzt. Die Verpflichtung, die er dem Verein gegenüber entwickelt, kann dabei im Zusammenhang und als Kontrast zu anderen sozialen Beziehungen verstanden werden, die er bisher als brüchig und nicht tragfähig erlebt hat (vgl. die oben geschilderte Erfahrung der existenziellen Ablehnung durch seinen Vater). Die Beziehungen zu anderen Vereinsmitgliedern bieten ihm darüber hinaus die Möglichkeit, andere Erwachsene als positive Identifikationsfiguren zu erleben, was insbesondere angesichts des immer wieder schwanken-

den und von massiven Konflikten gekennzeichneten Verhältnisses zu seiner Mutter bedeutsam wird.¹⁰⁵

Oben bin ich darauf eingegangen, welches Potenzial Schule hat, Schülerinnen und Schüler in Leidensprozesse zu verstricken. Dies ist die eine Seite. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass der Ort Schule selbst und die damit verbundenen vielfältigen Beziehungen stabilisierende Wirkung für Jugendliche entfalten können. Dies wird insbesondere am Beispiel von Alexandra Brokalakis deutlich. Neben den vielfältigen Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften und auch der Schulsozialarbeiterin ist es insbesondere die Erfahrung, den Leistungserwartungen der Schule gerecht zu werden, die für sie große Bedeutung bekommt. Der durch die Erfüllung dieser Erwartungen gelieferte Nachweis, einen wichtigen Lebensbereich angesichts des Chaos in anderen Bereichen nach wie vor unter Kontrolle zu haben, wird für sie zu einer wichtigen Grundlage dafür, sich selbst der eigenen Handlungskompetenz zu versichern. Die Klarheit von Zensuren – so sehr in Frage gestellt werden kann, inwiefern sie tatsächlich die Leistung adäquat widerspiegeln – kann in dieser Hinsicht diese Selbstbestätigung unterstützen.

9.1.5 Bewältigungsversuche

In den Interviews werden Ansätze der Jugendlichen deutlich, das Voranschreiten von Verlaufskurvenprozessen auf unterschiedliche Art und Weise zu bremsen oder zu stoppen. Diese finden sich in unterschiedlichen Phasen des Verlaufskurvenprozesses. Es lassen sich dabei grob zwei Ebenen von Bewältigungsprozessen unterscheiden.¹⁰⁶

Die Flucht ergreifen

Zum einen werden Handlungen der Jugendlichen sichtbar, die sich als direkte Reaktionen auf die unmittelbare, z. T. schockartige Erfahrung, dass ein Lebensbereich außer Kontrolle geraten ist, rekonstruieren lassen; so etwa Alexandras spontane Fluchtversuche zu ihrem Vater oder zur Familie eines Mitschülers in Folge der Demütigungs- und Gewalterfahrungen durch ihre Mutter. Charakteristisch für diese Bewältigungshandlungen ist, dass die Lebenssituation weiterhin

¹⁰⁵ Man erfährt davon nichts im Interview, es erscheint jedoch plausibel, dass diese Bezugspersonen – etwa ein 43-jähriger Co-Trainer, mit dem er sich immer wieder „auf ein Bier“ trifft, von seiner familiären Situation wissen und die Beziehung zu Simon bewusst vor diesem Hintergrund eingehen.

¹⁰⁶ Hilfreich für diese Unterscheidung sind hier die unterschiedlichen Bewältigungsansätze, wie sie von Schütze im Rahmen eines allgemeinen Modells von Verlaufskurvenprozessen formuliert wurden. Er unterscheidet zwischen Versuchen des „Aufbaus eines *labilen Gleichgewichts* der Alltagsbewältigung“ als unmittelbare Reaktion auf plötzliche Ereignisse, durch die sich „das zuvor latente Verlaufskurvenpotenzial zu einer übermächtigen Verkettung äußerer Ereignisse“ wandelt auf der einen Seite und „praktische[n] Versuche[n] der *Bearbeitung und Kontrolle der Verlaufskurve*“ auf der anderen Seite (Schütze 2006, S. 215f.).

äußerst schwankend bleibt und sich u. U. die Dramatik des Leidensprozesses dadurch sogar noch verschärft. Ein Beispiel dafür sind die Sanktionen der Mutter gegen Alexandra, als sie erfährt, dass Alexandra gegen ihre Anweisung die Wohnung verlassen hatte, um sich selbst Essen zu besorgen: Es kommt unter anderem zu weiterer Gewalt gegen Alexandra durch die Mutter als Reaktion auf Alexandras Verhalten.¹⁰⁷ Ein weiteres Merkmal dieser Bewältigungsversuche ist deren hoher Kräftebedarf, der es zum einen Schülerinnen und Schülern nicht erlaubt, Abstand zu der Entwicklung zu bekommen, in die sie verstrickt sind. Die Bewältigungsversuche behalten stark reaktiven Charakter. Zum anderen ist der dafür nötige Kraftaufwand so hoch, dass das Risiko entsteht, dass für andere Lebensbereiche keine Ressourcen mehr zur Verfügung stehen. Diese Kosten der Bewältigungsversuche drohen in manchen Fällen, andere Lebensbereiche aus dem Gleichgewicht zu bringen (etwa dadurch, dass man sich gedanklich so sehr mit der eigenen Verstrickung in einen Leidensprozess beschäftigt, dass die Konzentration nicht mehr für wichtige schulische Anforderungen ausreicht).

Versuche, die Kontrolle zurückzugewinnen

Demgegenüber stehen Versuche, die Dynamik des Leidensprozesses längerfristig unter Kontrolle zu bringen. Dem voraus gehen in den Lebensgeschichten der Jugendlichen vielfältige Erfahrungen, durch die ihnen verdeutlicht wird, dass es so nicht mehr weitergehen kann, dass man einen Tiefpunkt erreicht hat, dass die bisherigen Bemühungen um ein halbwegs erträgliches Gleichgewicht nicht mehr ausreichen. Dazu kommt der oben bereits dargestellte Aspekt, dass sich die Dynamik und das Ausmaß des Leidensprozesses nicht mehr vor der Umwelt verbergen lassen: Der abgemagerte Körper von Dilena Reza erregt Aufsehen, die Aggressionsausbrüche von Taylan Bayrak in Folge der für ihn als traumatisch erlebten Trennung seiner Eltern führen zu massiven Konflikten mit Mitschülern und Lehrkräften, Nachbarn werden aufmerksam auf die sich in heftigen und lautstarken Auseinandersetzungen entladenden Konflikte zwischen Alexandra und ihrer Mutter. Dementsprechend gewinnen Mitglieder aus dem sozialen Beziehungsnetz, wie Familienmitglieder oder eben auch Professionelle wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, in diesem Zusammenhang große Bedeutung. In den Erzählungen lassen sich dabei Bewältigungsprozesse unterscheiden, deren erster Anstoß von der Schülerin bzw. dem Schüler selbst ausgeht (etwa Alexandras Gang zu ihren Klassenlehrern nach einer erneuten Konflikteskalation mit ihrer Mutter, auf den sich ihre Feststellung bezieht: „dann hats mir gereicht“) von solchen, bei denen das soziale Beziehungsnetz um sie

¹⁰⁷ Das „labile Gleichgewicht steht [...] weiterhin unter dem dominanten Wirksamkeitsdruck des Verlaufskurvenpotenzials; das neue Lebensarrangement bleibt also prinzipiell instabil, weil die eigentlichen Determinanten des Verlaufskurvenpotenzials [...] nicht bearbeitet und unter Kontrolle gebracht werden können“ (ebd., S. 215).

herum beginnt, aktiv zu werden. Dies kann sich auf das Handeln einer einzelnen Person beschränken, die angesichts einer Notlage die Augen nicht mehr verschließen kann, diese Bewältigungsaktivitäten können jedoch auch als „stellvertretende“ Kontrollhandlungsschemata die Form langfristiger und z. T. komplexer Familienprojekte annehmen. So lässt sich in mehreren Erzählungen die enge Beziehung, die Kinder und Jugendliche zu ihren (Ur-)Großeltern entwickeln, auf deren Bemühungen zurückführen, eine Art Elternersatz zu bieten, wenn die Eltern selbst nicht in der Lage sind, zentrale Erziehungsaufgaben wahrzunehmen. Besonders prägnant erscheinen diese Bemühungen, wenn sie sich als gesamtfamiliäre Bewältigungsanstrengungen rekonstruieren lassen. Im folgenden Ausschnitt aus der Erzählung des sechzehnjährigen Schülers Taylan Bayrak geht es dabei um die Erschütterung der Familie durch die Beziehung des Vaters zu einer anderen Frau und die darauffolgende Trennung der Eltern. Deutlich wird an diesem Ausschnitt darüber hinaus, wie familiäre Unterstützungsressourcen mit professionellen Hilfsangeboten gezielt verbunden werden.

- 34 I: Hast du jemand anderes gehabt, mit dem du da drüber
35 reden [konntest?
36
37 E: ((gedehnt)) Ja, mit meiner Schwester oft, mit der
38 red ich am meisten.
39
40 I: Okay. Mit der älteren, oder wie/
41
42 E: Ja
43
44 I: Okay. Waru/ was macht des dann/ äh aus, dass/ dass du
45 mit deiner Schwester da gut drüber reden kannst?
46
47 E: Äh ich geh zur Psychologin. Also hier in E-Stadt zu
48 ner Psychologin.
49
50 I: Okay, also da gibt's noch jemanden, mit dem du des
51 sozusagen reden [kannst
52
53 E: [Ja
54
55 I: Und/ jetzt nur nochmal/ deine Schwester/ is ja nicht
56 selbstverständlich, dass man mit seinen Geschwistern über
57 so Sachen redet, ne, des is ja/ Wie/ wie kam des, dass du
58 mit der da () über so Sachen reden konntest?
1
2 E: Ja, weil sie wusste halt alles früher als ich, weil
3 sie ja die Älteste is
4
5 I: Okay
6

7 E: und dann hat sie mir öfter erklärt, dann hatt ich
 8 Fragen, und so haben wir halt öfter geredet.
 9
 10 I: Also die hat auch/ die hat dich dann/ hat die dich
 11 dann drauf angesprochen, auf/ [auf so was, oder
 12
 13 E: [Ja ja, was ich
 14 so mach, wie's mir geht und so was

(Interview Taylan Bayrak, S. 1, Z. 34 – S. 2, Z. 14)

Es wird deutlich, dass Taylans Situation, sein Leiden am Verlust des Vaters, seine Schwierigkeiten, dieses Leiden adäquat zu äußern, was sich – darauf geht er an einer anderen Stelle des Interviews ein – bei ihm in heftigen Aggressionsausbrüchen äußert, zu einem Thema innerhalb der Familie wird. Die Reaktionen der Familie, insbesondere der Mutter, lassen sich als zwei unterschiedliche Strategien der Bearbeitung beschreiben. Zum einen geht es um die Aktivierung innerfamiliärer Bewältigungsressourcen. Im vorliegenden Fall äußert sich dies darin, dass die Eltern eine Regelung dahingehend treffen, welche der Kinder zu welchem Zeitpunkt mit der belastenden Information konfrontiert werden. Die Schwester als Älteste wurde zuerst eingeweiht und bekommt nun die Rolle einer innerfamiliären Begleiterin für Taylan, an die er sich mit seinem Unverständnis wenden kann und die ihn von sich aus immer wieder anspricht und sich nach seinem Befinden erkundigt. Zum anderen werden externe Unterstützungsmöglichkeiten in Form einer Psychologin herangezogen. Dieser Schritt ist insbesondere deshalb voraussetzungsvoll, weil damit eine Offenlegung eines innerfamiliären Problems nach außen notwendig wird, was ein ausreichendes Vorschussvertrauen in das Handeln der Professionellen voraussetzt. Darin spiegelt sich jedoch gleichzeitig ein hohes Maß an Weitsichtigkeit der Mutter, die erkennt, dass es gerade für die Bewältigung eines innerfamiliären Problems für Taylan externer, kompetenter und vertrauenswürdiger Ansprechpartnerinnen bedarf.

An unterschiedlichen Stellen bin ich nun darauf eingegangen, wie die Auswirkungen einer Verlaufskurve des Erleidens im Leben der Jugendlichen an unterschiedlichen Stellen und aus unterschiedlichen Gründen für Mitglieder ihres sozialen Beziehungsnetzes sichtbar werden und welche Folgen dies für den weiteren Prozess haben kann. Zentrale Orte, an denen die Notlage für andere sichtbar und wahrnehmbar wird, sind zum einen die Familie, zum anderen der Lebensraum Schule mit seinen vielfältigen Beziehungsebenen. Insbesondere im Hinblick auf die Frage, wie eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter im Verlauf eines solchen Leidensprozesses ins Spiel kommt und welche Bedeutung ihr oder sein Handeln dabei bekommen kann, erscheint es mir an dieser Stelle wichtig, noch einmal auf die grundsätzliche Ambivalenz hinzuweisen, die mit diesem Sichtbar-Werden verbunden ist. Zum einen wird in den

Erzählungen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler damit die Angst vor Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen verbinden bzw. solche Erfahrungen tatsächlich machen. Zum anderen sind es aber gerade die Situationen, in denen eine Notsituation in den Blick von Dritten gerät, die zu Wendepunkten in einer Leidensgeschichte werden können – insbesondere dann, wenn dies für diese Anderen der Anlass für Unterstützungshandlungen ist.

9.2 Vorerfahrungen mit dem Handeln von Professionellen

Gerade im Hinblick auf die Frage der Bedeutung, die die Interaktionen mit Professionellen der Schulsozialarbeit für die Lebensgeschichte erhalten, können frühere Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mit anderen Professionellen (wie z. B. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern aus anderen Institutionen, Erzieherinnen, Lehrkräften oder Polizisten) gemacht haben, wichtig sein.

Zum einen lässt sich rekonstruieren, dass Erfahrungen, die Familienmitglieder mit unterstützenden und kontrollierenden Institutionen und den darin tätigen Professionellen gemacht haben, im Lauf der Familiengeschichte tradiert werden und so innerhalb der Familie zur Herausbildung gemeinsam geteilter Bilder von Professionellen beitragen, die wiederum die subjektive Erfahrung einer Schülerin oder eines Schülers mit Professionellen prägen können. Im Interview mit Simon Heldt etwa deutet sich an, dass negative Erfahrungen, die seine Eltern machten, als sie selbst in einem Jugendheim lebten, die Grundlage dafür sind, ihn möglichst lange von institutioneller Betreuung (etwa in einer Kindertagesstätte) fernzuhalten. Eine frühe und selbstverständliche Einübung in den Umgang mit Hilfs- und Kontrollinstitutionen und den darin tätigen Professionellen wird dadurch hinausgezögert. Dies kann sich verschärfend auf Konflikte auswirken, die dann auftreten, wenn die institutionelle Betreuung (etwa mit Eintritt der Schulpflicht) nicht mehr aufzuschieben ist. Auf der anderen Seite können gerade lang andauernde Erfahrungen unterschiedlicher Familienmitglieder mit Professionellen eine Grundlage dafür sein, dass sich über die Zeit ein hohes Maß an Vertrauen herausbildet und man weiß, was man aneinander hat – etwa wenn eine Sozialarbeiterin über viele Jahre eine Familie betreut, man miteinander „älter geworden ist“ und die Stärken und Schwächen des Anderen einzuschätzen gelernt hat.

Die Erfahrungen, die die Jugendlichen selbst in Interaktionen mit Professionellen machen, zeigen sich als ambivalent. Auf der einen Seite stehen Interaktionen, die geprägt sind von hohem gegenseitigen Vertrauen, und die Jugendlichen erleben das Handeln der Professionellen als hilfreichen Beitrag zur Stabilisierung einer fragilen persönlichen Situation und als Quelle von Bestätigungen des eigenen Selbstwertes.

Demgegenüber stehen Erfahrungen der Jugendlichen, in denen das Handeln von Professionellen als demütigend und im Hinblick auf die eigene Handlungsfähigkeit als entmachtend erlebt wurde. Dies wird etwa deutlich, wenn Alexandra zu Beginn ihrer Erzählung davon berichtet, wie in ihrer Zeit im Kindergarten der Verdacht aufkam, dass sie von ihrer Mutter misshandelt worden ist und wie sie in diesem Zusammenhang von einer Erzieherin aus dem Kindergarten herausgenommen und in ein Krankenhaus gebracht wurde. Bedeutsam an diesem Beispiel ist die sehr frühe, prägende Erfahrung der Erzählerin, zum Objekt von institutionellen Kontrollinterventionen zu werden. Daneben zeigen sich Prozesse verletzten Vertrauens in Professionelle und ihr Handeln. Dies kommt insbesondere dann zum Tragen, wenn sich Schülerinnen und Schüler in einer konkreten Notsituation an diese wenden, diese jedoch dem ihnen entgegengebrachten Vertrauen und den Erwartungen, die mit dem Hilferuf verbunden waren, aus der Sicht der Jugendlichen nicht gerecht werden und sich die aktuelle Situation aufgrund des Verhaltens der Professionellen noch weiter verschlechtert. Ein Beispiel hierfür ist Alexandras Erfahrung, dass die Polizeibeamten, die in Folge eines eskalierten Konfliktes mit ihrer Mutter von Nachbarn gerufen wurden, trotz ihrer in ihren Augen offensichtliche körperlichen Spuren von Gewalt Partei für die Mutter ergriffen und keine Schritte unternahmen, um die weiterhin bestehende Bedrohung durch diese abzustellen.

9.3 Der Prozess der Vertrauensentwicklung zu Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern

Bisher bin ich auf wichtige Ausgangsvoraussetzungen für Interaktionsprozesse zwischen Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern und Jugendlichen eingegangen. Ich habe zum einen die Frage gestellt nach dem biographischen Hintergrund der Jugendlichen und dabei insbesondere nach den Leidensprozessen (oder Verlaufskurvenprozessen), in die sie verstrickt sind und damit verbundenen Bewältigungsaktivitäten. Zum anderen bin ich eingegangen auf Erfahrungen, die Jugendliche mit anderen Professionellen gemacht haben.

Die Perspektiven der Jugendlichen auf ihre Interaktionen mit Professionellen der Schulsozialarbeit will ich im Folgenden in zwei Schritten rekonstruieren. Zunächst beleuchte ich den Prozess des Vertrauensaufbaus aus der Sicht der Jugendlichen.¹⁰⁸ Dabei richte ich den Blick zum einen auf die Risiken und Unsicherheiten, die aus deren Perspektive im Kontakt mit einer Schulsozialarbeiterin oder einem Schulsozialarbeiter liegen, zum anderen darauf, welche Faktoren es für sie möglich machen, Vertrauen zu Professionellen aufzubauen. In

¹⁰⁸ Zentrale Aspekte der Entwicklung einer Beziehungs- und Vertrauensgrundlage aus der Perspektive der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter diskutiere ich im Kapitel 7.4.

einem zweiten Schritt gehe ich dann anschließend der Frage nach, auf welcher unterschiedlichen Weise die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern in der Lebensgeschichte von Jugendlichen Spuren hinterlässt.

9.3.1 Simon Heldt: Eine kurze Fallskizze

Viele Aspekte des Vertrauensaufbaus von Schülerinnen und Schülern zu Professionellen der Schulsozialarbeit werden in verdichteter Form sichtbar darin, wie sie die Kontaktaufnahme zu diesen darstellen. Am Beispiel des entsprechenden Ausschnittes aus der oben bereits erwähnten Erzählung von Simon Heldt, in dem er den Beginn seines Kontaktes zur Schulsozialarbeiterin Marianne Schnäd sildert, werden einige dieser Aspekte sichtbar, weshalb ich diese kurze Fallskizze den sich anschließenden allgemeinen Betrachtungen voranstelle.

Simon kommt in der zweiten Hälfte der fünften Klasse auf die Eichenlohrschule¹⁰⁹, an der die Schulsozialarbeiterin arbeitet. Seine familiäre Situation ist von vielfältigen Konflikten mit seiner Mutter und seinem Stiefvater geprägt. Sein leiblicher Vater hat die Familie bereits vor seiner Geburt verlassen und er hatte nie Kontakt zu ihm. Simon besucht zunächst die erste Klasse eines Förderzentrums, bevor er auf die Grundschule wechselt und dort die erste Klasse wiederholt. Bereits in der Grundschule zeigen sich Probleme, bei Simon wird ein „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom“ diagnostiziert und es gibt immer wieder massive Konflikte mit Lehrkräften. Simon stellt im Interview seine konfliktreiche familiäre Situation als einen zentralen Auslöser hierfür dar. An der Eichenlohrschule verschlechtern sich Simons schulische Leistungen. Im weiteren Verlauf gibt es aber auch Phasen der Stabilisierung sowohl der schulischen als auch der familiären Situation. Etwa ab der siebten Klasse verschärfen sich die Konflikte in beiden Lebensbereichen jedoch wieder und es kommt immer häufiger auch zu massiven Formen körperlicher Gewalt: In der Schule ist er häufig selbst in Schlägereien verwickelt, in der Familie eskalieren insbesondere die Konflikte zwischen ihm und seinem Stiefvater in regelmäßigen Abständen, wobei die Gewalt ebenfalls von beiden Seiten ausgeht. Zu Beginn der neunten Klasse eskaliert die Situation sowohl in der Familie als auch in der Schule. Simon kommt in eine Jugendhilfe-WG und muss die Eichenlohrschule verlassen. Nach einem kurzen Aufenthalt an einer anderen Schule kommt er zu Beginn der zweiten Schuljahreshälfte auf die Kästnerschule, wo er kurz vor dem Interviewzeitpunkt gerade ohne Erfolg an der Abschlussprüfung teilgenommen hatte. Die Schulsozialarbeiterin der Eichenlohrschule wird für ihn in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Ansprechpartnerin und begleitet ihn über einen langen Zeitraum,

¹⁰⁹ Eichenlohr ist ein Stadtteil am Rand von A-Stadt.

auch noch, nachdem er die Schule verlassen hat. Im folgenden Interviewausschnitt geht es um das Zustandekommen des Kontaktes zu ihr.

21 Ähm (.) kannst du
22
23 E: [Hm
24
25 I: dich noch erinnern, wie das so kam? Also was da so/
26 wie das so losging? Kannst du mir das [noch mal erzählen?
27
28 E: [Äh ja, die
29 familiären Probleme, die dann so/ also ich habe neu auf
30 die Schule gewechselt, zum Anfang zum Kennenlernen ein
31 Gespräch gehabt, dann irgendwann [ähm
32
33 I: [Also dann nach
34 Eichenlohr, als du [dahin gewechselt bist, ja
35
36 E: [Ja genau, dann hat sie halt
37 mitbekommen, dass im Unterricht gar nicht läuft und so,
38 hat mit mir geredet, was privat so ist und so. Ich hab
39 halt ((betont)) sehr viel mit ihr beredet, weil sie ()
40 sagt ja nichts weiter, deswegen habe ich ihr sehr viel
41 gesagt, wies ist. Äh ((Lautes Ausatmen)). Ja hab ihr
42 viel anvertraut, konnt mit ihr halt auch () richtig gut
43 reden, hab ähm ihr auch wirklich ((betont)) alles gesagt
44 wie es so ist. Auch so Sachen, die ich meiner Mutter
45 nicht erzählt habe, [habe ich ihr erzählt und/
46
47 I: [Hm
48
49 E: Ja
50
51 I: Okay. Wie/ wie kam/ wie/ du hast gesagt die hat
52 mitbekommen, dass es in der Schule nicht so läuft. Wie
53 hat sie'n des mitbekommen? Weißt du des?
54
55 E: Die Lehrer haben sich im Sekretariat beschwert, wo sie
56 dann auch mit drinnen saß, dass es mit mir gar nicht gut
57 läuft und/
58
1 I: Okay
2
3 E: dann hat sie das Gespräch gesucht.
4
5 I: Okay und die ist dann zu dir gekommen und hat gesagt:
6 „Simon wir müssen mal reden“ oder so. Kannst dich noch
7 an das erste Gespräch erinnern mit/ mit der?
8
9 E: Pfff. ((flüsternd)) ne

10
11 I: Ne, weißt nimmer
12
13 E: S war zweitausend[elf, zweitausendzehn, zweitausendelf
14
15 I: [Ja ja ja
16
17 E: [weiß nimmer
18
19 I: [Okay. (...) Und ähm (...) wie/ wie war des so, du
20 hast erzählt, die/ die hat sich dann/ hat/ hat dich dann
21 () geholt?
22
23 E: Ja so ausm Unterricht halt. Hat halt gemeint, dass sie
24 gerne mit mir reden würde, hat mich dann so gefragt ähm
25 was privat so los ist und warum ich mich so benehme und
26 ich habe ihr halt alles gsagt und seit dem halt mehrere
27 Gespräche mit ihr gehabt.
28
29 I: Wie/ wie isn des so? Also ich stelle mir das gerade so
30 vor, wenn () die jetzt kommt und dich ausm ((betont))
31 Unterricht holt, ähm die Schulsozialarbeiterin, also pff
32 ich stellts mir jetzt bloß so vor, dann/ dann weiß man ja
33 schon irgendwie, die kommt jetzt nicht, weil se/ weil was
34 super is, sondern [irgendwie weils vielleicht eher was
35
36 E: [Nja (((Kurzes Lachen)))
37
38 I: schwierig is. We/ weißt du noch was das für ein Gefühl
39 für dich war, wenn du da ausm/ ausm Unterricht ()
40 [geholt wirst?
41
42 E: [Mh, ja, also ((leicht lachend)) als ich den
43 Namen gehört hab, erst so erschrocken. Und als es hieß,
44 sie will nur mit mir reden, war das halt so en/ (..
45 ((gedehnt)) ja so n/ (...) ((leiser)) keine Ahnung, wie
46 nennt man das Gefühl? So (...) erleichtert, [weil man
47
48 I: [Mhm
49
50 E: endlich einen hatte, ((betont)) dem man das erzählen
51 konnte. Und natürlich, wenn du neu auf der Schule bist,
52 ((leicht lachend)) hast noch keine Freunde, denen du so
53 vertraust und denen du alles erzählst. Und () da war man
54 erleichtert, dass man ihr alles sagen konnte.

(Interview Simon Heldt, S. 25, Z. 21 – S. 26, Z. 54)

Die erste persönliche Begegnung zwischen Simon Heldt und der Schulsozialarbeiterin findet im Rahmen eines Gesprächs statt, mit dem die Schulsozialarbeiterin

rin in Simons Augen die Absicht verband, ihn kennenzulernen, ohne schon bestimmte Themen im Auge zu haben. Auch wenn es aus dem Interview selbst nicht hervorgeht, ist denkbar, dass dieses Gespräch von der Schulsozialarbeiterin in Folge von ersten Hinweisen auf Simons problematische familiäre Situation geführt wurde. Für Simon allerdings scheint dieses Gespräch zunächst ohne größere Bedeutung zu bleiben und von ihm als Teil des üblichen Vorgehens der Schulsozialarbeiterin betrachtet zu werden, das sie mit jedem neuen Schüler durchführt. Während der darauffolgenden Zeit, so wird deutlich, verschärfen sich jedoch die Konflikte an der Schule, insbesondere aufgrund seines Verhaltens im Unterricht. In diesem Zusammenhang wird er in der Schule „auffällig“ und Lehrkräfte tauschen sich an einem öffentlichen Ort über ihn aus. Er erlebt, dass er zum Objekt der Kommunikation von Professionellen wird und dass im Rahmen dieser Kommunikation ein geteiltes Bild über ihn entsteht, worauf er selbst jedoch keinen Einfluss hat. Der Anstoß für die Schulsozialarbeiterin, zu ihm erneut Kontakt aufzunehmen, steht nun – im Gegensatz zum ersten Gespräch – aus seiner Sicht in einem engen Verhältnis zu diesen Beschwerden: Sie wurde Zeugin der Unterhaltung der Lehrkräfte und will mit ihm besprechen, was gerade los ist.

Die konkrete Art und Weise, wie daraufhin die Schulsozialarbeiterin Kontakt mit ihm aufnimmt, erlebt Simon als ambivalent. Die Schulsozialarbeiterin „holt“ ihn aus der Klasse und will mit ihm über seine persönliche Situation und sein Verhalten sprechen. Auch dieser Moment ist davon geprägt, dass er an einem öffentlichen Ort stattfindet. Die Schulsozialarbeiterin hebt ihn zunächst aus der „Unsichtbarkeit“ der Klassensituation heraus und macht dadurch auch den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich, dass es in Simons Lebenssituation oder seinem Verhalten etwas „Auffälliges“ gibt (es ist davon auszugehen, dass sich die Mitschülerinnen und Mitschüler bewusst sind, dass eine Schulsozialarbeiterin ganz allgemein für problematische Lebenssituationen zuständig ist). Angesichts der Klagen der Lehrkräfte über sein Verhalten ist damit vermutlich auch die Sorge vor Sanktionen durch die Schulsozialarbeiterin verbunden, deren genaues Aufgabenprofil ihm vermutlich bis dahin noch nicht wirklich bekannt ist. Nach dem ersten Erschrecken darüber, in den Fokus der Schulsozialarbeiterin geraten zu sein, gewinnt nach und nach das Vertrauen in das Handeln der Schulsozialarbeiterin an Stärke. Dabei geht es zum einen darum, dass er realisiert, dass er prinzipiell keine negativen Reaktionen von der Schulsozialarbeiterin zu erwarten hat („sie will nur mit mir reden“) und zum anderen um die Wahrnehmung, dass das, was die Schulsozialarbeiterin anzubieten hat, tatsächlich in der konkreten Lebenssituation hilfreich sein kann. Insbesondere die Erfahrung, dass er der Schulsozialarbeiterin vielfältige persönliche

Themen in exklusiver Weise („auch so Sachen, die ich meiner Mutter nicht erzählt habe“) anvertrauen kann, bekommt für ihn dabei große Bedeutung.

Vor dem Hintergrund dieses Interviewauszuges will ich nun im Folgenden in allgemeinerer Form und im Hinblick auf das gesamte Datenmaterial noch einmal einige Aspekte herausarbeiten, die aus der Perspektive der Jugendlichen mit dem Prozess des Aufbaus einer Vertrauensgrundlage zu Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern – oder mit dessen Scheitern – wichtig sind.

9.3.2 Die Risiken des Kontaktaufbaus

In Simons Erzählung wird deutlich, dass insbesondere zu Beginn der Beziehung der Kontakt zur Schulsozialarbeiterin aus der Perspektive des Schülers mit Risiken verbunden sein kann, die zumindest vorläufig Anlass zur Verunsicherung geben können. Diese Risiken werden auf unterschiedlichen Ebenen wahrgenommen. Erstens entsteht insbesondere dann, wenn der Kontakt zwischen einer Schülerin bzw. einem Schüler und der oder dem Professionellen für andere sichtbar ist, das Risiko der Stigmatisierung. Mitschülerinnen bzw. Mitschüler und Lehrkräfte erhalten durch den sichtbaren Kontakt möglicherweise Anlass zu Mutmaßungen bezüglich eines Aspekts der eigenen Lebensgeschichte, den der oder die Jugendliche bisher – möglicherweise mit viel Kraftaufwand – zu verbergen versucht hat. Diese Sorge, vor Anderen in dieser Weise bloßgestellt zu werden, entsteht sicherlich in besonderem Maß durch Kontaktsituationen wie der obigen, wo die Schulsozialarbeiterin Simon unter den Augen der Mitschülerinnen und Mitschüler anspricht. Aber auch dann, wenn eine Schülerin oder ein Schüler von sich aus die Schulsozialarbeit aufsucht, kann es aus ihrer oder seiner Perspektive große Bedeutung bekommen, die Kontaktaufnahme vor anderen zu verbergen (vgl. Kapitel 8.1).

Zweitens kann die Erfahrung, als unterstützungsbedürftig kategorisiert zu werden, von einer Schülerin oder einem Schüler als degradierend erlebt werden. Ein Beispiel dafür ist die folgende Sequenz aus dem Interview mit Pietro Zucho.¹¹⁰ Dieser wurde gegen seinen Willen in der siebten Klasse auf einen besonderen Schulzweig verwiesen, der ohne einen qualifizierenden Schulabschluss endet. Die Gespräche mit dem Schulsozialarbeiter, von denen er hier berichtet, sind fester Bestandteil des pädagogischen Programms dieses Schul-

¹¹⁰ Pietro Zucho war zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und machte eine Ausbildung zum Maler in einer Berufsorientierungsmaßnahme. Er war der einzige der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zu dem der Kontakt nicht über eine Schulsozialarbeiterin bzw. einen Schulsozialarbeiter hergestellt wurde, sondern über eine Mitarbeiterin in der Einrichtung, in der ich selbst mehrere Jahre tätig war. Die Demütigungserfahrung, die er durch einen zwangsweisen Schulwechsel machte, sowie der Stolz, es entgegen der Prognosen einiger Lehrkräfte zu einer Ausbildung geschafft zu haben, stellen zentrale Themen in diesem Interview dar.

zweigs und zunächst nicht an das Auftauchen einer spezifischen individuellen Problemsituation gebunden.

4 E: Und da drin in der Klasse warn halt auch Leute, die
 5 halt a weng/ wie soll ich sagen (...) / sagen wir mal, die
 6 war'n net ((betont)) so normal, also man konnt' des
 7 vergleichen mit ner () Sonderschule, [sozu/ man konnt's
 8
 9 I: [Mhm
 10
 11 E: wirklich so vergleichen, Leute, die halt ((betont))
 12 nix verstehen, oder vielleicht a weng Behinderte
 13 dazwischen waren, so. Und hab ich mir gedacht,
 14 ((lachend)) „Wo bin ich hier?“ Und da hatten wir einen
 15 Lehrer und einen Sozialpädagoge, weiß ich, und da hat der
 16 Sozialpädagoge halt immer mit dir so geredet, so als
 17 hättst du Probleme und/ immer ((betont)) so langsam mit
 18 dir geredet, als ob du nix verstehst, also hat dich
 19 richtig blöd dargestellt. (.) Und des is des, was ich
 20 nicht verstanden hab, weil () ich war eigentlich falsch
 21 in der Klasse muss ich sagen
 22
 23 I: Ja
 24
 25 E: weil ich bin ja nicht dahin gegangen, eigentlich,
 26 weil ich jetzt dumm war, sondern weil ich nicht gelernt
 27 hab.

(Interview Pietro Zucho, S. 1, Z. 4-27; Teiltranskription)

Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass die konkreten Gesprächsinhalte und die Beiträge des Schulsozialarbeiters für Pietro durchaus bedeutsam wurden. Dementsprechend entsteht die Demütigung, als die er die Gespräche mit diesem zunächst erlebt, auch nicht in erster Linie durch das, was der Professionelle sagt. Vielmehr erlebt er die Art und Weise, wie der Schulsozialarbeiter mit ihm spricht, als ein Zeichen dafür, dass er durch den Wechsel in diesen Schulzweig einer – in seinen Augen intellektuell weit unter ihm stehenden – Kategorie von Schülern zugeordnet wird.¹¹¹

Drittens lassen sich in einigen Fällen Befürchtungen der Schülerinnen und Schüler rekonstruieren, dass in der Interaktion mit den Professionellen der Schulsozialarbeit Prozesse in der eigenen Lebensgeschichte angestoßen werden

¹¹¹ Die Erzählung weist an dieser und an anderen Stellen Parallelen zu dem auf, was Goffman als „traurige Geschichten“ („sad tales“) bezeichnet: Als eine Möglichkeit zu beweisen, „daß er für das, was aus ihm geworden ist, nicht verantwortlich ist“ (Goffman 1973, S. 149; vgl. auch Warren/Messinger 1988).

könnten, die unter Umständen tiefgreifende Veränderungen mit sich bringen, die nicht mehr kontrollierbar sind. Dies wird deutlich etwa in der ambivalenten Haltung von Dilena Reza im Hinblick auf das erste Gespräch mit Aaliyah Esen: Während sie anerkennt, dass die Professionelle den Kern ihres Problems (die Magersucht der Schülerin) erkannt und ihre eigene Leugnung als eine Form des Selbstbetrugs entlarvt hat, schreckt sie dennoch zunächst davor zurück, ernsthafte Schritte zur Veränderung zu unternehmen, sondern entwickelt eine Abwehrhaltung gegen das von ihr als übergriffig erlebte Vorgehen der Schulsozialarbeiterin.

Viertens tauchen in einigen Erzählungen Befürchtungen der Schülerinnen und Schüler auf, dass die Interaktion mit Professionellen der Schulsozialarbeit Folgen für die Beziehungen zu Mitgliedern ihres Beziehungsnetzes, insbesondere zu Familienmitgliedern, haben könnte. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine Schülerin oder ein Schüler befürchten muss, dass die Gespräche, die sie oder er mit dem oder der Professionellen führt, in den Augen der Familienmitglieder als Verrat von Familiengeheimnissen betrachtet werden und dass damit Sanktionierungen verbunden sein können. Im Kapitel 8.1 gehe ich ausführlicher auf die Folgen dieser Befürchtung für den Umgang mit vertraulichen Informationen in der Interaktion zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen bzw. Schülern ein.

9.3.3 Das Erleben der Sphäre der Schulsozialarbeit als „sicherer Ort“

Es wurde im vorausgehenden Abschnitt deutlich, dass der Kontakt mit einer Schulsozialarbeiterin oder einem Schulsozialarbeiter aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern mit Befürchtungen und Risiken verbunden sein kann. Welche Aspekte sind nun ausschlaggebend dafür, dass Jugendliche Professionelle der Schulsozialarbeit demgegenüber als Unterstützung wahrnehmen und Vertrauen entwickeln? In dem obigen Ausschnitt aus der Erzählung des Schülers Simon Heldt wurde deutlich, dass eine wichtige Erfahrung dabei ist, dass die Interaktion mit der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter gefahrlos bleibt: „Sie will nur mit mir reden“. Darin kommt zum Ausdruck, dass die erste Begegnung frei von unmittelbarem Rechtfertigungsdruck auf den Schüler für etwaige problematische Verhaltensweisen ablief. Diese Erfahrung kann aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern einen Kontrast darstellen zu anderen Gesprächen in der Schule – etwa mit Lehrkräften – über problematische Themen. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die – wie etwa Simon Heldt – eine lange Geschichte damit haben, zum Gegenstand schulischer Sanktionspraktiken zu werden, kann dies zu einer wichtigen, möglicherweise zunächst neuartigen Erfahrung werden.

Ich verwende den Begriff des „sicheren Ortes“ hier sowohl in metaphorischer Weise als kennzeichnend für die Bedeutung, die die Art und Weise der Interaktion an sich für die Schülerin oder den Schüler bekommen kann, als auch im wörtlichen Sinne im Hinblick auf den physischen Ort des Territoriums der Schulsozialarbeit (vgl. zur Diskussion der Bedeutung des Raumes der Schulsozialarbeit Kapitel 5.2). In mehreren Erzählungen der Jugendlichen wird die Bedeutung dessen deutlich, dass sie Schulsozialarbeiterinnen bzw. -arbeiter – auch während der Unterrichtszeit – in ihren Räumen aufsuchen können, wenn dies in ihrer spezifischen Situation nötig ist. Damit kommt zum Ausdruck, dass der Gang zum Schulsozialarbeiter bzw. zur Schulsozialarbeiterin ein hohes Maß an Selbstbestimmung enthält: Nicht äußere Faktoren entscheiden darüber, sondern der oder die Jugendliche aus seiner oder ihrer ganz subjektiven Perspektive und mit ganz spezifischen momentanen Bedürfnissen. Gleichzeitig besitzen die konkrete Gestaltung der Räume der Schulsozialarbeit und der Kontrast zu anderen Räumen innerhalb des gesamten Schulgebäudes eine große Bedeutung. Die Nutzung dieser Räume bietet so die Möglichkeit, dem übrigen schulischen Ablauf zumindest für eine gewisse Zeit zu entkommen. Dies wird im folgenden Ausschnitt aus dem Interview mit Simon deutlich. Darin beschreib er, wie er die Schulpausen immer wieder auf dem Sofa der Schulsozialarbeiterin verbringt:

- 1 E: Ungefähr, ja. Ich war eigentlich sehr oft bei ihr.
2 Aber ich habe auch die offenen Pausen genutzt, wo fünf,
3 sechs, acht Schüler zu ihr rein durften, weil () ich und
4 mein bester Freund waren immer die Ersten, die drinnen
5 waren. Und ja.
6
7 I: Da durfte man zu ihr und äh dort die Pause verbringen?
8
9
10 E: Ja genau. Das war halt echt gut wenn es geregnet hat
11 oder saukalt draußen war.
12
13 I: Jaja. Die hat ein schönes Zimmer da, ne?
14
15 E: Ja, das Sofa ist echt nice.

(Interview Simon Heldt, S. 41, Z. 1-15)

Ohne Simons Verweis auf den Schutz gegen ungemütliches Wetter an dieser Stelle überstrapazieren zu wollen, ist er doch ein Hinweis auf etwas, wodurch sich der Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin auszeichnet: Er stellt eine Kontrasterfahrung dar zur „stürmischen“ Situation, denen er in seiner Lebenssituation ausgesetzt ist. Damit ergibt sich ein Hinweis auf die metaphorische Bedeutung des Begriffs des „sicheren Ortes“. Die Bedeutung der Begegnung mit dem

oder der Professionellen liegt in der Erfahrung, sich ihm oder ihr mit akuten oder dauerhaften Problemen vorbehaltlos anvertrauen zu können. Verstärkt wird diese Erfahrung dadurch, dass signifikante Andere aus der Familie oder dem Freundeskreis als Ansprechpartnerinnen und -partner nicht zur Verfügung stehen.

Gerade im Interview mit Simon Heldt wird deutlich, wie die Begegnungen mit der Schulsozialarbeiterin einen Kontrast bilden zu zahlreichen demütigenden Erfahrungen innerhalb der Schule. Im Gegensatz dazu lässt sich die Perspektive von Schülerinnen und Schülern rekonstruieren, für die die Schule als Ganzes die Bedeutung eines „sicheren Ortes“ bekommt. Deutlich wird dies insbesondere in der Erzählung von Alexandra Brokalakis. Im Mittelpunkt steht dabei die Erfahrung, angesichts einer prekären familiären Situation sowohl von Mitschülerinnen bzw. Mitschülern als auch von Professionellen Unterstützung und Solidarität – bis hin zu ganz konkretem physischen Schutz in den Schulräumen vor den Nachstellungen der eigenen Mutter – zu erfahren (vgl. Kapitel 4.2.5).

9.4 Das, was bleibt: Dimensionen der lebensgeschichtlichen Spuren der Arbeit

Im folgenden Abschnitt geht es nun um die zentrale Frage, welche Auswirkungen die Beziehung mit Professionellen der Schulsozialarbeit in der Lebensgeschichte von Jugendlichen entfaltet. In den Erzählungen lassen sich zwei Ebenen unterscheiden, auf denen diese Bedeutungsspuren sichtbar werden. Dies sind zum einen die (in den narrativen Sequenzen identifizierbaren) biographischen Prozesse selbst: Die oben dargestellten Leidensprozesse, die Erfahrungen, in etwas hineingezogen zu werden, die Kontrolle über das eigene Leben zu verlieren – aber auch Versuche der Bewältigung, der Zurückgewinnung von Kontrolle und Handlungsautonomie. Zum anderen werden die Spuren der Interaktion in den argumentativen Passagen der Interviews sichtbar darin, welche Eigentheto-

rien¹¹² eine Schülerin oder ein Schüler im Hinblick auf das entwickelt, was mit ihr oder ihm passiert ist oder noch passiert: Welche Erklärungen entwickelt sie oder er dafür, wie Prozesse abgelaufen sind? Welche Bedingungsfaktoren werden von ihr oder ihm dafür angeführt, dass etwas so gekommen ist und nicht anders?

9.4.1 Aussagen der Professionellen werden zur „Leitschnur“

Es lässt sich zeigen, wie Gesprächssituationen mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern aus der Sicht der Jugendlichen dadurch bedeutsam werden, dass daraus für sie etwas hängen bleibt, was sich im weiteren Verlauf im Blick auf die eigene Lebenssituation als Orientierung gebende „Leitschnur“ herausstellt. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass eine Schulsozialarbeiterin bzw. ein Schulsozialarbeiter einen bestimmten Begriff oder eine Kategorie für die konkrete Lebenssituation einer Schülerin findet, die es für diese möglich macht, zumindest ein ansatzweises Verständnis für die eigene Situation zu entwickeln. Auch wenn damit noch keine konkreten Schritte zur Kontrolle oder sogar Bewältigung dieses Leidensprozesses gegangen werden, kann dies dennoch bedeuten, dass durch diese Kategorisierungs- und Deutungsangebote die eigene Situation wieder fassbarer wird. In prägnanter Weise kommt dies in der Erzählung von Alexandra zum Ausdruck. Sie schildert, wie sie sich in einer akuten Krisensituation, die von ihr als massiver Orientierungsverlust erlebt wird, an die Schulsozialarbeiterin Pia Eibecker wendet (vgl. Kapitel 4.2.4, S. 134). Alexandra macht in dieser Zeit die Erfahrung, dass zentrale Fundamente ihrer Alltagsstruktur für sie nicht mehr verlässlich sind. Zunächst wird die Schulsozialarbeiterin in diesen Situationen wichtig, da sie Alexandras Erfahrung grundsätzlich ernst nimmt und nicht als „Einbildung“ herunterspielt. Auf dieser Basis unterstützt sie sie dann dabei, für sich in dieser Situation Worte und Deutungsansätze zu finden.

¹¹² Der von Fritz Schütze geprägte Begriff der „Eigentheorien“ beschreibt diejenigen theoretischen Erklärungs- und Verstehensansätze, die eine Erzählerin oder ein Erzähler im Hinblick auf die eigene Lebensgeschichte, aber auch auf andere Prozesse wie die professioneller Arbeit entwickelt. Diese in textformaler Hinsicht in der Regel im Kommunikationsschema der Argumentation entwickelten Stellungnahmen stellen eine Distanz her zum erzählten Fluss der Ereignisse. Die Erzählerin tritt aus dem Erzählfluss heraus und wird zur „Erklälerin ihrer selbst“. Schütze schreibt: „Experte und Theoretiker seiner selbst zu sein bedeutet, sich im nachdenklichen Innehalten gegenüber der Alltagspraxis oder in der retrospektiven Rekonstruktion von den eigenen Handlungs- und Erleidensverworfenheiten ablösen zu können, um sich unplausible oder gar unverständliche Erlebnisse erklären zu können; sie vergleichen zu können mit anderen Handlungs- und Erleidensverworfenheiten; und sie schließlich mit einem fremden Blick anschauen und analytisch durchdringen zu können, als seien sie nicht die eigenen“ (Schütze 1987, S. 138). Dabei ist in methodischer Hinsicht wichtig, dass der Anstoß für solche eigentheoretischen Stellungnahmen sowohl aus dem Erzählfluss selbst hervorgehen kann (insbesondere eben im Hinblick auf Ereignisse, die der Erzählerin bzw. dem Erzähler selbst noch unklar bleiben), aber auch – wie in den hier zugrunde liegenden Interviews – immer wieder vom Interviewer angeregt werden können.

In etwas anderer Form werden Aussagen von Professionellen der Schulsozialarbeit zu einer für die Schülerin oder den Schüler bedeutsamen Leitschnur, wenn dadurch Bezüge zwischen ihrer oder seiner konkreten Lebenssituation und wichtigen Sinnquellen (wieder) hergestellt werden. Dies kann etwa in der Form geschehen, dass ein Schüler durch eine als moralischen Appell erlebte Aussage des oder der Professionellen an bestimmte Wertvorstellungen erinnert wird, die für ihn hohe Bedeutung haben, die aber im Zuge einer Verlaufskurvenentwicklung immer weiter aus dessen Gesichtsfeld verschwanden oder ihm in dieser Klarheit möglicherweise noch nie vor Augen geführt wurden. Ein Beispiel dafür ist der Appell eines Schulsozialarbeiters an den italienischstämmigen Schüler Pietro Zucho, sich in einem Firmenpraktikum doch „zusammenzureißen“, da er schließlich irgendwann doch selbst eine Familie ernähren wolle. Der Jugendliche kann diesem Appell etwas abgewinnen, unter anderem deshalb, weil – wie er im Interview deutlich macht – aus seiner Sicht bei italienischen Familien die Rolle des Vaters als „Familienernährer“ noch besonders stark ausgeprägt ist.

9.4.2 Die Unterstützung biographischer Veränderungsprozesse

Im vorherigen Abschnitt stand die Bedeutung des Handelns von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern im Vordergrund, die darin besteht, dass Jugendliche aus ihrer Perspektive dabei unterstützt werden, einen veränderten Blick auf ihre Lebenssituation einzunehmen und befähigt werden, Worte für ihre momentane Lebenssituation zu finden. Einen Kontrast dazu bilden Interaktionsprozesse, bei denen Professionelle der Schulsozialarbeit aus Sicht von Jugendlichen wichtig dabei werden, zentrale biographische Veränderungsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Diese Bedeutung lässt sich in mehreren Dimensionen rekonstruieren.

Eine zentrale Funktion kommt Professionellen dabei zum einen als Anstoßgeberin oder -geber für den Veränderungsprozess zu in einer Phase, in der eine Schülerin oder ein Schüler zu diesem Anstoß nicht in der Lage ist. Die Bedeutung der Interaktion mit der oder dem Professionellen entsteht aus Sicht der oder des Jugendlichen in dieser Situation dann darin, dass diese bzw. dieser die bestehende biographische Erstarrung durchbricht. Deutlich wird dies etwa in dem ersten intensiven Gespräch von Dilena Reza mit der Schulsozialarbeiterin Aaliyah Esen. Dilena erlebt, wie die Professionelle zum einen ihr „soziales Bild“, das sie mit viel Kraftaufwand aufrecht erhält, hinterfragt, zum anderen der Schülerin ein klares Angebot macht, sie dabei zu unterstützen, tatsächlich etwas an ihrer Situation zu ändern. Dabei wird sehr deutlich, wie schmal der Grat zwischen der Annahme der Hilfe und der Zurückweisung dieses Anstoßes zur Veränderung ist. Dilena Reza schildert, wie sie in dieser Situation hin- und

hergeworfen ist zwischen der Erleichterung darüber, dass durch die Intervention der Schulsozialarbeiterin das kraftzehrende Wahren des Scheins beendet wurde und der Angst davor, ihr labiles Gleichgewicht aufgeben zu müssen.

Darüber hinaus können Professionelle der Schulsozialarbeit von Jugendlichen in einem derartigen Veränderungsprozess als elementare moralische Stütze erlebt werden. Ich bin oben bereits auf die Bedeutung eingegangen, die es aus Sicht der Jugendlichen bekommen kann, sich mit allen Themen und in jeder Lebenssituation an die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter wenden zu können. Dies ist – wie etwa in der Erzählung von Alexandra deutlich wird – insbesondere in einer Lebensphase wichtig, in der bisherige, wenn auch u. U. äußerst prekäre, Alltagsstrukturen im Zuge eines Veränderungsprozesses in Frage gestellt werden und neue, stabilere Strukturen (wozu auch neue Beziehungen zu wichtigen Anderen gehören) noch nicht in Sicht sind. Die Schulsozialarbeiterin Pia Eibecker wird in dieser Hinsicht insbesondere wichtig durch die Bestätigungen, die sie Alexandra gibt, am eingeschlagenen Weg festzuhalten, auch wenn Hindernisse auftauchen und der gesamte Prozess für die Schülerin fraglich wird.

Eine dritte Bedeutungsdimension entsteht dadurch, dass Professionelle aus Sicht der Jugendlichen in einem komplexen, möglicherweise verwirrenden Veränderungsprozess den Überblick bewahren und stellvertretend „die Fäden in der Hand halten“. Diese Erfahrung ist insbesondere dann wichtig, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die eigene Kraft als nicht ausreichend einschätzt, um wesentliche Veränderungsschritte eigenständig gehen zu können (u. a. den Kontakt zu anderen Institutionen aufzunehmen, Aushandlungen mit Mitgliedern aus ihrem sozialen Beziehungsnetz zu führen etc.). Wichtig ist aus Sicht der Jugendlichen dabei zum einen das Wissen, über das die oder der Professionelle verfügt – etwa im Hinblick auf andere Unterstützungsinstanzen wie das Jugendamt. Zum anderen kann es für Jugendliche zu einer zentralen Erfahrung werden, dass die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter sie und ihre Interessen gegenüber Lehrkräften und Professionellen aus anderen Institutionen vertritt.

9.4.3 Rückendeckung in familiären Aushandlungsprozessen

Familienangehörige von Jugendlichen spielen in der Fallarbeit der Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle (vgl. Kapitel 8.4 im Hinblick auf die Ambivalenzen, die aus der Perspektive der Professionellen damit verbunden sein können). Diese Bedeutung kommt auch in den Erzählungen der Jugendlichen selbst in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck.

Zum einen lässt sich aus den Interviews rekonstruieren, wie Jugendliche Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter als Unterstützung und Allianz

im Verhältnis zu Familienangehörigen erleben. Dies kann – wie in Alexandras Fall – die Bedeutung eines direkten Schutzes vor psychischen und unmittelbaren physischen Übergriffen der Eltern gegen ihr Kind bekommen. Eine weitere Form der Unterstützung entsteht dann, wenn die oder der Professionelle die Lebenssituation und Problemlage der oder des Jugendlichen in Gesprächen für die Eltern übersetzt und damit eine Auseinandersetzung innerhalb der Familie erleichtert. Dies wird etwa deutlich, als Aaliyah Esen Dilenas Eltern erklärt, was es mit einer Essstörung auf sich hat und so dazu beiträgt, dass sich Dilenas von ihren Eltern besser verstanden fühlt. Schließlich lässt sich rekonstruieren, wie Professionelle für Jugendliche dadurch bedeutsam werden, dass sie ihnen Rückendeckung in familiären Aushandlungsprozessen über für eine Schülerin oder einen Schüler wesentliche Themen geben. Im folgenden Zitat erzählt Simon Heldt, welche Bedeutung das Gespräch der Schulsozialarbeiterin mit seiner Mutter für ihn hatte, als es darum ging, dass er aufgrund der sich zuspitzenden familiären Konflikte in eine stationäre Einrichtung der Jugendhilfe kommen sollte. Den Vorschlag der Mitarbeiterin des Jugendamtes, ihn in eine Einrichtung außerhalb von A-Stadt zu bringen, lehnt Simon ab und auch seine Mutter hat dagegen Vorbehalte. Die Schulsozialarbeiterin bringt in diesem Zusammenhang die Alternative einer Jugendhilfe-WG ins Spiel, die schließlich für beide zu einer sinnvollen Alternative wird.

29 E: sie hat ähm meiner Mutter und mit mir eingeredet, dass
 30 es vielleicht doch besser wäre, wenn/ Also sie hat
 31 ((betont)) meine Mutter eher überredet, mich nicht in ein
 32 Kinderheim, sondern in eine WG zu stecken. Da bin ich
 33 auch sehr dankbar dafür, weil das echt viel besser ist.
 34 Und hat dann auch dazu gebracht, dass ich in ne WG komme,
 35 weil ich ihr gesagt habe, dass es daheim gar nicht mehr
 36 passt, die Regeln und so. Und dann hat sie das halt
 37 eingeleitet

(Interview Simon Heldt, S. 37, Z. 29–37)

Im weiteren Interview stellt Simon die massiven familiären Konflikte mit seiner Mutter und deren Lebensgefährten als Ursache für die Beantragung der Jugendhilfemaßnahme dar. Gleichzeitig wird deutlich, wie ambivalent die Beziehung zu seiner Mutter seinem Erleben nach ist: Massiven, immer wieder aufflammenden Konfliktsituationen stehen Momente großer Zuneigung gegenüber. Das Handeln der Schulsozialarbeiterin ist aus seiner Sicht deshalb so bedeutend, da damit eine allgemeine Klärung der Familiensituation unterstützt wird. Indem er in die Jugendhilfe-Wohngemeinschaft zieht, wird das Konfliktpotenzial im Alltag der Familie reduziert. Die weiterhin bestehende räumliche Nähe zur Familie verhin-

dert jedoch einen tieferen Einschnitt in die Beziehung zu seiner Mutter, der weder von ihr noch von ihm gewünscht ist.

9.4.4 Abschied oder Fortsetzung der Beziehung?

Das Ende der Zeit an einer Schule kann für eine Schülerin oder einen Schüler sehr unterschiedliche Bedeutung haben – je nachdem, in welchem Rahmen der Abschied von der Schule stattfindet. Er kann zum Zeichen dafür werden, dass man einen entscheidenden Bildungsabschnitt erreicht hat, wenn das Ende der Schulzeit mit dem Erreichen eines formellen Schulabschlusses zusammenhängt. Er kann aber auch ein hohes Demütigungspotenzial besitzen, wenn etwa ein Schulabschluss nicht erreicht wurde oder der Abschied von der Schule in Form eines Schulverweises eine drastische Form schulischer Sanktion darstellt. Gleichzeitig geht mit dem Abschied von der Schule – unabhängig von dem je spezifischen Grund – häufig einher, dass bisher selbstverständliche Beziehungen abbrechen oder zumindest fraglicher werden und dass ein großer Teil der bisherigen gewohnten Lebenswelt verschwindet.

All diese Bedeutungen, die das Ende der Zeit an einer Schule für Jugendliche haben kann, scheinen in der Bedeutung auf, die das Ende der Beziehung zur Schulsozialarbeiterin oder zum Schulsozialarbeiter erhält. Nachdem man sich über einen langen Zeitraum aneinander gewöhnt hat, wird diese Selbstverständlichkeit fraglich, das Territorium der Schulsozialarbeit als ein – z. T. äußerst relevanter (s. o.) – Teil der schulischen Lebenswelt ist nicht mehr ohne Weiteres zugänglich. Im folgenden Zitat von Simon Heldt, der – wie oben erwähnt – im laufenden Schuljahr der neunten Jahrgangsstufe der Schule verwiesen wurde, kommt zum Ausdruck, wie er dies als jähen Einschnitt in die Beziehung zur Schulsozialarbeiterin erlebt:

22 I: Als du von der Schule weg
23 bist, das war ja auch so ein bisschen ein Abschied von
24 der Frau Schnäd. Ähm, wie warn des?
25
26 E: Ja fff ich muss gestehen ich fand den Abschied von der
27 Frau Schnäd schlimmer, als den Abschied von den Freunden.
28 Weil mit denen kannst du ja privat immer noch etwas
29 machen und so und Frau Schnäd siehst du so eigentlich gar
30 nicht mehr, außer du besuchst die Schule halt mal. Und
31 das war halt erst so ein Schock, dass dann nicht mehr
32 klappt.

(Interview Simon Heldt, S. 40, Z. 22-32)

Mit dem sich ankündigenden Abschied von der Schulsozialarbeiterin ist darüber hinaus die Frage der Verselbständigung verbunden: Habe ich genügend Kraft und Kompetenzen, um in Zukunft meine Probleme auch ohne die enge Begleitung zu bewältigen? Diese Frage kann sowohl beängstigende Wirkung haben als auch zu einer Bestärkung des eigenen Selbstbildes führen (wenn etwa eine Schulsozialarbeiterin bzw. ein Schulsozialarbeiter einer oder einem Jugendlichen attestiert, die Kompetenzen dafür erworben zu haben, Angelegenheiten selbstständig regeln zu können).

Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich dann jedoch die Frage, welche Bedeutung es für eine Schülerin oder einen Schüler hat, wenn die Beziehung zur Schulsozialarbeiterin bzw. zum Schulsozialarbeiter diesen Einschnitt überdauert. Für Jugendliche kann dabei zum einen im Mittelpunkt stehen, sie oder ihn weiterhin als Anlaufstation für Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Man hat erlebt, dass ihre oder seine Ratschläge, die Art zu sprechen und zuzuhören, die Kenntnis bestimmter Gegebenheiten (z. B. im Bereich der beruflichen Orientierung) hilfreich waren und hofft, diese Unterstützung weiterhin erhalten zu können. Über die Wertschätzung der fachlichen Kompetenz des oder der Professionellen hinaus wird in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung kontinuierlicher Beziehungen von Jugendlichen zu für sie wichtig gewordenen Anderen sichtbar. Die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter wird erlebt als eine Person, die verlässlich da ist. Diese Bedeutung gewinnt an Gewicht in dem Maße, in dem Jugendliche in ihrer Lebens- und Familiengeschichte Erfahrungen mit abgebrochenen und beschädigten Beziehungen gemacht haben.¹¹³

9.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel bin ich der Frage nachgegangen, welche Spuren die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern in der Lebensgeschichte von Jugendlichen hinterlässt. In methodischer Hinsicht wurde deutlich, dass auch auf der Grundlage des nicht gesättigten Teilsamples der Interviews mit Jugendlichen zentrale Einsichten möglich sind. So konnten zum einen die Dimensionen des lebensgeschichtlichen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht werden. Als bedeutend traten hier insbesondere familiäre und schulische Verlaufskurvenprozesse und deren komplexe Verschränkungen hervor. Im Hinblick auf die Bedeutung, die das Handeln der Professionellen vor dem lebensgeschichtlichen Hintergrund der Jugendlichen erhält, wurde deutlich, wie wichtig es aus der Perspektive der Jugendlichen ist, den oder die Professionelle als

¹¹³ Darüber hinaus wird die Möglichkeit, langfristige Beziehungen zu Professionellen aus Hilfs- und Unterstützungseinrichtungen aufrecht zu erhalten, angesichts der regelmäßigen engen zeitlichen Befristung vieler Projekte zu einer Mangelware.

vielschichtige Person auch in dessen oder deren eigenen biographischen Bezügen wahrzunehmen. Dies korrespondiert mit den in Kapitel 6 diskutierten Bedeutungsdimensionen eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Gerade die vorherigen Erfahrungen von Jugendlichen mit dem Handeln von Professionellen macht die Komplexität des Aufbaus einer Vertrauens- und Beziehungsgrundlage plausibel, worauf ich im Rahmen der Rekonstruktion des Arbeitsbogenkapitels (Kapitel 7.4) eingegangen bin.

Die lebensgeschichtlichen Spuren der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern zeigen sich aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf mehreren Ebenen. Erstens sind Interaktionen mit den Professionellen der Schulsozialarbeit dadurch bedeutsam, dass sie Jugendliche dabei unterstützen, Deutungsmöglichkeiten für eine biographische Situation zu finden, in der die Jugendlichen selbst – zumindest zeitweise – die Orientierung verloren haben. Zweitens entsteht die Bedeutung dadurch, dass die Professionellen aus Sicht der Jugendlichen wichtige Impulse zu biographischen Veränderungsprozessen geben. Schließlich werden Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter von Schülerinnen und Schülern als wichtige Rückendeckung in komplexen familiären Interaktions- und Aushandlungsprozessen erlebt.



10 Die Ergebnisse im Licht sozialwissenschaftlicher Diskurslinien

Nachdem ich in Kapitel 4 die Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern anhand dreier Fallstudien detailliert nachgezeichnet habe, wurden in den Kapiteln 5 bis 9 auf der Grundlage einer kontrastiv-vergleichenden Analyse des gesamten Datenmaterials wesentliche Bausteine eines theoretischen Modells der Fallarbeit im Rahmen von Schulsozialarbeit herausgearbeitet. Die Ergebnisse dieser Analyse haben nun Implikationen für den sozialwissenschaftlich-pädagogischen Diskurs zum professionellen Handeln. Diese Implikationen will ich in diesem Kapitel mit Bezug auf vier Diskursstränge verdeutlichen. In einem ersten Schritt diskutiere ich die in der vergleichenden Analyse sichtbar gewordene komplexe Einbindung von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern in das spezifische schulische professionelle Beziehungsnetz und deren Bedeutung für die Fallarbeit vor dem Hintergrund der theoretischen Diskussion um multiprofessionelle Kooperationsprozesse (vgl. u. a. Bauer 2014). In einem zweiten Schritt setze ich mich mit dem Diskurs um die Bedeutung von Vertrauen für das Handeln von Professionellen auseinander (vgl. u. a. Tiefel 2012; Fabel-Lamla et al. 2012). Dies geschieht in enger Anbindung an die Bedeutung einer ausreichenden Beziehungsgrundlage zwischen Professionellen und Schülerinnen bzw. Schülern, die insbesondere in der Rekonstruktion des Fallarbeitsbogens deutlich wurde. Ein dritter Schritt besteht darin, dass ich die insbesondere in Kapitel 9 diskutierte Frage nach den Spuren, die Schulsozialarbeit in der Lebensgeschichte von Kindern und Jugendlichen hinterlässt, in den Kontext der Diskussion um biographische Identitäts- und Bewältigungsprozesse stelle, wie sie insbesondere im Konzept der „biographischen Arbeit“ (vgl. u. a. Corbin/Strauss 2010; Betts et al. 2007) zum Ausdruck kommen. Schließlich komme ich im letzten Schritt auf die Forschungsfrage zurück, welche Bedeutungsdimensionen der Schulsozialarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien mit einer Migrationsgeschichte sich in der Rekonstruktion der Fallprozesse „entdecken“ lassen. Diese Aspekte, die an unterschiedlichen Stellen in den Fallstudien und in den theoretisch-vergleichenden Kapiteln sichtbar wurden, diskutiere ich in gebündelter Form unter der migrationspädagogischen

Perspektive der „Differenzordnungen“ (vgl. u. a. Mecheril 2014) im Hinblick auf ethnische, kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten.

10.1 Interprofessionelle Kooperationsprozesse in der Schule

Im Rahmen der Darstellung des Forschungsstandes (Kapitel 1.4) habe ich nachgezeichnet, welche zentrale Bedeutung die Frage nach den Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Zusammenarbeit von Professionellen der Schulsozialarbeit mit anderen Professionellen – insbesondere Lehrkräften – innerhalb des fachlichen und empirischen Diskurses zur Fallarbeit zukommt. Auch in den Ergebnissen dieser Studie spiegelt sich die Bedeutung der vielfältigen Beziehungen zu anderen Professionellen wider. So habe ich in Kapitel 5.3 das allgemeine professionelle Beziehungsnetz von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern dargestellt, vor diesem Hintergrund in Kapitel 7.8 die Gestaltung der Beziehungen zu anderen Professionellen als einen zentralen Arbeitsschritt innerhalb des Fallarbeitsbogens verdeutlicht und in Kapitel 8.3 herausgearbeitet, welche spezifischen Herausforderungen und zentralen Probleme damit verbunden sind. Im Folgenden werde ich die Ergebnisse zu dieser Fragestellung in den theoretisch-empirischen Diskurs zu interprofessionellen Kooperationsbeziehungen einordnen. Leitend für diese Diskussion ist dabei eine zentrale Einsicht, zu der die kontrastive Analyse des Datenmaterials führte: Im bisherigen Diskurs zu interprofessionellen Kooperationsbeziehungen nimmt der Aspekt der gemeinsamen Bewältigung von Aufgaben – mit allen damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten – zentrale Bedeutung ein. Während sich dies in den Ergebnissen dieser Studie zum einen bestätigt, zeigt sich jedoch, dass die Bedeutung des interprofessionellen Beziehungsnetzes für die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern darüber hinausgeht. Gerade deren Beziehungen zu Lehrkräften müssen in stärkerer Weise, als dies bisher der Fall ist, unter der Perspektive von Abhängigkeiten und einem Hierarchiegefälle diskutiert werden. Es wird deutlich, dass eine ausreichende Beziehungsgrundlage zu Lehrkräften – und die damit einhergehende Wahrnehmung und Anerkennung des Mandates der Schulsozialarbeit durch diese – entscheidend dafür ist, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter überhaupt ihren Aufgaben nachkommen können. Mit anderen Worten: Die Beziehungen zu Lehrkräften entscheiden in hohem Maß über die allgemeine Handlungsfähigkeit von Professionellen der Schulsozialarbeit, unabhängig davon, ob es um eine konkrete fallbezogene Kooperation geht oder nicht. Deutlich wird diese Einsicht unter anderem an der Funktion von Lehrkräften als „Gatekeeper“ zu Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 5.3.1). Im Folgenden werde ich diese generelle Einsicht weiter ausführen.

In einem großen Teil der programmatisch-konzeptionellen Literatur zur Schulsozialarbeit wird die Frage der Kooperation mit anderen Professionellen unter einer „funktionalen“ Perspektive diskutiert. Zentral ist dabei die Vorstellung von prinzipiell autonom handelnden, selbstständigen Professionellen, die im Hinblick auf eine Aufgabe, ein Arbeitsbündel etc. jeweils spezifische – mehr oder weniger langfristige und intensive – Kooperationsbeziehungen eingehen. So beschreibt Speck dieses Kooperationsverständnis als „die intentionale und längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Beteiligten zu einem Thema oder einer Aufgabe“ (Speck 2006, S. 265). In der vorliegenden Studie spiegelt sich dieses Verständnis von Kooperation immer dann wieder, wenn Professionelle der Schulsozialarbeit, Lehrkräfte oder auch andere Professionelle den gegenseitigen Kontakt suchen, um sich über die Situation von Kindern und Jugendlichen auszutauschen und gemeinsam Schritte im Rahmen der Fallarbeit zu planen und durchzuführen. Deutlich wird bereits hier, welche Herausforderungen damit verbunden sind, zu einer gemeinsamen Fallperspektive zu kommen und welche Probleme dabei auftauchen können, wenn man sich darüber zu verständigen versucht, was das Problem, der Arbeitsauftrag, die Aufgabenverteilung usw. ist (vgl. Müller 2012, S. 135).

Diese Perspektive, unter der die Kooperation von Lehrkräften (und anderen Professionellen) mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern als Weg zur Erreichung zentraler Ziele der Arbeit erscheint, wird allerdings der Bedeutung nicht ausreichend gerecht, die die Interaktionen innerhalb des schulischen (und außerschulischen) Beziehungsnetzes für die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern erlangen, wie sie in der rekonstruktiven Analyse dieser Studie deutlich wird. Spezifisch für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit erscheint demgegenüber, dass es die zentralen Rahmenbedingungen und Arbeitsgrundlagen der Schulsozialarbeit selbst sind, die im Verlauf dieser Interaktionsprozesse gebildet werden und häufig immer wieder von neuem zur Disposition stehen. Mit anderen Worten: Ein großer Teil der sozialen Ordnung der Arbeit von Professionellen der Schulsozialarbeit ist Ergebnis von Aushandlungsprozessen mit Lehrkräften und anderen Professionellen. Das theoretische Konzept der „Aushandlungsordnung“ („negotiated order“), das von einer Forschergruppe um Anselm Strauss bereits 1964 mit Blick auf die Interaktionsprozesse in psychiatrischen Kliniken formuliert (vgl. Strauss et al. 1964), im weiteren Verlauf ausdifferenziert (vgl. Strauss 1978b) und unter anderem auf das Handlungsfeld der Schule übertragen wurde (vgl. Martin 1976; Hogelucht/Geist 1997), erweist sich hier als hilfreiche theoretische Perspektive. Eine zentrale, mit diesem Konzept verbundene Annahme ist, dass soziale Ordnung – u. a. in Form institutioneller Strukturen, Regeln und der Beziehungen zwischen Organisationsangehörigen – nichts Dauerhaftes und den Interaktionen zwischen Menschen

„Vorgängiges“ sind. „Negotiated order theory rests on the assumption that structure and interaction cannot be separated“ (Hogelucht/Geist 1997, S. 4). Vielmehr wird die soziale Ordnung in diesem Verständnis jeweils in konkreten, permanenten Interaktionen zwischen Mitgliedern der jeweiligen Institution ausgehandelt, in anderen Worten: „social orders are always in some sense also negotiated orders“ (Strauss 1978a, XI). Unter dieser theoretischen Perspektive wird hier also das Wechselspiel zwischen der Etablierung von Elementen einer sozialen Ordnung und deren permanenter Veränderung im Zuge von Interaktionsprozessen bedeutsam.

Die in der Studie sichtbar werdenden Aushandlungsprozesse selbst lassen sich dabei differenzieren in explizite Aushandlungssituationen einerseits und in „implizite Praktiken, die Aushandlungsordnungen generieren“ (Bauer 2014, S. 283) andererseits. Das Spektrum, das sich dadurch eröffnet, lässt sich etwa verdeutlichen an den unterschiedlichen Prozessen, in denen die Zugangsregeln von Kindern und Jugendlichen zu Professionellen der Schulsozialarbeit innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes ausgehandelt werden. Diese Regeln können Ergebnis eines formalisierten Beschlusses (etwa durch die Lehrerkonferenz) sein, sie können in der direkten Interaktion zwischen einer Schulsozialarbeiterin bzw. einem Schulsozialarbeiter und einer Lehrkraft festgelegt werden, sie können sich aber auch durch die Praxis einer Lehrkraft herausbilden, Schülerinnen und Schüler ohne vorherige Absprache zur Schulsozialarbeiterin bzw. zum Schulsozialarbeiter zu schicken und deren bzw. dessen Reaktion darauf (etwa die Schülerin bzw. den Schüler wieder in den Unterricht zurückzuschicken oder den damit verbundenen Arbeitsauftrag anzunehmen und somit diesen Zugangsweg implizit zu akzeptieren).

Damit wird ein weiterer zentraler Aspekt sichtbar: Es sind jeweils konkrete Aushandlungsprozesse zwischen den Schulsozialarbeitenden und einzelnen Lehrkräften (bzw. anderen Professionellen), in deren Verlauf ein Großteil dieser sozialen Ordnung entsteht. Mit dieser Aussage soll nicht die Bedeutung bestritten werden, die in der Literatur Kooperationsbeziehungen auf institutioneller Ebene – also etwa zwischen Trägerorganisationen der Schulsozialarbeit und der Schule – für die Gestaltung von Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit zugeschrieben wird (vgl. u. a. Schwabe 2012; Spies/Pötter 2011, S. 29ff; Nieslony 2008). Auch in den Fallanalysen dieser Studie zeigt sich die Bedeutung dieser Aushandlungsebene – etwa in Fällen, in denen das Bewusstsein von Professionellen der Schulsozialarbeit darüber, dass der eigene Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich zwischen der Schule und dem durchsetzungsfähigen Träger der Stelle geklärt wurde und im Zweifelsfall auch gegen in ihren Augen ungerechtfertigte Ansprüche einer Schulleitung durchgesetzt werden kann, das eigene professionelle Selbstverständnis stärkt. Allerdings wird an vielen Stellen

deutlich, dass der konkrete Handlungsspielraum der Schulsozialarbeitenden dadurch nur mittelbar abgesteckt wird. Vielmehr bildet er sich immer wieder neu in einer komplexen Matrix an Aushandlungsprozessen mit jeweils einzelnen Lehrkräften. Damit wird deutlich, dass Fragen von persönlichen Vertrauensbildungsprozessen (vgl. van Santen/Seckinger 2011) und die jeweils konkrete Verteilung von Macht zentrale, durchgängige Bedeutung besitzen. Die Machtverteilung zwischen den einzelnen Professionellen entscheidet sich dabei zwar auch, aber nicht ausschließlich an deren formeller Position innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes. Das konkrete „Machtgeschehen“ (Bütow/Maurer 2013, S. 269) wird darüber hinaus jedoch in hohem Maße beeinflusst von Fragen des Zugangs zu Informationen, von persönlichen Allianzen und von der Verfügung über spezifisches Handlungswissen (wie etwa die Kenntnis besonderer gruppenpädagogischer Methoden, über die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter im Unterschied zu Lehrkräften verfügen, vgl. hierzu auch Arp et al. 1978).

Damit stehen Professionelle der Schulsozialarbeit in besonders prägnanter Weise in dem von Bauer (2014) im Hinblick auf multiprofessionelle Kooperationsbeziehungen herausgearbeiteten Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit. In den unterschiedlichen Fallrekonstruktionen lässt sich zeigen, wie sie in der konkreten Fallarbeit mit einer Schülerin bzw. einem Schüler um ein eigenständiges Verstehen der jeweiligen Fallsituation bemüht sind und sich dieses Bemühen auf vielfältige Weise in eigenständigen Arbeitsschritten niederschlägt. Auf der anderen Seite wird aber gleichzeitig die Bedeutung der eben dargestellten, vielschichtigen Aushandlungsprozesse für die eigene Handlungsautonomie deutlich. Dies zeigt sich in sehr plastischer Weise anhand der Erfahrung, dass häufig die konkrete Arbeit mit einer Schülerin bzw. einem Schüler nur dann möglich ist, wenn es vorher gelungen ist, eine Lehrkraft (etwa die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer) von der grundsätzlichen Bedeutung des eigenen Handlungsangebotes zu überzeugen und diese auf der Grundlage ihrer „Gatekeeper“-Funktion bezüglich des Kontaktes zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen bzw. Schülern nicht den Kontakt erschwert oder verhindert.

Die Bedeutung dieser Aushandlungsprozesse beschränkt sich aber nicht darauf, dass dadurch der Handlungsspielraum der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter abgesteckt wird. In den Ergebnissen dieser Studie wird darüber hinaus deutlich, welche Rolle die Aushandlungen mit Lehrkräften und anderen Professionellen für die professionelle und biographische Identität spielen können. Damit unterstreicht die Studie ein Verständnis professioneller Identität als Ergebnis von Interaktionsprozessen innerhalb eines – heterogenen – professionellen Feldes. Professionelle Identität, so diese Perspektive, entsteht „immer im Wechselspiel von Fremd- und Selbstzuschreibungen, in der wechselseitigen Aneignung (verstanden als Übernahme und Abgrenzung) von feldspezifisch

unterschiedlichen Identitätsfolien“ (ebd., S. 284f.). Dies zeigt sich etwa in der ambivalenten Bedeutung, die die Orientierung an einer schulischen Handlungslogik (in Form allgemeiner Normen und Orientierungen, die insbesondere im Handeln von Lehrkräften greifbar werden) als Sinnquelle für diese Identitätsfindung darstellt. Zum einen orientieren sich Professionelle der Schulsozialarbeit in ihrem Handeln an schulischen Normalvorstellungen und Kriterien (etwa in Form formaler Leistungserwartungen oder im Hinblick auf Verhaltensweise von Schülerinnen und Schülern, die innerhalb des schulischen Rahmens als „problematisch“ und „auffällig“ kategorisiert werden). In anderen Fällen werden diese Handlungsnormen allerdings zu einer Kontrastfolie, gegen die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ihr eigenes Handeln abgrenzen und als Antwort darauf ein Gegenmodell zur schulischen Perspektive und dem Handeln von Lehrkräften ausbilden. Gerade diese Prozesse der Abgrenzung und der Betonung der eigenen, sich von der dominierenden schulischen Perspektive unterscheidenden Perspektive, können sich als wichtig für die Ausbildung einer professionellen Identität erweisen. Darüber hinaus wird deutlich, dass das Ausmaß, in dem in den Aus Handlungsprozessen mit Lehrkräften Raum für das eigene Handeln entsteht oder aber auch begrenzt bzw. verhindert wird, im Rahmen dieser Identitätsprozesse weitreichende Folgen haben. So kann etwa die Erfahrung, nicht so handeln zu können, wie man es angesichts einer Fallsituation für angemessen und notwendig erachtet, weil die nötige Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften nicht gegeben ist, zu Demütigungs- und Abwertungserfahrungen führen und langfristig die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns fraglich werden lassen (vgl. Kapitel 8.6).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: In weiten Teilen der programmatischen Literatur zur Schulsozialarbeit erscheint die Kooperation mit anderen Professionellen als ein anzustrebendes Mittel, um zentrale Handlungsziele zu erreichen. Die Kooperation wird in diesem Zusammenhang etwa als linearer Prozess der gegenseitigen Annäherung und der wachsenden Kooperationsbereitschaft beschrieben (vgl. etwa das Schema bei Spies/Pötter 2011, S. 32). Demgegenüber zeigen die Ergebnisse dieser Studie zum einen, dass das Einverständnis beider Seiten zur Kooperation nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Vielmehr wird deutlich, dass die jeweiligen Prozesse von Kooperation, von der Ausbildung einer Vertrauensbasis und auch die Faktoren, die zum Scheitern von Kooperationsprozessen führen, stärker in den Blick genommen werden müssen. Zum anderen wird deutlich, dass innerhalb der Beziehungen zu anderen Professionellen, in erster Linie zu Lehrkräften, in hohem Maße die soziale Ordnung des Handlungsrahmens von Professionellen der Schulsozialarbeit immer wieder neu geschaffen wird und sich dadurch Spielräume für deren Handeln sowohl öffnen als auch schließen.

10.2 Der Prozess der Vertrauensarbeit

Der Prozess des Aufbaus einer Beziehungs- und Vertrauensgrundlage zwischen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern auf der einen und Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite sowie deren Bedeutung für den allgemeinen Fallarbeitsbogen in der Schulsozialarbeit wurde in dieser Studie sowohl aus der Perspektive der Professionellen als auch der interviewten Jugendlichen ausführlich diskutiert (vgl. u. a. die Kapitel 7.4 und 1.1). Im Folgenden werde ich die Ergebnisse dieser Analysen vor dem Hintergrund des sozialwissenschaftlichen Diskurses zur Bedeutung von Vertrauen in Beziehungen zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten zusammenfassend diskutieren. Die Ergebnisse der Fallanalysen dieser Studie lassen sich in dieser Hinsicht folgendermaßen bündeln: Vertrauen in professionellen Beziehungen lässt sich nicht auf ein statisches Verständnis von „Vertrauenswürdigkeit“ der Akteurinnen und Akteure, der Professionellen und Kinder und Jugendlichen reduzieren. Vielmehr wird deutlich, dass Prozesse der Vertrauensbildung einen wesentlichen Teil des gesamten Fallarbeitsbogens darstellen. Der schulische Rahmen und das schulische Beziehungsnetz entfalten in diesem Zusammenhang ambivalente Wirkung: Vertrauensprozesse zwischen Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern und Kindern und Jugendlichen werden dadurch sowohl erleichtert als auch gefährdet.

Wirft man zunächst einen Blick darauf, wie die Frage von Vertrauen innerhalb der fachlichen und konzeptionellen Literatur zur Schulsozialarbeit diskutiert wird, so zeigt sich zunächst, dass dem Thema insgesamt nur eine sehr randständige Rolle zukommt. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Vertrauensbegriff in dieser Literatur unter einer eher statischen Perspektive und als individuelle Eigenschaft von Professionellen diskutiert wird. So verweisen Spies/Pötter (2011, S. 118) etwa auf die „Vertrauenswürdigkeit der beratenden Personen in der Schule“ als wesentliches Zugangskriterium von Kindern und Jugendlichen zu den Professionellen der Schulsozialarbeit. Stüwe et al. verweisen auf eine „intakte Beziehung“ (Stüwe et al. 2015, S. 271) als Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler bereit sind, sich für Unterstützungen an die Schulsozialarbeit zu wenden. Vertrauen wird demnach diskutiert als eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Fallarbeitsprozesse in Gang kommen. Was allerdings dabei aus dem Blick gerät, ist der Aspekt des Vertrauensprozesses selbst. Im breiteren sozialwissenschaftlichen Diskurs zum Verhältnis von Vertrauen und dem Handeln von Professionellen wird an vielen Stellen auf die Voraussetzung von Vertrauen angesichts der wissens- und machbezogenen Asymmetrien hingewiesen, die in Beziehungen zwischen Professionellen und Adressatinnen notwendigerweise angelegt sind. Vertrauen ist aus dieser Perspektive „important as a mechanism through which the gap between the client’s incompetence and need for help on

the one hand and the impossibility of controlling professional work on the other hand is bridged“ (Di Luzio 2006, S. 553). Mit anderen Worten: Klientinnen und Klienten müssen Vertrauen in Professionelle entwickeln, da es ihnen nicht möglich ist, den Prozess der professionellen Arbeit und dessen Ergebnis im Voraus ausreichend zu antizipieren. In ähnlicher Weise macht Hughes die Notwendigkeit von Vertrauen auf Seiten des Klienten deutlich, die darauf beruht, dass ihm sowohl der Einblick in die „innere Funktionsweise“ der professionellen Handlungsvollzüge fehlt als auch der Ausgang professioneller Interventionen notwendigerweise immer ein Stück weit offen bleibt: „The client is not a true judge of the value of the service he receives; furthermore, the problems and affairs of men are such that the best of professional advice and action will not always solve them“ (Hughes 1971b, S. 375).

Damit werden zentrale Eckpunkte der Bedeutung von Vertrauen in Professionellen-Adressatinnen-Beziehungen abgesteckt. Allerdings ist damit noch wenig gesagt über den Prozess, in dem dieses Vertrauen entsteht, wächst, gefährdet wird und u. U. zerbricht. Die Fallanalysen dieser Studie bieten nun für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit die Möglichkeit, einige der Aspekte eines solchen „prozessuale[n] Vertrauensverständnis[ses]“ (Fabel-Lamla et al. 2012, S. 799) nachzuzeichnen. Dies geschieht im Folgenden entlang zweier zentraler Fragen. Erstens: Wenn Vertrauen nicht nur als Problem der Vertrauenswürdigkeit, etwa als persönliches Merkmal von Professionellen, sondern gleichzeitig als Voraussetzung und Ergebnis von professionellen Interaktions- und Beziehungsprozessen diskutiert wird, stellt sich die Frage, welche spezifischen Dimensionen dieser Prozesse für die Vertrauensbildung ausschlaggebend sind. Zweitens: Wenn Vertrauen nicht als normativ gesetzter, anzustrebender Zustand erscheint, lässt sich fragen, durch welche Ambivalenzen diese Vertrauensprozesse in der Fallarbeit der Schulsozialarbeit geprägt sind.

Zur ersten Frage: In Kapitel 2 habe ich herausgearbeitet, dass professionelles Handeln erstens immer Handeln auf der Grundlage spezifischer Wissensbestände in Form von Handlungskompetenzen, -methoden, Deutungsmustern, Erklärungstheorien ist, zweitens nicht losgelöst von der Person der Professionellen und deren spezifischer biographischer Situation verstanden werden kann und drittens immer geprägt ist von Paradoxien und Antinomien, die unter anderem auch durch die Einbindung in institutionelle und organisatorische Strukturen entstehen. Die Entwicklung von Vertrauen (oder auch die Verhinderung von Vertrauen) zwischen einer Schülerin bzw. einem Schüler und einer oder einem Professionellen der Schulsozialarbeit hat Bezüge zu allen drei dieser Dimensionen.

Erstens wird deutlich, dass die Zuschreibung professioneller Kompetenz durch Schülerinnen und Schüler an die Schulsozialarbeiterin bzw. den Schulsozialarbeiter ein zentraler Faktor bei Vertrauensprozessen ist. In den Fallanalysen

wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler dann Vertrauen zu Professionellen der Schulsozialarbeit entwickeln, wenn sie auf unterschiedliche Weise den Eindruck gewinnen können, dass diese über spezifische Kompetenzen, Handlungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen verfügen, die für sie in ihrer konkreten Problemsituation relevant und hilfreich werden können. Dieses „spezifische Vertrauen“ (vgl. Wagenblass 2004) in Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter wird etwa in der Fallstudie zur Arbeit von Aaliyah Esen mit Dilena Reza sichtbar. Dilena macht deutlich, wie sie insbesondere die Fähigkeit der Schulsozialarbeiterin, während der Fallarbeit die verschiedenen Handlungsfäden nicht aus dem Blick zu verlieren, als in hohem Maße beruhigend und als eine Quelle von Sicherheit innerhalb dieser für sie belastenden Zeit erlebte. In ihrer Erzählung und in anderen Interviews mit Jugendlichen deutet sich darüber hinaus an, dass die Zuschreibungen von spezifischer Kompetenz auch vor der Kontrastfolie der Kompetenzen von Lehrkräften deutlich werden und Schülerinnen und Schüler etwa die im Vergleich zu Lehrkräften größeren Möglichkeiten der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter betonen, auf spezifische Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern einzugehen.

Die von den Schülerinnen und Schülern erlebte konkrete Handlungskompetenz von Professionellen der Schulsozialarbeit als vertrauensbildender Faktor ist in den Fallrekonstruktionen zweitens in hohem Maße damit verbunden, dass diese von Schülerinnen und Schülern als „ganze Person“ erlebt werden und deren eigene Lebensgeschichte auf unterschiedliche Art und Weise Bedeutung für die Fallarbeit bekommt. Dies stellt einen Strang in der Diskussion um Vertrauen in professionellen Interaktionen in Frage, der davon geprägt ist, dass diese Ebene des „persönlichen Vertrauens“ (vgl. Luhmann 1989) für die professionelle Interaktion keine grundsätzliche Relevanz hat, da es in den Interaktionen „nicht um private und intime, sondern um öffentliche und institutionalisierte Beziehungen“ (Wagenblass 2004, S. 61f.; vgl. auch Di Luzio 2006) geht. Diese Perspektive kann durch die Ergebnisse dieser Studie nicht bestätigt werden. Vielmehr gibt es sowohl in den interaktionsgeschichtlichen Interviews mit Professionellen als auch in den autobiographischen Interviews mit Jugendlichen deutliche Hinweise auf die Bedeutung dessen, dass Kinder und Jugendliche vielfältige Aspekte der Identität der Professionellen wahrnehmen können (oder diese der Professionellen zuschreiben). Gerade vor dem Hintergrund der Institution Schule und der zahlreichen formalisierten Aspekte, die mit den damit verbundenen Rollen (auch der Schülerrolle) zusammenhängen, die u. a. in Form von formeller Leistungsbeurteilungen zum Ausdruck kommen, bestätigt sich, dass die Angebote der Schulsozialarbeit in erster Linie dann für Schülerinnen und Schüler als bedeutsam und relevant erscheinen, „wenn in ihren Augen die professionellen Rollenträ-

ger/innen zu Personen werden, die ein Interesse an ihnen als ganzer Person haben“ (Zeller 2012, S. 100; vgl. auch Bauer/Bolay 2013).

Schließlich wird die große Bedeutung der institutionellen und organisatorischen Einbindung von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern für Vertrauensprozesse deutlich. Das Vertrauen (oder auch das Misstrauen), das Schülerinnen und Schüler in Schulsozialarbeitende setzen, steht in engem Zusammenhang mit einer institutionell und organisatorisch geformten Rolle. „Trust is mediated directly by the institution of the profession in question and by allied institutions“ (Di Luzio 2006, S. 555). Die Wahrnehmung der Professionellen der Schulsozialarbeit als Vertreterinnen und Vertreter einer spezifischen Institution, mit der spezifische Rollenerwartungen im Hinblick auf deren Handeln verbunden sind, hat somit großen Einfluss auf die Herausbildung von Vertrauen. Dies kommt am prägnantesten zum Ausdruck in dem von Schulsozialarbeitenden geschilderten Problem, in den Augen von Kindern, Jugendlichen oder Familienangehörigen vorwiegend als Vertreterinnen und Vertreter entweder der Institution Schule oder der Institution Jugendamt wahrgenommen zu werden. In beiden Fällen kann dies zur Grundlage für ein hohes Maß an Misstrauen von Seiten der Adressatinnen und Adressaten werden.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich dieser drei Vertrauensebenen in professionellen Interaktionssituationen festhalten, dass die „Trennung zwischen systemischem und personalem Vertrauen der Komplexität von Professionellen-Adressaten-Interaktionen nicht gerecht“ (Fabel-Lamla et al. 2012, S. 807) wird. Weiterführender mit Blick auf die Ergebnisse meiner Studie erscheint mir ein Verständnis von professionellem Handeln, aus dem heraus sowohl die „spezifischen“, als auch die „persönlichen“, biographischen oder „diffusen“ (vgl. Oevermann 1996) Anteile der Beziehung zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen bewusst und reflexiv als Grundlage von Vertrauensprozessen in Interaktionsprozesse mit einbezogen werden. Indem also Vertrauensprozesse in der Schulsozialarbeit in hohem Maße auf die „persönlichen“ Aspekte von Beziehungsprozessen bezogen sind, erweisen sich gerade die damit verbundene „Unspezifität, Offenheit und Diffusität, die aus der AdressatInnenperspektive die zentralen Voraussetzungen für die Aneignung von Schulsozialarbeit sind, [...] aus fachlicher Perspektive als Resultat eines hochgradig professionellen Handelns“ (Bauer/Bolay 2013, S. 65).

Zur zweiten Frage: Schütze macht in allgemeiner Form deutlich, dass die soeben explizierte Aushandlung eines „Vertrauenskongrates“ zwischen Professionellen und Adressatinnen bzw. Adressaten für die Enaktierung eines Prozesses der Fallarbeit „interaktionslogisch notwendig“ (Schütze 1996, S. 208) ist. Gleichzeitig ist diese Vertrauensgrundlage jedoch gefährdet, was in engem Zusammenhang steht mit dem Fehlerpotenzial bei der Bearbeitung der – dem

professionellen Handeln inhärenten – Paradoxien (vgl. Schütze 1992, 2000; vgl. auch Kapitel 2.3 und Kapitel 8). Die Ergebnisse dieser Studie machen deutlich, dass der Vertrauensprozess im Handeln von Schulsozialarbeitenden somit von spezifischen Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist, die in engem Zusammenhang stehen mit dem schulischen Rahmen. Besondere Bedeutung kommt hier zum einen den spezifischen Charakteristika des schulischen Beziehungsnetzes auf der einen Seite, dem ambivalenten, für Schule spezifischen Verhältnis von Freiwilligkeit und Zwang auf der anderen Seite zu.

Die Einbindung von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern in das schulische Beziehungsnetz spielt eine große Rolle für die Frage von Vertrauensprozessen. Es wird damit in spezifischer Weise ein Aspekt deutlich, der in der bisherigen Diskussion um Vertrauen in professionellen Interaktionen noch nicht ausreichend beleuchtet wurde: Dass nämlich die oben dargestellte Aushandlung von Vertrauenskontrakten nicht auf die dyadische Beziehung zwischen Professionellen und Adressatinnen bzw. Adressaten beschränkt werden kann. Um die damit zusammenhängenden Prozesse verstehen zu können, ist es vielmehr notwendig, die Interaktionsprozesse innerhalb der sozialen und professionellen Umwelt dieser Beziehung mit einzubeziehen. Dabei bekommt das soziale Beziehungsnetz für Vertrauensprozesse in der Schulsozialarbeit ambivalente Bedeutung. So wurden zum einen Prozesse sichtbar, in denen das Vertrauen, das Schülerinnen bzw. Schüler zu einer Schulsozialarbeiterin oder einem Schulsozialarbeiter entwickelt haben, an eine andere Professionelle oder auch an eine andere Schülerin „vererbt“ wird (vgl. Kapitel 7.4.4). Zum anderen werden in diesem Zusammenhang Prozesse kollektiver Kategorisierungen bedeutsam. So wurde deutlich, welche Bedeutung der Ruf einer oder eines Professionellen bei Schülerinnen und Schülern für die Entscheidung der oder des Einzelnen haben kann, sich an diese zu wenden. Aber auch aus der Perspektive der Professionellen selbst können spezifische „Bilder“ von einzelnen Kindern und Jugendlichen bzw. deren Familien, die sich innerhalb des professionellen Beziehungsnetzes an einer Schule ausbilden, Auswirkungen darauf haben, mit welchem Ausmaß an Vertrauensvorschuss diesen begegnet wird. Die Ergebnisse der Studie machen etwa deutlich, inwieweit kollektive Zuschreibungsprozesse ethnisch-kultureller Differenz zu Vorbehalten von Professionellen gegenüber Familienangehörigen beitragen können.

Zweitens ist die Frage der Freiwilligkeit des Kontaktes zur Schulsozialarbeiterin bzw. zum Schulsozialarbeiter bedeutsam. Diesem Aspekt kommt in der allgemeinen Diskussion um Vertrauen in professionellen Beziehungen eine herausgehobene Bedeutung zu. So argumentiert etwa Oevermann, dass in professionellen Beziehungen, die vom grundsätzlichen Freiwilligkeitspostulat abweichen (wie es unter anderem in vielen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit der

Fall ist), die Herstellung eines „Arbeitsbündnisses“ mit nicht auflösbaren Problemen verbunden ist (vgl. Oevermann 1996, 2013). Auch wenn demgegenüber Wigger zeigen kann, dass auch in Handlungsfeldern wie der Jugendhilfe, die häufig einen starken Zwangscharakter hat, die Schaffung von Arbeitsbündnissen und die Herstellung einer Vertrauensgrundlage durchaus möglich sind (vgl. Wigger 2013), macht auch sie deutlich, dass damit verstärkte Herausforderungen im Verlauf der Fallarbeit verbunden sind. Der fachliche Diskurs zur Schulsozialarbeit – und auch das in den Interviews mit den Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zum Ausdruck kommende professionelle Selbstverständnis – ist dabei in hohem Maß von der Sichtweise geprägt, dass der Grundsatz der Freiwilligkeit eine zentrale Voraussetzung für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Schulsozialarbeiterin und Schülerin ist (vgl. u. a. Speck 2009, S. 67; Stüwe et al. 2015, S. 35f.). Aus dieser Perspektive wird jedoch nicht die Bedeutung reflektiert, die für das Handeln von Professionellen der Schulsozialarbeit dadurch entsteht, dass diese in eine Institution eingebunden sind, die in besonderer Weise von der – professionelles pädagogisches Handeln insgesamt charakterisierenden – Antinomie von Autonomie und Zwang (vgl. Helsper 2010) geprägt ist. Die Konsequenzen dieses antinomischen Verhältnisses im Hinblick auf das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter und die Implikationen für damit verbundene Vertrauensprozesse werden in den Interviews deutlich. So zeigt sich zum einen, wie Angebote der Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern einen Gegenentwurf zur verpflichtenden Teilnahme am schulischen Unterricht darstellen können, womit – etwa durch das Angebot einer „offenen Pause“ – erweiterte Beziehungsoptionen für die Begegnungen zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen verbunden sein können. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Freiheitsgrade, die dadurch für Kinder und Jugendliche innerhalb der Zwangsinstitution Schule entstehen, notwendigerweise begrenzt sein müssen. So findet auch das Angebot der „offenen Pause“ innerhalb des zeitlichen Rahmens der Schule statt. Versuche von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, dem Zwangscharakter von Schule dadurch zu entgehen, dass deren grundlegende Regeln von ihnen selbst unterlaufen werden (indem etwa die Schulsozialarbeiterin Susanne Stegmeier Schülerinnen und Schülern gestattet, sich vor ihrem Büro auch dann aufzuhalten, wenn dies entsprechend der Schulregeln nicht mehr gestattet ist), tragen in dieser Hinsicht das Risiko in sich, auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Illusion einer zwangsfreien Sphäre innerhalb der Schule zu erwecken, die letztlich von dem oder der Professionellen nicht durchgehalten werden kann. Das Vertrauen, das Schülerinnen und Schüler zu ihm oder ihr aufgebaut haben, wird dadurch potenziell in Frage gestellt.

Zum anderen wird – gerade im Hinblick auf die Fallarbeit – deutlich, wie der Zwangskontext der Schule manche Arbeitsprozesse sowohl aus der Perspektive der Professionellen als auch der Schülerinnen und Schüler befördert. Dies betrifft in erster Linie die große alltägliche Nähe zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen, was es aus Sicht der Professionellen ermöglicht, sehr früh auf mögliche Problemlagen aufmerksam zu werden. Gleichzeitig jedoch steigt gerade durch die räumliche Nähe und die vielfältigen, häufig unausweichlichen Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Professionellen der Schulsozialarbeit ein erhöhtes Risiko von Stigmatisierungsprozessen (vgl. Oevermann 2013, S. 143). Insbesondere zeigt sich hier das von Goffman herausgearbeitete Problem der Sichtbarkeit der eigenen Identität in besonderer Weise:

„Das, was über die soziale Identität eines Individuums zu der Zeit während seines täglichen Einerleis und von allen Personen, denen es dabei begegnet, gesagt werden kann, wird für es von großer Bedeutung sein.“ (Goffman 1980, S. 64)

Diese erhöhte Gefahr der Sichtbarkeit der eigenen Problemsituation, die durch den für Andere wahrnehmbaren Kontakt zur Schulsozialarbeiterin entsteht, kann dann für eine Schülerin oder einen Schüler Grundlage für vielfältige Aktivitäten der „Informationskontrolle“ (vgl. ebd., S. 116f.) sein (vgl. Kapitel 8.1). Diese reichen von spezifischen Arrangements mit dem oder der Professionellen, um die Sichtbarkeit des Kontaktes im schulischen Raum zu vermeiden, bis hin zu einem kompletten Verzicht darauf, den Schulsozialarbeiter oder die Schulsozialarbeiterin aufzusuchen. Daneben entsteht ein Risiko für das Vertrauensverhältnis zwischen Kindern und Jugendlichen und Professionellen der Schulsozialarbeit, wenn das Mandat der Professionellen vor dem Hintergrund des schulischen Zwangskontextes zu verschwimmen droht. In prägnanter Form zeigt sich dies im in Kapitel 8.2 diskutierten Verhältnis von Schulsozialarbeitenden zu schulischen Sanktionspraktiken.

Resümierend lässt sich festhalten: Den Prozessen von gelingender und misslingender Vertrauensbildung, die in dieser Studie deutlich werden, wird weder ein normativ-statisches Verständnis von Vertrauen als notwendiger Voraussetzung für die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, noch eine Reduzierung des Vertrauensbegriffs auf die spezifische Kompetenz von Professionellen gerecht. Vielmehr wird deutlich, dass der Arbeitsbogen der Fallarbeit von Anfang bis Ende durchzogen ist von ganz unterschiedlichen Facetten von „Vertrauensarbeit“ (Höblich/Graßhoff 2006, S. 47; vgl. auch Tiefel 2012) und dass die damit verbundenen Prozesse in engem Zusammenhang stehen mit den institutionellen Rahmenbedingungen, die durch Schule entstehen.

10.3 Die biographische Arbeit von Kindern und Jugendlichen und deren Unterstützung durch Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter

Die eben diskutierten Prozesse der Vertrauensbildung und der Beziehungsentwicklung spielen nun – dies will ich in einem dritten Schritt deutlich machen – eine große Rolle bei der Frage, inwieweit die Interaktionsprozesse mit Professionellen der Schulsozialarbeit zu einem bedeutsamen und unterstützenden Teil der biographischen Arbeit von Schülerinnen und Schülern werden, aber diese auch stören bzw. aus dem Gleis bringen können. Das Konzept der biographischen Arbeit entstand im Kontext der bereits mehrfach erwähnten medizinsoziologischen Arbeiten von Anselm Strauss und seinen Mitarbeiterinnen (vgl. Strauss et al. 1985; Corbin/Strauss 2010). Weiterentwickelt wurden wesentliche Aspekte dieses Konzeptes durch Fritz Schütze (vgl. Schütze 2009; Betts et al. 2007).

Für die Ergebnisse dieser Studie erscheint das Konzept der biographischen Arbeit aus zwei Gründen sehr anschlussfähig. Erstens wird biographische Arbeit als sich permanent stellende Aufgabe der Arbeit an der eigenen Identität verstanden (vgl. Strauss 1993, S. 99). Diese Aufgabe bekommt aber besondere existenzielle Bedeutung in der Phase zugespitzter Identitätsentwicklungen des Jugendalters (vgl. Schütze 2009) und in Lebenssituationen, die von akuten Krisen und Verlaufskurvenprozessen geprägt sind (vgl. Detka 2010). Zweitens kommen durch den Begriff der biographischen Arbeit sowohl die unterschiedlichen Bewältigungsversuche von Betroffenen (etwa von chronisch Erkrankten; vgl. Corbin/Strauss 2010) als auch das Handeln von Professionellen (vgl. Strauss et al. 1985, S. 137f.) in den Blick.

Im Konzept der biographischen Arbeit werden somit die Bemühungen von Menschen – und die dabei unterstützenden Aktivitäten von Professionellen – betrachtet, den Blick auf ihre eigene Identität „in ihrer Gewordenheit und Veränderbarkeit“ (Schütze 2015a, S. 33) zu werfen. Große Bedeutung besitzen dabei die Versuche, auch Abbrüche, Krisen und tiefgreifende Leidenserfahrungen in das eigene Selbstbild zu integrieren oder aufgrund dieser Erfahrungen zu einer neuen, stabilen Form dieses Selbstbildes zu gelangen (vgl. Strauss 1993).

Im Folgenden stelle ich zunächst in verdichteter Form wesentliche biographische Herausforderungen dar, denen die Kinder und Jugendlichen, um die es in dieser Studie geht, ausgesetzt sind. Anschließend diskutiere ich die Bedeutung, die Schulsozialarbeit aus der Perspektive der betreffenden Kinder und Jugendlichen erhält, im Hinblick auf zwei zentrale Dimensionen biographischer Arbeit. Schließlich gehe ich auf die besonderen Bedingungen des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit für die Unterstützung von biographischer Arbeit ein, wobei der Aspekt der Ermöglichung von lebensgeschichtlichem Erzählen eine besondere Bedeutung erhält.

Die biographische Situation der Kinder und Jugendlichen ist durch mehrere zentrale Prozesse gekennzeichnet. Zum einen werden intensive alterstypische Prozesse der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität deutlich, wobei sichtbar wird, wie diese Identitätssuche durch Versagenserfahrungen, durch z. T. widersprüchliche Me-Bilder (vgl. Mead 1973, S. 216ff.) und durch Fragen der Zugehörigkeit irritiert und gebremst wird. Zum anderen sind zahlreiche Lebenssituationen gekennzeichnet von massiven Verstrickungen in Leidensprozesse, die ihren Kern häufig in zerfallenden familiären Beziehungsnetzen, aber auch in misslungenen Bildungsprozessen und damit verbundenen Demütigungs- und Abwertungserfahrungen haben (vgl. insbesondere Kapitel 9.1). Im Zusammenhang mit diesen Verlaufskurvenprozessen wird die ambivalente Bedeutung der Schule deutlich. Insbesondere die Erfahrung des Scheiterns an schulischen Leistungserwartungen, aber auch Degradierungserfahrungen innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes aus Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften sowie anderen Professionellen können diese Leidensprozesse auslösen oder verschärfen. Gleichzeitig wird jedoch auch die stützende Funktion von Schule als schützender Rückzugsraum, als Ort von konkreter Solidarität und als Möglichkeit der Erhaltung des eigenen Selbstbildes gerade durch die Erfüllung der schulischen Leistungsnorm angesichts anderer Lebensbereiche, über die die eigene Kontrolle verloren ging (vgl. die Fallstudie zu Pia Eibecker und Alexandra Brokalakis), deutlich. Schließlich wird die Bedeutung lebensgeschichtlicher Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sichtbar, bereits sehr früh oder in vielfältiger Weise zum Objekt institutioneller Unterstützungs- aber auch Kontrollprozesse – z. B. durch Jugendhilfe, aber auch durch Polizei, Justiz etc. – geworden zu sein. Dies wurde von ihnen in einigen Fällen als tatsächliche Hilfe erlebt, verstärkte in anderen Fällen aber auch die Erfahrung, die Kontrolle über wesentliche Bereiche des eigenen Lebens aus der Hand gegeben zu haben.

Vor diesem Hintergrund lassen sich vielfältige Interaktionsprozesse zwischen Professionellen der Schulsozialarbeit und Schülerinnen bzw. Schülern, die in dieser Studie herausgearbeitet wurden, im Zusammenhang mit zwei zentralen Prozessen biographischer Arbeit diskutieren und verdichtet beschreiben.

Dies sind zum einen allgemeine „Erkundungsaktivitäten“ im Hinblick auf die eigene Identität. Schütze macht die Bedeutung dieser Erkundung deutlich. Diese „kann dazu verhelfen, die Linien und Dynamiken der Identitätsentfaltung zu entwickeln, die Probleme zu bearbeiten, die Barrieren zu überwinden sowie die Ablenkungen und Sackgassen von wandlungsfeindlichen biographischen Prozessen zu vermeiden“ (Schütze 2009, S. 360). Die Bedeutung der Begegnung mit Professionellen der Schulsozialarbeit zeigt sich in diesem Zusammenhang in den Ergebnissen dieser Studie auf dreifache Weise. Ihr Handeln bekommt erstens Relevanz als Anstoß, sich mit bisher unbeachteten, möglicherweise

ausgeblendeten Bereichen der eigenen Identität zu beschäftigen, zweitens als wertschätzende Begleitung und drittens als ausgleichendes Moment und „Realitätscheck“ angesichts überbordender Erwartungen an das eigene Selbst (Betts et al. 2007, S. 16). Dabei wird deutlich, welche Bedeutung Anteile der biographischen Identität der Professionellen bekommen, die in die Interaktionsprozesse miteinfließen. Gleichzeitig lässt sich nachzeichnen, wie diese „Identitätserkundungen“ durch das Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern gebremst oder irritiert werden können. Besonders sichtbar wird dies im Zusammenhang mit Prozessen kollektiver Kategorisierungen einer Schülerin oder eines Schülers innerhalb der Schule (vgl. Kapitel 8.5) oder der aus Schülerperspektive verunsichernden Rolle von Schulsozialarbeitenden bei schulischen Sanktionspraktiken (vgl. Kapitel 5).

Zum anderen sind dies unterschiedliche Versuche der biographischen Neuausrichtung in Folge weitreichender Leidensprozesse. Gerade in Lebenssituationen, die von einer Krise und der Erfahrung gekennzeichnet sind, die Kontrolle über wesentliche Lebensbereiche verloren zu haben, bekommt die bewusste biographische Arbeit besondere Bedeutung, da hier ganz grundsätzliche Elemente der eigenen Identität davon bedroht sind, auseinanderzubrechen (vgl. Betts et al. 2007, S. 17). Diese Bemühungen, „das Leben wieder zu einem Ganzen zusammenzusetzen“ (Corbin/Strauss 2010, S. 83ff.), finden sich dabei auf unterschiedlichen biographischen Ebenen, etwa der des Körpers (vgl. Dilena Reza), der sozialen Beziehungen (vgl. Alexandra Brokalakis) oder der schulischen Leistungen. Corbin und Strauss arbeiten diesbezüglich folgende zentrale Elemente dieser Bewältigungsarbeit heraus (vgl. ebd., S. 100f.), die von ihnen am Beispiel von Bewältigungsprozessen schwerer chronischer Erkrankungen herausgearbeitet wurden:

- die Kontextualisierung der Krise im Hinblick auf die gesamte Biographie,
- die Versuche zur Bewältigung, d. h. „Bewegung hin zum Verstehen und Akzeptieren“ (ebd., S. 90) der durch die krisenhaften Entwicklungen vollzogenen biographischen Brüche und Veränderungen,
- die Wiederherstellung von Identität und
- der Neuentwurf der Biographie.

Innerhalb dieses sehr breiten Rahmens biographischer Arbeit werden die Interaktionsprozesse mit einer Schulsozialarbeiterin bzw. einem Schulsozialarbeiter in dreierlei Hinsicht bedeutsam: So lässt sich erstens zeigen, wie Bewältigungsprozesse von Professionellen der Schulsozialarbeit angestoßen und begleitet werden, auch dadurch, dass Selbsttäuschungen von Schülerinnen und Schülern über ihre

eigene Situation durchbrochen werden (vgl. die Arbeit von Aaliyah Esen mit Dilena). Während mühevoller und schmerzhafter Prozesse der Bewältigung und der Wiederherstellung der Identität wird die Interaktion mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern zweitens wichtig zur Unterstützung und sich jedes Mal von Neuem vollziehender Absicherung der Bewältigungsversuche (vgl. die Arbeit von Pia Eibecker mit Alexandra). Und drittens bekommt die Arbeit der Professionellen dadurch Bedeutung, dass sie während dieser Prozesse den Überblick behalten und Rahmenbedingungen schaffen, für deren Sicherstellung die Schülerin oder der Schüler aufgrund der Kraft und Aufmerksamkeit absorbierenden Krisensituation nicht in der Lage ist.

Im Zusammenhang mit professionellen Prozessen der Unterstützung biographischer Arbeit wird von verschiedenen Seiten auf die Bedeutung hingewiesen, die die Möglichkeit zum – zumindest ansatzweisen – biographischen Erzählen bekommt (vgl. Rätz-Heinisch/Köttig 2010; Schütze 2009; Betts et al. 2007). Die starke Betonung dieses Kommunikationsschemas im Kontext von Prozessen biographischer Arbeit und der Herausbildung einer biographischen Identität will ich abschließend vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie kurz diskutieren. Zum einen bestätigt sich die Einschätzung von Schütze, dass durch den sequenziellen und damit nah am eigentlichen Erleben von biographischen Prozessen liegenden Charakter von Erzählungen „sowohl die Entwicklungslinien der persönlichen Identität als auch die Probleme, Barrieren, Ablenkungen und Sackgassen der Identitätsentwicklung elementar zum Ausdruck gebracht und zugleich einer ersten kognitiven Erfassung und teilweisen Reflexion unterzogen werden“ (Schütze 2009, S. 360). Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen aus stark belasteten biographischen Zusammenhängen – dies lässt sich sehr pointiert in der Fallstudie der Arbeit von Pia Eibecker mit Alexandra nachzeichnen – kann diese Möglichkeit zu einer einschneidenden Erfahrung werden, sind sie doch in Folge von massiven Beziehungs- und Vertrauensabbrüchen häufig „sprachlos“ (Rätz-Heinisch/Köttig 2010, S. 425) gegenüber Personen aus ihrem sozialen Nahbereich geworden.

Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Form der Interaktion zwischen Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern und Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf deren biographische Arbeit dadurch besonders bedeutsam wird, dass sie eingebettet sind in andere, flankierende Handlungsformen. So zeigt sich in den Fallanalysen, dass die Erfahrung, dass von einem vertrauten Gegenüber wichtige Teile der zu bewältigenden Aufgaben (zum Beispiel die Einleitung von institutionellen Unterstützungsprozessen) zumindest für einen Zeitraum, in dem man hierfür selbst keine Ressourcen zur Verfügung hat, stellvertretend erledigt werden, aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern hohe Bedeutung bekommt.

10.4 Auf ethnischer und religiöser Zugehörigkeit bezogene Unterscheidungspraxen von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern

In Bezug auf die Ausgangsfrage nach der Bedeutung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte gehe ich im Folgenden in verdichteter Form darauf ein, welche Bedeutungsdimensionen sich diesbezüglich in den Ergebnissen dieser Studie unterscheiden lassen. Die theoretische Perspektive, die ich dabei einnehme, ist die Frage nach den Bedingungen und Prozessen der Herstellung von Differenz. Im Mittelpunkt dieser Perspektive steht ein Verständnis von Differenz als einer sozialen Praxis. Soziale Differenzlinien – etwa im Hinblick auf Geschlecht oder ethnisch-kultureller Zugehörigkeit – stellen demnach keine „festen“, unverrückbaren gesellschaftlichen Strukturen dar, sondern entstehen in hohem Maße im Kontext einer „Praxis der Unterscheidung, in der Bedeutungen als Unterschiede und Verhältnisse zwischen Menschen als Ungleichheit (re)produziert werden“ (Mecheril 2014, S. 298; vgl. auch Plößer 2010). Damit ist diese Perspektive in hohem Maße anschlussfähig an die grundlegende Bedeutung, die der Analyse von Interaktions- und Aushandlungsprozessen im Rahmen dieser Studie zukommt. Mit diesem Ausgangsverständnis sind zwei weitere Annahmen verbunden.

Erstens reproduzieren sich entlang sozialer Differenzlinien auf der Grundlage ethnischer, aber auch geschlechts- oder klassenbezogener Zuschreibungen und Kategorien zentrale gesellschaftliche Macht-, Ausgrenzungs- und Ungleichheitsstrukturen. Die Differenzlinien „wirken sozial strukturierend bzw. sie sind funktional zur Herstellung und Reproduktion von sozialen Verhältnissen der Ein- und Ausgrenzung sowie von Beziehungen der Dominanz- und Unterordnung“ (Riegel 2010, S. 69). So weist etwa Hamburger darauf hin, dass der Diskurs um „kulturelle“ Differenzen im Rahmen von Ansätzen interkultureller Pädagogik und dem damit verbundenen Anspruch „gleichberechtigter“ kultureller Vielfalt dazu führen kann, dass tatsächlich bestehende Strukturen sozialer Ungleichheit ausgeblendet werden. „Die Hervorhebung der kulturellen Differenz hat weniger eine analytische Qualität, sie ist vielmehr eine *formierende Definition*. Die Spaltung der Gesellschaft in zwei Kollektive mit und ohne Migrationshintergrund leistet einen erheblichen Beitrag zur Beibehaltung von Gegensätzen“ (Hamburger 2012, S. 190; Herv. i. Orig.). Er macht in diesem Zusammenhang etwa deutlich, dass „Armut und Arbeitslosigkeit [...] bei Migranten doppelt und stärker ausgeprägt [sind] im Vergleich zu Nicht-Migranten. Dies hängt nicht mit ihrer Kultur, sondern mit dem ausländerrechtlichen, sozio-ökonomischen und qualifikatorischen Status zusammen [...]“ (ebd.). Mit anderen Worten: Die diskursive Dominanz einer Differenzkategorie (wie etwa die der ethnischen

Zugehörigkeit) überdeckt aus dieser Sichtweise die Wirksamkeit anderer, letztlich wirksamerer Faktoren sozialer Ungleichheit.

Zweitens betonen Vertreterinnen und Vertreter dieser Analyseperspektive, dass es nicht *die eine zentrale* Differenzlinie (etwa die der ethnischen Differenz) gibt, sondern dass Differenzordnungen immer aus dem Zusammenspiel und der Überschneidung unterschiedlicher Differenzkategorien entstehen. Diese „intersektionale“ Perspektive erfasst also „das Zusammenwirken, das Überlagern und die Interdependenzen von verschiedenen sozial relevanten Kategorien und Differenzlinien (ausgehend von der Trias Geschlecht, Ethnizität, Klasse)“ (Riegel 2010, S. 68). Diese knappe theoretische Skizze bildet den Hintergrund, vor dem ich die Ergebnisse der Studie nun betrachte.

10.4.1 Ethnische und religiöse Differenz als professionelle Normalität

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte stellt auf der einen Seite eine alltägliche Normalität im Handeln von Professionellen der Schulsozialarbeit dar. Dies ist nicht verwunderlich, sind Schülerinnen und Schüler mit einer Migrationsgeschichte doch gerade an den Schularten (Hauptschule, Mittelschule), die im Sample überwiegen und an denen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter vorwiegend eingesetzt sind, weit überrepräsentiert – im Vergleich zu höheren Schulformen, an denen ihr Anteil nach wie vor unverhältnismäßig geringer ist (vgl. Diefenbach 2010, S. 59ff.; vgl. Siegert 2008, S. 21ff.; Stürzer et al. 2012). Auch im Bereich der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit gehört die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte – auch im Hinblick auf die geschichtliche Entwicklung der Jugendhilfe – zur alltäglichen Normalität und stellt keine besondere „Ausnahmesituation“ dar (vgl. Hamburger 2012, S. 162). Eine ethnisch heterogene Schülerschaft als Zielgruppe der Schulsozialarbeit ist somit der „Normalfall“ (vgl. Kalpaka 2006). Diese Normalität spiegelt sich in den Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. So fällt in einem Überblick über das Datenmaterial auf, dass migrationsbezogene Kategorien bei der Schilderung der Schülerinnen und Schüler und deren Lebenssituation *zunächst* nicht oder eher beiläufig auftauchen (vgl. etwa die Fallstudien zur Arbeit von Pia Eibecker und Aaliyah Esen).

Auf der anderen Seite konnte gezeigt werden, wie ethnische und religiöse Unterscheidungspraxen im Handeln der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter trotz dieser wahrgenommenen Normalität ethnischer und religiöser Diversität an Schulen eine Rolle spielen. In vielfältiger Weise wird deutlich, welche ethnisierenden Typenkategorien die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit Hinblick auf die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen heranziehen und entwickeln. In der Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen, aber auch mit

anderen Professionellen lassen sich unterschiedliche Dimensionen dieser „Unterscheidungspraxen“ (vgl. Mecheril/Melter 2010) rekonstruieren.

Diese zeigen sich etwa dadurch, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter das Problematische in Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen als Folge ethnisch-kultureller Prägungen und Verhaltensweisen betrachten, beispielsweise als „kulturtypische“ und gleichzeitig in ihren Augen problematische Erziehungsmethoden.

Ethnische Typenkategorien bekommen in einigen Erzählungen die Funktion eines „Rahmens“, in dem die weitere Geschichte der Arbeit mit einer Schülerin bzw. einem Schüler erzählt wird. Dies ist etwa der Fall, wenn eine Schülerin, wie oben dargestellt (S. 312) als „Mädchen mit einem Kopftuch“ eingeführt wird.

In anderen Fällen erhalten ethnisierende Typisierungen der Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern die Funktion, rückblickend als schwierig und konflikthaft erlebte Interaktionssituationen erklärbar zu machen. Das Verhalten eines Schülers wird dabei etwa mit Bezug auf dessen kulturelle (oder auch religiöse) „Verwurzelung“ erklärt – und damit der Druck reduziert, sich selbst des eigenen Anteils etwa an einer außer Kontrolle geratenen Konfliktsituation zu vergegenwärtigen.

Ethnische Unterscheidungspraxen finden sich aber auch dann, wenn eine Schulsozialarbeiterin bzw. ein Schulsozialarbeiter sich der lebensgeschichtlichen Gemeinsamkeiten mit Kindern und Jugendlichen in Bezug auf eine ethnisch-kulturelle Differenzlinie vergewissert. Dies ist etwa dann der Fall, wenn – wie im Beispiel von Aaliyah Esen – eine Schulsozialarbeiterin aufgrund ihrer gemeinsam geteilten Zugehörigkeit zu einer bestimmten, als ethnisch definierten Gruppe davon ausgeht, über ein bestimmtes, unausgesprochenes Vorverständnis für Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern der gleichen Gruppe zu verfügen.

Deutlich wird dabei die Bedeutung der Überschneidung unterschiedlicher Differenzlinien. Am prägnantesten wird dies an mehreren Stellen im Hinblick auf die Lebenssituation von weiblichen Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte. So ist die Wahrnehmung bestimmter Bedrohungsszenarien für diese Gruppe besonders ausgeprägt (etwa dann, wenn der Verdacht entsteht, dass eine Schülerin in dem Herkunftsland ihrer Familie „zwangsverheiratet“ werden soll).

Die Funktion dieser Unterscheidungspraxen lässt sich nun diskutieren als Problem des Verstehens innerhalb der Fallarbeit (vgl. Braun 2010, S. 220ff.). Die Versuche einer oder eines Professionellen, die Lebenssituation einer Schülerin bzw. eines Schülers zu verstehen, sind immer – selbstverständlich nicht nur im Hinblick auf die Lebenssituation von „Migrationsanderen“ (vgl. Mecheril 2004, S. 23) – geprägt von Widersprüchlichkeiten, von Widerständen und Reibungen (vgl. Thiersch 1984). Besonders prägnant kommt dies in der von

Schütze formulierten Paradoxie zwischen „allgemeiner Typenkategorisierung“ und „fallorientierter Situierung“ zum Ausdruck. Im Zusammenhang mit den so beschriebenen ethnisch-kulturellen Unterscheidungspraxen entsteht damit das Risiko der einseitigen Auflösung dieses Dilemmas und damit die Gefahr der „faktische[n] Stigmatisierung des betroffenen Klienten. Um die vereinfachenden Typenkategorien problemlos anwendbar zu machen, klammert die Sozialarbeiterin bzw. der Sozialarbeiter sehr häufig [...] konkrete, ‚schwierige‘ Informationen des Einzelfalls aus“ (Schütze 1992, S. 149). Diese einseitigen Auflösungen deuten sich dabei in zwei Richtungen an. Auf der einen Seite reproduzieren sie sich in konkreten Interaktionen als distanzierende Faktoren, die die Annahme stützen, dass ein konkretes Verständnis der Anderen aufgrund der „ethnisch-kulturellen Kluft“ sowieso schwierig bzw. nicht möglich ist. Auf der anderen Seite können aber auch weitreichende, unausgesprochene Annahmen gegenseitigen Verständnisses, die gerade durch die geschilderte Zuschreibung von Gemeinsamkeit entstehen, dazu führen, dass die Explikation und Aushandlung von tatsächlichen Problemlagen ausbleibt.

10.4.2 Das Handeln der Professionellen im Kontext der Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern entlang ethnischer und religiöser Differenzlinien

Im Datenmaterial wird deutlich, welchen Stellenwert aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit einer Migrationsgeschichte Selbst- und Fremdzuschreibungen ethnischer und religiöser Differenz für deren Identitätsprozesse gewinnen. Gleichzeitig wird sichtbar, welche Bedeutung hierbei das Handeln einer Schulsozialarbeiterin bzw. eines Schulsozialarbeiters erhält. Besonders deutlich kommt dies aus der Perspektive von Dilena Reza zum Ausdruck, die beschreibt, wie schwierig es für sie ist, die Balance zu halten zwischen ihrer in ihren Augen traditionell-muslimischen Herkunftsfamilie und den im Vergleich dazu „modernen“ Lebenswelten von Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft. Gleichzeitig macht sie deutlich, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die Schulsozialarbeiterin Aaliyah Esen als Identifikations- und Orientierungsfigur im Verlauf dieses Prozesses für sie bekam. Die an diesem Beispiel deutlich gewordenen Prozesse der Identitätsentwicklung sollen im Folgenden unter der Perspektive ethnisch-kultureller Unterscheidungspraxen betrachtet werden. Dabei erscheinen mir zwei Facetten des theoretischen Diskurses zur Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte besonders relevant.

Zum einen wird an verschiedenen Stellen auf die doppelte Herausforderung hingewiesen, die sich für diese Kinder und Jugendlichen insbesondere in der

Phase der Adoleszenz ergibt. „Einerseits geht es um die Loslösung von den Eltern und ihrem sozial-kulturellen Erbe, andererseits geht es um die Hinwendung und Selbstpositionierung in zwei unterschiedlichen sozial-kulturellen Kontexten“ (Geisen 2009, S. 42; vgl. auch Friele 2015). Jugendliche, so der Kern dieser Perspektive, stehen aufgrund der Wirksamkeit von ethnisch-kulturellen Differenzierungspraktiken, vor der Herausforderung, innerhalb dieses Feldes von Zugehörigkeiten und Zuschreibungen einen eigenen Platz zu finden. Diese Aufgabe der Arbeit an einer „sozialen Identität“ (vgl. Goffman 1980) ist selbstverständlich nicht auf Migrant*innen beschränkt. Die besondere Schärfe der Aufgabe entsteht für diese Jugendlichen allerdings durch die Wirkmächtigkeit von ethnisch-kulturellen Kategorien, der Bedeutung des „Dazugehörens“ (etwa zur Mehrheitsgesellschaft) oder der damit verbundenen Ausgrenzungsprozesse.

Zum anderen wird jedoch auf die Eigenmächtigkeit der Individuen in ihrem Identitätsprozess verwiesen. Kritisiert wird aus dieser Perspektive ein rigides Verständnis, wonach sich Kinder und Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte aufgrund der eben skizzierten Herausforderung in einem unausweichlichen kulturellen Konflikt befänden (vgl. Weber 2009). Vielmehr wird auf den fließenden, transformativen Charakter von Identitätsprozessen hingewiesen und auf das Potenzial zur Anregung kreativer Selbstvergewisserungen (vgl. u. a. Badawia 2005; King/Koller 2009).¹¹⁴ Hervorgehoben wird darüber hinaus die Bedeutung der jeweiligen, konkreten Sozialisationsbedingungen, wie etwa der konkreten familiären Situation, der sozialen Lage und auch der rechtlichen Situation.

Betrachtet man nun unter dieser Perspektive die Erzählungen der Jugendlichen, so werden zwei grundsätzliche Aspekte deutlich. Erstens: In den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler mit einer Migrationsgeschichte wird an unterschiedlichen Stellen die oben skizzierte doppelte Herausforderung deutlich, die für sie dadurch entsteht, den eigenen Weg innerhalb einer „Matrix“ unterschiedlicher, z. T. widerstreitender Lebensentwürfe auf der Grundlage ethnisch-kultureller Selbst- und Fremdzuschreibungen finden zu müssen. Das eingangs erwähnte Beispiel von Dilena Reza unterstreicht dabei die Kritik an einem statischen Verständnis von kultureller oder ethnischer Identität. Es geht eben nicht um eine Entscheidung gegen die eine und gleichzeitig für eine andere Zugehörigkeit, sondern um einen Prozess, der gekennzeichnet ist von vielfältigen Möglichkeiten, mit dieser grundsätzlichen Spannung umzugehen. Gleichzeitig

¹¹⁴ Aus allgemeiner sozialisationstheoretischer Perspektive ist diese Kritik an einer starren Vorstellung determinierender Sozialisationsfaktoren anschlussfähig an die von Scheunpflug/Franz herausgearbeitete Bedeutung des Ambivalenzbegriffs im Rahmen von Sozialisationsprozessen (Scheunpflug/Franz 2016). Der Begriff der Ambivalenz – so die Autorinnen – stellt eine Möglichkeit dar, bisherige Vorstellungen von Dualität (insbesondere die Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft) im Sozialisationsprozess zu überwinden.

wird dadurch die Bedeutung intersektionaler Differenzlinien deutlich, indem im Fall von Dilema die besondere Komplexität ihrer Situation durch die Verbindung ethnisch-kultureller Kategorien mit Fragen weiblicher Lebensentwürfe verbunden ist.

Zweitens: Große Bedeutung hinsichtlich des eigenen Identitätsprozesses gewinnen Erfahrungen von Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus – kurz, der Erfahrung, in einem sozialen Umfeld als „Andere“ identifiziert und gleichzeitig abgewertet zu werden. Allerdings lässt sich rekonstruieren, dass die Bedeutung dieser Erfahrungen für die eigene biographische Identität jeweils sehr unterschiedlich ist. So finden sich – etwa im Fall von Alexandra – Prozesse, in denen die Wirkungen dieser Degradierungspraktiken begrenzt bleiben und abgewehrt werden können. So wendet Alexandra den Demütigungsversuch ihres Mitschülers, der sie mit Bezug auf die damalige prekäre wirtschaftliche Lage Griechenlands als „griechische Bettlerin“ inszeniert – ab, indem sie in selbstbewusster Weise die eigene ethnische Zugehörigkeit bestätigt und als identitätsstiftende Ressource rekonstruiert. Auf der anderen Seite werden jedoch auch Erfahrungen sichtbar, in denen diese Unterscheidungspraktiken ein hohes Verletzungspotenzial entwickeln, insbesondere dann, wenn damit Verbindungen mit allgemeinen negativ besetzten Bildern gebildet werden (z. B. fundamentalistisch-religiöser islamischer junger Mann) und zum anderen in Beziehungen entstehen, die von Macht dominiert sind.

Blickt man nun auf die Bedeutung, die die Interaktionen und Beziehungen der Schülerinnen und Schüler mit Professionellen der Schulsozialarbeit im Zusammenhang dieser Prozesse bekommen, so lassen sich drei zentrale Aspekte herausarbeiten.

Erstens wurde bereits oben dargestellt, inwiefern Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter in unterschiedlicher Hinsicht selbst an Kategorisierungs- und Zuschreibungsprozessen beteiligt sind und wie die machtvolle Position der Professionellen dazu führt, dass in manchen Fällen die übergreifenden Kategorien (etwa das „kopftuchtragende Mädchen“) den Blick weg von der konkreten Lebenssituation einer Schülerin oder eines Schülers lenken.

Gleichzeitig werden jedoch zweitens Handlungssituationen deutlich, in denen die Interaktionen mit der oder dem Professionellen zu einer wichtigen Stütze im Zusammenhang mit Ausgrenzungs- und Rassismuserfahrungen werden können. Gerade dann, wenn Schülerinnen und Schüler diese Erfahrung in der Begegnung mit anderen Professionellen machen, wird die Bedeutung dieser Unterstützung sichtbar. Indem nämlich in der Person der Schulsozialarbeiterin eine Professionelle innerhalb des schulischen Beziehungsnetzes diese Zuschreibungen in Frage stellt und relativiert, verlieren sie einen Teil ihrer „Durchschlagskraft“ in Bezug auf das Selbstbild einer Schülerin oder eines Schülers.

Und drittens lässt sich nachzeichnen, wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter zu wichtigen Begleitpersonen und Identifikationsfiguren bei den skizzierten Transformationsprozessen biographischer Identität werden können. In diesem Zusammenhang wird sichtbar, wie die eigene Migrationsgeschichte einer oder eines Professionellen zu einer wichtigen Unterstützung von Identitätsprozessen bei Schülerinnen und Schülern wird: Insbesondere in der Auseinandersetzung mit ambivalenten Zugehörigkeitserfahrungen zu ethnisch-kulturellen Differenzkategorien kann die oder der Professionelle in ihrem oder seinem eigenen biographischen Umgang mit diesen Zugehörigkeitserfahrungen große Bedeutung gewinnen, indem dadurch Identitätsmöglichkeiten vorgezeichnet und vorgelebt werden – bei aller Ambivalenz (s. o.), die durch die dadurch nötigen Idealisierungen und Zuschreibungen von Gemeinsamkeit verbunden sind.

10.4.3 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter mit eigener Migrationsgeschichte: Die ambivalente Bedeutung von Selbst- und Fremdzuschreibungen ethnisch-kultureller Differenz für die professionelle Identität

Im folgenden Abschnitt betrachte ich vor dem Hintergrund einer differenztheoretischen Perspektive die Bedeutung der eigenen Migrationsgeschichte von Professionellen der Schulsozialarbeit und diskutiere dies zum einen als spezifische Ambivalenzen im Fallverstehen, zum anderen als Problem der Anerkennung in interprofessionellen Beziehungen.

Oben habe ich bereits die Ambivalenzen ethnischer Differenzierungspraxen für Verstehensprozesse verdeutlicht. Für Professionelle mit einer eigenen Migrationsgeschichte, so zeigen die Erzählungen der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, zeigt sich diese Ambivalenz in spezifischer Weise. Die eigenen Erfahrungen mit Migration, mit Zuschreibungen von Differenz und das spezifische Wissen über kulturelle Merkmale der Lebenswelt einer bestimmten Gruppe von Menschen können in der Fallarbeit zu einer wichtigen Verstehensressource werden (vgl. Braun 2010, S. 224ff.; Edelmann 2013). Eine bedeutende gemeinsam geteilte Erfahrung kann in diesem Zusammenhang die Differenzenerfahrung als zentrale Kollektiverfahrung von Migrantinnen und Migranten darstellen (vgl. Auernheimer 2013, S. 50). Die Ambivalenz, die mit der Annahme dieses gemeinsam geteilten Erfahrungshintergrundes verbunden ist, entsteht allerdings dadurch, dass diese Differenzenerfahrungen auf der anderen Seite aber auch Zuschreibungen von Gemeinsamkeit zur Folge haben können, die faktisch bestehende Unterschiede in der Lebenswelt ausblenden (vgl. Hummrich 2006, S. 304).

Jenseits dieser fallbezogenen Überlegungen zum Verhältnis von Gemeinsamkeit und Differenz in der Fallbearbeitung zeigt sich die Bedeutung des eigenen Migrationshintergrundes an zahlreichen Stellen in den Ergebnissen dieser Studie als bedeutsam für die professionelle Identität von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, die sich hier als spezifisches Verhältnis von Fremd- und Selbstzuschreibungen beschreiben lässt und für die Prozesse professioneller Anerkennung (bzw. Nicht-Anerkennung) große Bedeutung erlangen. Anerkennung lässt sich in diesem Zusammenhang mit Mecheril umschreiben als „eine soziale Struktur, in der es Einzelnen möglich ist, sich als diejenigen darzustellen und einzubringen, als die sie sich verstehen“ (Mecheril 2004, S. 217). Es wird in den Ergebnissen dieser Studie deutlich, dass diese Möglichkeit für Professionelle mit einer Migrationsgeschichte Einschränkungen erfährt. So machen diese die Erfahrung, innerhalb eines professionellen Beziehungsnetzes aufgrund der auf sie gerichteten Differenzzuschreibungen einen spezifischen Platz zugewiesen zu bekommen. Dies kann sich als strategischer Vorteil z. B. in Besetzungsprozessen von Stellen erweisen. Verbunden damit ist aus Sicht der Professionellen allerdings häufig die Zuschreibung von spezifischen Zuständigkeiten (für „ihre“ Gruppe von Adressatinnen und Adressaten) oder die Erwartung, über spezifische kulturelle Spezialkenntnisse zu verfügen. Diese Zuschreibungen können als Eingrenzung des eigenen professionellen Selbstbildes erlebt werden.

Das grundlegende Anerkennungsproblem, das in den Ergebnissen dieser Studie sichtbar wird, entsteht nun dadurch, dass Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit eigener Migrationsgeschichte auf der einen Seite als ethnisch-kulturell „Andere“ wahrgenommen und adressiert werden – von anderen Professionellen, aber auch von Schülerinnen und Schülern oder deren Familien. Während sich zeigt, dass die damit verbundenen zugeschriebenen Eigenschaften (etwa die Annahme eines vertieften „kulturellen“ Verständnisses oder auch die sprachliche Kompetenz) in interprofessionellen Beziehungsnetzen durchaus als positiv bewertet werden, lässt sich demgegenüber die Erfahrung der Professionellen mit einer Migrationsgeschichte mit unausweichlichen professionellen Dilemmata rekonstruieren, die auf diesen ethnisch-kulturellen Zuschreibungs- und Unterscheidungspraxen beruhen. Ein Beispiel dafür ist der im Kapitel 6.3 geschilderte Fall von Adelina Rahmani, die in für sie spannungsvoller Weise einen Widerspruch erlebt zwischen der Möglichkeit, aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit Brücken zu einem Schüler mit dem gleichen ethnischen und sprachlichen Hintergrund zu bauen, und der in ihren Augen dadurch fraglich werdenden professionellen Neutralität im Hinblick auf andere Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass diese dilemmatischen Handlungssituationen von anderen Professionellen ohne eigene Migrationsgeschichte nicht als solche erkannt, sondern als Zeichen individuell mangelnder Professionalität

bewertet werden. Mit anderen Worten: Die Unschärfen, Widersprüchlichkeiten und Erfahrungen von „Mehrfachzugehörigkeiten“ (vgl. Mecheril 2003, 2004) erlangen innerhalb des professionellen Beziehungsnetzes keine Anerkennung als zentrale pädagogische Herausforderung.

Resümiert man die auf diesen drei Ebenen diskutierten Bedeutungsdimensionen des Themas Migration für das Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, so lässt sich feststellen, dass die eingangs eingeführte Perspektive ethnischer Differenzordnungen und Unterscheidungspraxen sich als geeignet erweist, um vielfältige Aspekte von Arbeits- und Interaktionsprozessen, die in den Ergebnissen der Studie sichtbar werden, zu erfassen. Und die Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass Praxen der Differenz und Unterscheidung sich nicht nur auf die Kategorien von Ethnizität und kultureller Zugehörigkeit beschränken, sondern ein konstitutives Merkmal Sozialer Arbeit darstellen (vgl. Mecheril/Melter 2010). Gleichzeitig können die Ergebnisse dieser Studie aus meiner Sicht allerdings dazu beitragen, eine differenziertere und empirisch fundiertere Einschätzung dieser Unterscheidungspraxen zu entwickeln. So ist zumindest ein Teil der entsprechenden Literatur von einer gewissen Absicht geprägt, die Funktion sozialer Arbeit als „verkapptes“ Herrschaftsinstrument zu „enttarnen“. Gerade die Fallanalysen dieser Studie zeigen demgegenüber sehr deutlich, welche emanzipatorischen und für Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenssituation hochrelevanten Prozesse durch das Handeln von Professionellen der Schulsozialarbeit angestoßen werden, *auch wenn* deren Fallverständnis in Teilen geprägt ist von kulturellen Zuschreibungen, Stereotypen etc. Hilfreich erscheint mir in diesem Zusammenhang ein Verständnis dieser Differenzordnungen nicht als starre, determinierende Strukturen, sondern als Faktoren, die Handlungsspielräume eingrenzen, ohne die handelnden Personen darauf zu reduzieren.

„Die gespiegelten Differenzordnungen sollten somit nicht als starre Determinanten festgeschrieben werden, die die in ihnen handelnden Akteure dann als strukturell Determinierte viktimisieren würden. Empirische Forschung, die sich als Beitrag zur Aufklärung sozialer und pädagogischer Verhältnisse versteht, muss solche potentiellen Effekte reflektieren, um soziale Akteure nicht zu Diskursopfen zu stigmatisieren.“ (Akbaba 2013, S. 195)



11 Fazit und Ausblicke

Nachdem ich nun zentrale Ergebnisse der Fallanalysen dieser Studie unter vier Verdichtungsperspektiven diskutiert habe, soll in einem letzten Schritt verdeutlicht werden, welche zentralen Anregungen sich aus dieser Studie für den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum professionellen Handeln einerseits und für die professionelle Praxis andererseits ergeben.

11.1 Inhaltliche und methodische Erträge und perspektivische Grenzen

Zunächst geht es um die Frage, in welcher Hinsicht die professionstheoretische Forschung und Theoriebildung durch die Ergebnisse dieser Studie angeregt und erweitert wird, aber auch wo Grenzen des methodischen Vorgehens und der empirischen Grundlagen sichtbar werden.

Die zentrale Leistung dieser Studie besteht darin, sowohl den Diskurs zum Handlungsfeld der Schulsozialarbeit als auch darüber hinaus gehende professionstheoretische Fragestellungen zu fallorientierter professioneller Arbeit zu bereichern und zu erweitern, und dies sowohl in forschungsmethodischer als auch inhaltlicher Perspektive.

So betritt die Studie inhaltliches Neuland dadurch, dass sie in dezidierter Weise den komplexen Arbeitsbogen der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und deren Familien rekonstruiert. Eine Untersuchung und Rekonstruktion der damit verbundenen Prozesse und Kernprobleme stand bisher aus. Auch wenn in einigen Untersuchungen (etwa Bolay et al. 2004; Bauer/Bolay 2013; Streblow 2005; Reinecke-Terner 2017) einzelne Elemente hiervon (wie etwa die Analyse von Erstgesprächen oder die Rekonstruktion von Anlässen, die zur Fallarbeit führen) in den Fokus geraten, wurden in dieser Studie erstmalig die unterschiedlichen Prozesse in ein theoretisches Modell der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern integriert. Diese Analysen korrespondieren demnach mit einem in Kapitel 1.4 verdeutlichten Desiderat nach Untersuchungen, in denen das konkrete Handeln der Professionellen der Schulsozialarbeit in systematischer Weise in den Blick genommen wird (vgl. Speck 2009).

Über diesen Fokus auf das Forschungsfeld der Schulsozialarbeit hinaus gewinnen die Ergebnisse dieser Untersuchung außerdem Bedeutung im Hinblick auf breitere professionstheoretische Diskurse. Diese Bedeutung entsteht dadurch, dass zentrale Konzepte interaktionistischer Professionstheorie, insbesondere das Konzept des Arbeitsbogens (vgl. u. a. Strauss et al. 1985; Schütze 1984b) und der Kernprobleme und Paradoxien professionellen Handelns (vgl. Riemann 2000; Schütze 1992, 1996) für die differenzierte Analyse eines spezifischen Praxisfeldes fruchtbar gemacht werden. Gerade das Konzept des Arbeitsbogens erweist sich dabei als geeignetes heuristisches und analytisches Instrument, um die vielfältigen Prozesse und Aufgaben, die bei der Bewältigung der Fallarbeit der Schulsozialarbeit anfallen, in ihrer sequenziellen und simultanen Ordnung zu erfassen und in Beziehung zueinander zu setzen. Gleichzeitig wird es so möglich, zentrale Kernprobleme, mit denen sich Professionelle in einem spezifischen Handlungsfeld konfrontiert sehen, in ihrer Bedeutung innerhalb der Gesamtgestalt des Fallarbeitsbogens zu rekonstruieren. Gerade das systematische, bisher noch nicht in dieser Differenziertheit durchgeführte In-Beziehung-Setzen dieser beiden Ebenen kann einen Beitrag zu der Frage nach der Entwicklung langfristiger Arbeits- und Beziehungsprozesse im Handeln von Professionellen leisten. Dies geschieht in dieser Studie in Form eines theoretischen Modells professioneller Fallarbeit, in dem die sequenzielle, prozessorientierte Perspektive des Arbeitsbogens mit der Perspektive wiederkehrender Problemstellungen verbunden wird.

In diesem Zusammenhang wird schließlich deutlich, welches methodische Potenzial hierbei in der Verwendung interaktionsgeschichtlich-narrativer (vgl. Riemann 2000) Interviews als empirischer Grundlage und in deren Triangulation mit anderen Datenmaterialien wie insbesondere autobiographisch-narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983, 1987) mit Schülerinnen und Schülern liegt. Es wird deutlich, dass die Erzählungen der Professionellen nah an deren Erleben der damaligen Praxis herankommen. Damit wird es möglich, die Arbeitsprozesse und die Gestalt des Fallarbeitsbogens – in perspektivisch gebrochener Weise – zu rekonstruieren. Die Erzählungen von Professionellen erlauben in diesem Zusammenhang den Zugang zu unterschiedlichen Dimensionen der Arbeit:

Insbesondere in den drei Fallstudien werden die langfristigen Entwicklungen von Beziehungen zwischen Professionellen und Adressatinnen bzw. Adressaten deutlich: Die Entstehung von Vertrauen zwischen Professionellen und Schülerinnen bzw. Schülern, die Herausbildung von gemeinsamen Themen, die Entfaltung von Aufgabenbündeln und deren Evaluation durch die Beteiligten sowie die Beendigung der Arbeitsbeziehung am Ende der Fallarbeit bzw. deren Überführung in eine andere Beziehungsqualität. Deutlich wird dabei das, was Alfred Schütz als Wechsel zwischen „unmittelbaren“ und „mittelbaren“ Erfahrungen im

Rahmen kontinuierlicher Sozialbeziehungen bezeichnet (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 98; vgl. Kapitel 1.4): Der Wechsel zwischen konkreten Begegnungen und dem Voneinander-Wissen ohne eine direkte Begegnung wird in den Erzählungen der Professionellen sehr plastisch – etwa dann, wenn eine Schulsozialarbeiterin immer wieder vergeblich versucht, in Kontakt mit einem Schüler zu treten, mit dem es vorher intensive Gespräche gegeben hatte, der einer erneuten Auseinandersetzung nun jedoch immer wieder ausweicht. Gerade die Möglichkeit, diese vielfältigen Aspekte langfristiger Beziehungen zu rekonstruieren, unterscheidet die Ergebnisse dieser Arbeit von Studien, die sich professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit auf der Grundlage anderen Datenmaterials wie etwa ethnographischen Beobachtungen (u. a. Vogel 2006; Aghamiri 2016; Reinecke-Terner 2017) oder Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Streblov 2005) nähern.

Greifbar wird in den Fallanalysen dieser Studie darüber hinaus das innere Erleben der Professionellen im Hinblick auf die Fallentwicklung. Man bekommt – etwa in der Fallstudie zur Arbeit von Anna Friebl – einen Eindruck von Gefühlen der Ratlosigkeit, der Machtlosigkeit angesichts vermeintlich übermächtiger Dynamiken in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern, aber auch davon, wie Professionelle – erwartete oder unerwartete – Momente des Erfolgs ihrer Arbeit erleben, wie ihre Arbeit und die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern für sie zu einer wichtigen Sinnquelle wird – etwa in dem Moment im Interview mit Aaliyah Esen, als diese aus dem autobiographischen Text von Dilena Reza zitiert, in dem diese die Bedeutung der Schulsozialarbeiterin bei der Bewältigung ihrer Krankheitsverlaufskurve betont.

Die interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews mit den Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern erlauben darüber hinaus die Unterscheidung des damaligen Erlebens von der jetzigen Perspektive auf die Ereignisse. Insbesondere die eigentheoretischen Kommentare, die die Erzählerinnen und Erzähler im Hinblick auf das damalige Erleben von Arbeitsprozessen entwickeln, stellen in der Studie wichtige Quellen dafür da, die Wissensbestände der Professionellen zu rekonstruieren. Dies wird etwa dann deutlich, wenn Pia Eibecker ihre Wahrnehmung, von Lehrkräften nicht ausreichend über die Situation von Alexandra Brokalakis informiert worden zu sein, im Interview als Zeichen mangelnder Kooperationsbereitschaft und mangelnden Interesses von Lehrkräften rahmt.

Die systematische Triangulation der Perspektive der Professionellen mit der autobiographischen Perspektive der Schülerinnen und Schüler eröffnet gerade durch die unterschiedlichen Perspektiven auf gemeinsam erlebte Arbeitsprozesse Möglichkeiten der kritischen Relativierung der Sichtweise von Professionellen. So lässt sich Pia Eibeckers Vorwurf des Desinteresses von Lehrkräften die Erfahrung von Alexandra gegenüberstellen, die sowohl ihre Lehrkräfte als auch

die Schulsozialarbeiterin für sich als bedeutsam erlebte. Darüber hinaus erweitert der in dieser Studie gewählte triangulierende Zugang die Perspektive, die in dem Ansatz der „Adressatinnenforschung“ (vgl. u. a. Graßhoff 2013b; Bitzan et al. 2006) dominant ist. In empirischen Arbeiten im Rahmen dieses Ansatzes liegt ein großer Schwerpunkt auf den Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen, die Kinder und Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten von professioneller Arbeit (insbesondere von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe) im Hinblick auf das Handeln der Professionellen richten. Allerdings steht bisher aus, diese Perspektive und die der Professionellen systematisch aufeinander zu beziehen. Indem dies in dieser Studie in Bezug auf konkrete Fallprozesse geschieht, wird es u. a. möglich, gemeinsame, aber auch divergierende Bedeutungszuschreibungen im Verlauf der Fallarbeit – etwa durch den gemeinsamen Bezug auf geteilte ethnische Zugehörigkeiten – aus der Doppelperspektive der Beteiligten zu rekonstruieren. Gerade dadurch, dass die gesamte Biographie von Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen wird, lassen sich Bedeutungsdimensionen des Handelns von Professionellen vor dem Hintergrund umfassender, langfristiger und z. T. wirkmächtiger biographischer Prozessstrukturen, insbesondere in Form von Verlaufskurven des Leidens, rekonstruieren.

Diese fallanalytische und perspektiventriale Anlage der Studie stellt gleichzeitig eine Erweiterung des Fokus migrationsbezogener qualitativer Forschung dar. Es kann gezeigt werden, wie es im Verlauf von Prozessen professioneller Arbeit zu Bedeutungszuschreibungen ethnischer, kultureller oder religiöser Kategorien durch Professionelle wie durch Adressatinnen und Adressaten, also durch Kinder, Jugendliche und Familienangehörige, kommt. Damit ergänzt diese Forschungsperspektive zum einen den großen Teil qualitativer Migrationsforschung, der von einer biographischen Perspektive geprägt ist (vgl. u. a. Hummrich 2009; Tepecik 2011). Zum anderen stellt die Studie damit eine perspektivische Erweiterung professionsanalytisch angelegter Studien im Bereich der Migrationsforschung dar, die Interaktionen in konkreten Handlungsfeldern unter einer migrationstheoretischen Perspektive in den Blick nehmen (vgl. u. a. Weber 2003; Kuhn 2013), sich dabei jedoch auf die Analyse von Einstellungen der Beteiligten bzw. auf die Rekonstruktion kurzfristiger Interaktionssequenzen konzentrieren. Demgegenüber wird in den Ergebnissen der vorliegenden Studie deutlich, wie die Bedeutung von ethnischen, nationalen, religiösen, kulturellen Kategorien, aber auch die Bedeutung biographischer Erfahrungen mit Migration und der Zuschreibung von Differenz im Kontext längerfristiger Fallprozesse und der Beziehungsgeschichten zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten erfolgt.

Angesichts der empirischen Zugänge, die durch das Vorgehen dieser Studie eröffnet wurden, ist es wichtig, gleichzeitig die spezifischen Grenzen deutlich zu

machen, die damit verbunden sind. Im Vergleich zu ethnographischen Zugängen wie dem von Kathrin Aghamiri in ihrer Studie zu einem sozialpädagogischen Klassenprojekt (vgl. Aghamiri 2016), aber auch zu Aktualtexten wie den Aufzeichnungen von Beratungsgesprächen (vgl. Bauer/Bolay 2013) stoßen Erzählungen über die eigene professionelle Praxis an ihre Grenzen, wenn es um die genaue Rekonstruktion konkreter Interaktionssituationen und der darin sichtbar werdenden kommunikativen und insbesondere performativen Praxis der Beteiligten geht. Gerade die für die Interaktion zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern so bedeutsamen non-verbalen Andeutungen, die Performanz der Beteiligten im Raum (etwa die Körperhaltung eines Professionellen und einer Schülerin während eines Gespräches) können durch Erzählungen über diese Situation nur schwer erfasst werden. Auch der konkrete Ablauf von Gesprächen, etwa im Hinblick auf die Art und Weise des Sprecherwechsels (vgl. Sacks et al. 1974), lässt sich durch diesen Zugang nur sehr begrenzt rekonstruieren. So bleiben in dieser Hinsicht offene Fragen.

11.2 An die Studie anschließende Forschungsperspektiven

Vor dem Hintergrund der Potenziale und Anregungen dieser Studie für den sozialwissenschaftlichen Diskurs, aber auch im Hinblick auf die verdeutlichten Grenzen des empirischen Vorgehens lassen sich nun sowohl in inhaltlicher als auch methodischer Hinsicht Forschungsperspektiven formulieren, die hieran anschließen.

11.2.1 Anwendung des Arbeitsbogenkonzeptes für andere Arbeitsformen

So erscheint es vielversprechend, das Konzept des Arbeitsbogens heranzuziehen, um damit fallförmige Prozesse auch in anderen Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit zu erfassen. Im Kapitel 1.2 habe ich verdeutlicht, dass mit dem Fallbegriff nicht nur die Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern erfasst werden kann, sondern dass damit auch Arbeitsprozesse mit Gruppen oder innerhalb eines Stadtteils in den Blick rücken. So böte gerade die Herausarbeitung zentraler Elemente eines Arbeitsbogens der Arbeit mit Gruppen (als weiteres zentrales Aufgabenfeld von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern) die Möglichkeit, diese und den in dieser Studie bedeutsam gewordenen Elementen einem kontrastierenden Vergleich zu unterziehen. Der Frage nach zentralen Kernproblemen der Arbeit mit Gruppen, die sich u. a. in der Arbeit von Aghamiri (2016) andeutet, könnte hierdurch systematisch nachgegangen werden. Die in dieser Studie ausführlich diskutierte Frage nach den Bedingungen und dem Entstehungsprozess einer Vertrauens- und Beziehungsgrundlage könnte in dieser Hinsicht auf eine andere Handlungsform übertragen werden. Dies böte das Potenzial, den im

Kapitel 10.2 für die Arbeit mit Einzelnen skizzierten prozessualen Vertrauensbegriff bedeutend zu erweitern.

11.2.2 Triangulation der Perspektiven unterschiedlicher Professioneller

Gerade im Hinblick auf die enge Einbindung in Beziehungsnetze zu anderen Professionellen wie insbesondere den Lehrkräften, aber auch Professionellen aus anderen Institutionen liegt großes Potenzial in einer systematischen Triangulation der Perspektiven unterschiedlicher Gruppen von Professionellen im Rahmen von Fallarbeitsprozessen. In dieser Studie wurde deutlich, wie bedeutsam etwa Lehrkräfte für die Fallarbeit im Rahmen der Schulsozialarbeit dadurch werden, dass sie Zugangswege von Schülerinnen und Schülern zur Schulsozialarbeit eröffnen und schließen können, dass sie in hohem Maße an der Aushandlung von Themen und Schwerpunkten der Fallarbeit beteiligt sind und dass ihre Kooperationsbereitschaft letztlich eine zentrale Voraussetzung für die allgemeine Handlungsfähigkeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern darstellt. Eine vergleichende Gegenüberstellung von Perspektiven dieser beiden Professionen mit Bezug auf eine konkrete Fallentwicklung (etwa auf die konkrete Arbeit mit einer Schülerin, einem Schüler oder einer Familie) könnte sich hierbei als bereichernd für den Diskurs um „multiprofessionelle Zusammenarbeit“ (vgl. Bauer 2014) erweisen, indem etwa innerhalb eines Arbeitsbogens Phasen besonders enger Kooperation herausgearbeitet werden oder die Eigentheorien beider Seiten im Hinblick auf die Fallentwicklung und den darin angelegten Schwierigkeiten einander gegenübergestellt werden.

11.2.3 Biographieanalytische Untersuchungen zu den Spuren der Arbeit von Schulsozialarbeitenden in Lebensgeschichten von Schülerinnen und Schülern

Ein möglicher dritter inhaltlicher Schwerpunkt für sich anschließende Forschung liegt in einer eigenständigen biographieanalytischen Untersuchung der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern und den Spuren, die die Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern darin hinterlässt. Dieser Frage wurde in dieser Studie auf der Grundlage eines nicht gesättigten Samples nachgegangen. In einer sich anschließenden Untersuchung bestünde die Möglichkeit, noch systematischer die zu erwartende theoretische Varianz im Hinblick auf Lebensgeschichten von Schülerinnen und Schülern auszuschöpfen. So ist etwa zu erwarten, dass Professionelle der Schulsozialarbeit auch für Kinder und Jugendliche Bedeutung erlangen, deren Lebensgeschichte nicht in dem gleichen Ausmaß wie bei den Jugendlichen des Samples dieser Studie von Verlaufskurvenverfahrungen des Erleidens geprägt ist. Damit würde es möglich werden, ein breites

Spektrum von Bedeutungsdimensionen (wie sie sich u. a. bei Streblow (2005) andeuten) des Handelns von Professionellen in einem spezifischen Handlungsfeld für die Lebensgeschichte von Adressatinnen und Adressaten zu erfassen.

11.2.4 Methodentriangulationen unter fallrekonstruktiver Perspektive

Oben bin ich auf die perspektivischen Grenzen eingegangen, die sich bei der Rekonstruktion von Arbeits- und Interaktionsprozessen zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen auf der Grundlage von Erzählungen ergeben. Diese Begrenzungen, insbesondere die Schwierigkeiten, die sich bei der Rekonstruktion konkreter Interaktionssituationen ergeben, könnten durch eine systematische Kombination von Interviewdaten mit weiterem Datenmaterial aufgefangen werden. Bisherige Studien (vgl. u. a. Aghamiri 2016; Reinecke-Terner 2017) haben das diesbezügliche Potenzial ethnographischer Methoden verdeutlicht. So wird es dadurch möglich, gerade performative, nicht-sprachliche Aspekte von Interaktionssituationen in den Blick zu nehmen. In der Rekonstruktion der zentralen Elemente des Fallarbeitsbogens ließ sich herausarbeiten, dass gerade am Beginn einer Beziehung zwischen einer Schülerin bzw. einem Schüler und dem oder der Professionellen vielfältige, subtile Prozesse des „Sich-Näherns“ und Herantastens stehen. Ethnographische Verfahren böten die Möglichkeit, gerade diese Aspekte einer fallorientierten Rekonstruktion von Arbeitsprozessen weiter aufzuklären. Neben ethnographischen Zugängen, bei denen der Forscher oder die Forscherin „von außen“ in teilnehmender, aber distanzierter, an konkreten Arbeitsprozessen letztlich nicht beteiligter Weise agiert, bieten Ansätze, bei denen Praktikerinnen und Praktiker ihrer Arbeit selbst als ethnographische Beobachter gegenübertreten (vgl. Riemann 2006a), besondere Zugangsmöglichkeiten zur Praxis professioneller Arbeit, wie in der Analyse eines Ausschnittes aus dem Arbeitstagebuch von Anna Friebl im Rahmen der Fallstudie über ihre Arbeit mit Kristina deutlich wurde. Neben dem Potenzial zur kritischen (Selbst-)Reflexion der Praxis geben ethnographische Materialien von Professionellen über ihre Praxis sowohl Einblicke in Handlungsprozesse, in den Ablauf konkreter Interaktionssituationen (wie dem in der Fallstudie geschilderten Gespräch mit Kristina) als auch in die eigentheoretische Kommentierung und Verarbeitung der Ereignisse durch den Professionellen oder die Professionelle.

11.2.5 Gesprächsanalytisch basierte Rekonstruktionen der Fallkonstitution in der Schulsozialarbeit

In dieser Studie wurde deutlich, wie komplex die Prozesse in der Fallarbeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern im Hinblick auf die Herausbildung von Themen der Arbeit sind (vgl. Kapitel 7.5). Gleichzeitig wird in gesprächsanalyti-

schen Untersuchungen (vgl. u. a. Gülich 2014) die große Bedeutung sichtbar, die in Gesprächen stattfindende Interaktionen zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten, aber auch anderen Professionellen für die Fallkonstitution haben. Gülich arbeitet heraus, „wie sich die Gesprächspartner Aspekte des Falls gegenseitig verdeutlichen und wie gegenseitige Erwartungen ausgehandelt werden“ (ebd., S. 151). Eine solche methodische Perspektive böte vielfältige Anschlussmöglichkeiten an die Ergebnisse dieser Studie. In dieser Studie wurden die komplexen, von Macht- und Hierarchiestrukturen durchzogenen professionellen Beziehungsnetze, in die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter eingebunden sind, sichtbar (vgl. auch Vogel 2006). Gerade vor diesem Hintergrund erscheint es fruchtbar, die Prozesse der Themenfindung und Fallkonstitution (vgl. Frommer 2014) in Bezug auf eine einzelne Schülerin oder einen Schüler zu verdeutlichen, indem Gespräche (auf der Grundlage von Transkriptionen von Mitschnitten oder aber – wie bei Reinecke-Terner (2012, 2017) – auf der Basis genauer Beobachtungsprotokolle) einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters mit einer Schülerin oder einem Schüler, als auch mit anderen Professionellen wie Lehrkräften einer solchen Analyse unterzogen und kontrastierend gegenübergestellt würden. Um die perspektivischen Grenzen solcher Materialien in Bezug auf längerfristige Fallprozesse zu überwinden, scheint es auch in diesem Zusammenhang sinnvoll zu sein, diese Analysen in die Rekonstruktion des gesamten Fallprozesses (etwa auf der Grundlage interaktionsgeschichtlich-narrativer Interviews) einzubetten.¹¹⁵

11.3 Anregungspotenziale für die Praxis

11.3.1 Migrationspädagogische Anregungen

Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung, die Fragen von Migration im Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern besitzen, stellt sich die Frage, welche Anregungen sich angesichts der Ergebnisse dieser Studie für eine migrationssensible Praxis der Schulsozialarbeit formulieren lassen. Aus meiner Sicht ergeben sich diesbezüglich Folgerungen sowohl im Hinblick auf spezifische Handlungskompetenzen als auch auf übergreifende Fragen der „interkulturellen Öffnung“ (vgl. Gaitanides 2006) von Schulsozialarbeit.

Auf der Ebene der individuellen Handlungskompetenzen erscheint mir zum einen wichtig, dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in der Fallarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte auf

¹¹⁵ Eine solche Triangulation von Perspektiven und empirischen Daten unternimmt Veronika Leicht in ihrer Studie zu biographischen Verläufen von Empfängerinnen und Empfängern von SBG-II-Leistungen (vgl. Leicht i. Vorb.).

spezifische Wissensbestände zurückgreifen können. So ist es durchaus relevant, über Wissen zu kollektiven Migrationsgeschichten und über deren soziale, politische und wirtschaftliche Zusammenhänge zu verfügen, um bestimmte Aspekte der Lebenssituation von diesen Familien nachvollziehen zu können. Auch vor dem Hintergrund der stark gestiegenen Zahl von Jugendlichen, die über – z. T. äußerst riskante – Fluchtwege nach Deutschland kommen und die in vielen Fällen in ihrer Lebensgeschichte massiv belastende, traumatisierende Erfahrungen machten, erscheint das Wissen über psychische Formen von Traumatisierungen und angemessene professionelle Umgangsformen damit wesentlich. In diesem Zusammenhang werden auch Kenntnisse des Aufenthaltsrechts und spezifischen Sozialrechts für Migrantinnen und Migranten bzw. Geflüchtete zu einer zentralen Wissenskomponente (vgl. Kloha 2017).¹¹⁶ Schließlich gehört hierzu auch die Kenntnis spezifischer religiöser und kultureller Merkmale der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien.

Gerade der letzte Punkt macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass diese Wissensbestände dann einen angemessenen Blick auf den spezifischen Fall einer Schülerin bzw. eines Schülers erschweren bzw. verhindern können, wenn sie die Form allgemeiner, abstrakter Kategorisierungen annehmen, unter die die konkrete Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte und die sich daraus ergebende spezifische Fallproblematik lediglich subsumiert werden (vgl. Kapitel 8.5). Um einen umsichtigen Umgang mit diesen Kategorisierungen zu entwickeln, ist zweitens eine Fähigkeit und Bereitschaft zur systematischen Reflexion des eigenen Handelns nötig. Wichtig für solche Reflexionsprozesse erscheint mir dabei die Reflexion der eigenen „Position“ innerhalb eines kulturellen und sozialen Ortes, von dem aus gehandelt wird (vgl. Mecheril 1999). Dazu gehört u. a. die Reflexion der eigenen Rolle innerhalb eines Schulsystems, durch das nach wie vor – auch anhand ethnisch-kultureller Differenzlinien – Zukunfts- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen verteilt, aber auch verhindert werden. Für diese Reflexionsprozesse bedarf es neben der grundsätzlichen Bereitschaft hierzu geeigneter und ausreichender Reflexionsarrangements. Dafür sind zeitliche und fachliche Ressourcen notwendig, etwa in Form von Teambesprechungen oder Supervisionsangeboten, in denen diese Fragen fallbezogen diskutiert werden können (vgl. Stender/Reinecke-Terner 2012).

¹¹⁶ Die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen wird in der vorliegenden Studie nur am Rande thematisiert. Auch wenn diese Jugendlichen schon immer einen Teil der Zielgruppe von Jugendsozialarbeit darstellen, fand die Datenerhebung zum großen Teil vor dem starken Zuwachs an geflüchteten Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Jahr 2015, statt. Der Aufenthalt in Deutschland des Großteils der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, von denen die interviewten Professionellen berichten, war in rechtlicher Hinsicht zumindest mittelfristig stabil.

Damit dürfte klar werden, dass diese Kompetenzen im Grunde nicht beschränkt sind auf interkulturelle Fragen oder die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte, sondern dass es sich dabei um zentrale Kompetenzen für eine fallorientierte professionelle Praxis handelt. Nötig ist also letztlich die Fähigkeit, fallbezogen einschätzen zu können, welche Relevanz die Frage nach ethnischer Zugehörigkeit, nach der Bedeutung von kultureller Differenz etc. im Hinblick auf die konkrete Lebenssituation einer Schülerin bzw. eines Schülers hat. Entsprechend dieser Bedeutung kann die Thematisierung von Migration einerseits heißen, dass ein Thema immer wieder „aufgewärmt“ wird, das für eine Schülerin oder einen Schüler kaum lebensgeschichtliche Relevanz hat, durch den sie oder er aber immer wieder von neuem darauf gestoßen wird, „anders“ zu sein. Andererseits können Aspekte, die etwa mit der Migrationsgeschichte von Jugendlichen oder auch von Professionellen verbunden sind, zu wichtigen biographischen Sinnquellen werden, wodurch etwa – wie in der Fallstudie von Aaliyah Esen und Dilena deutlich wird – in der Fallarbeit für eine Schülerin oder einen Schüler die Möglichkeit entsteht, die eigenen Erfahrungen mit ethnischer Zugehörigkeit und die daraus erwachsenden, unmittelbar erfahrbaren Konflikte und Schwierigkeiten zu reflektieren und kreative Umgangswege damit zu finden.

Vor diesem Hintergrund geben die Ergebnisse dieser Studie Anlass dazu, der Vorstellung eines Sets „interkultureller Kompetenzen“ (vgl. Cengiz 2004), die als abgrenzbare Handlungskompetenzen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte verstanden werden, skeptisch zu begegnen. Treffend kommt dies in einem Zitat von Franz Hamburger zum Ausdruck: „Die besondere Qualifikation für die Soziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können“ (Hamburger 2012, S. 160). In den Fallrekonstruktionen dieser Studie wird deutlich, dass in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte ganz allgemeine Handlungskompetenzen der Sozialarbeiterinnen und -arbeiter zum Tragen kommen, wie sie in der Arbeit mit allen Schülerinnen und Schülern wichtig sind.

Eine zweite Anregung geht über die Frage der Handlungskompetenz von einzelnen Professionellen hinaus. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die „interkulturelle Öffnung“ von Institutionen der Sozialen Arbeit wird auf die Bedeutung von Fachkräften mit einer eigenen Migrationsgeschichte hingewiesen (vgl. Gaitanides 2006). Im Hinblick auf die in dieser Studie herausgearbeiteten Ambivalenzen, denen sich Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter mit Migrationsgeschichte gegenübersehen, lassen sich hieraus Forderungen ableiten, die sich gleichermaßen an die Fachkräfte selbst wie auch an die Träger von Schulsozialarbeit und an Schulleitungen richten. Zum einen wird deutlich, dass

sich mit der Migrationserfahrung von Professionellen ein Wissens- und Erfahrungsbereich eröffnet, der für die konkrete Arbeit unmittelbar hilfreich ist. Aus diesem Grund und aus der Tatsache heraus, dass nach wie vor Angehörige ethnisch-kultureller Minderheiten als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2008), ist es zu begrüßen, wenn verstärkt Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit einer Migrationsgeschichte tätig werden. Zum anderen wird aber die Problematik deutlich, die dann entsteht, wenn daraus eine „Zuständigkeit der interkulturellen Spezialisten für Migrationsfragen“ (Hamburger 2012, S. 160) abgeleitet wird und damit die Professionalität dieser Fachkräfte auf diesen Aspekt beschränkt bleibt. Ein zentraler Gesichtspunkt, der in dieser Studie in dieser Hinsicht deutlich wird, besteht darin, dass spezifische Widersprüchlichkeiten und Dilemmata, denen sich Professionelle der Schulsozialarbeit mit einer eigenen Migrationsgeschichte in der konkreten Fallpraxis ausgesetzt sehen können, als allgemeine professionelle Handlungsparadoxien anerkannt und nicht als individuelles Professionalitätsdefizit, etwa als fehlende Abgrenzungsfähigkeit gegenüber Adressatinnen und Adressaten aus „ihrer“ Gruppe, abgewertet werden (vgl. Kapitel 6.3).

11.3.2 Anregungspotenzial zur professionellen fallbezogenen Selbstreflexion

Bereits im vorherigen Abschnitt wurde deutlich, wie bedeutsam es aus meiner Sicht ist, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und andere Professionelle (in und außerhalb der Schule) die Möglichkeit haben, ihr eigenes Handeln in fallbezogener Perspektive zu reflektieren. Die Notwendigkeit von Professionellen zur Reflexion ihres Tuns wurde und wird an vielerlei Stellen immer wieder betont. Gleichzeitig ist festzustellen, dass der zugrunde gelegte Reflexionsbegriff nicht immer klar definiert ist und dass damit eine z. T. unklare Vorstellung von reflexiver Praxis einhergeht (vgl. Fook et al. 2006). Vor diesem Hintergrund will ich darstellen, welches Potenzial in meinen Augen darin liegt, wenn Professionelle ihre eigene Praxis und die Praxis anderer auf der Grundlage von qualitativen Fallmaterialien einem kritisch-reflexiven Blick unterziehen. Indem die Reflexion der Arbeit dadurch immer auf konkrete Fallprozesse bezogen ist, können meines Erachtens insbesondere Tendenzen zu Beliebigkeit und zu allumfassender Kritik, aber auch zu einem unreflektierten „Weiter so“ im Hinblick auf die eigene professionelle Praxis vermieden werden.

Ein solches Verständnis professioneller Fallreflexion schließt damit an Diskurse zur „critical reflection“ professioneller Praxis (vgl. White et al. 2006) und an Bemühungen an, konzeptionelle Eckpunkte einer „Rekonstruktiven Sozialpädagogik“ (vgl. Jakob/von Wensierski 1997) und einer „Rekonstruktiven Sozialen

Arbeit“ auszuarbeiten (vgl. u. a. Rätz/Völter 2015; Völter 2017). Dabei wird in dieser Studie deutlich, dass sich zwei verschiedene Ebenen unterscheiden lassen, auf denen qualitativ-rekonstruktive Methoden und Datenmaterialien für solche Reflexionsprozesse bedeutsam werden können. Dies ist zum einen die Beschäftigung mit Datenmaterial, das von Professionellen oder auch Sozialforscherinnen und -forschern über ihre eigene Praxis oder die Praxis anderer Professioneller erhoben wurde und das etwa in Form von Interviewtranskripten oder ethnographischen Praxisprotokollen (vgl. Völter/Küster 2010; vgl. auch das „Arbeitsstagebuch“ von Anna Friebl, auf das ich in der Fallstudie zu ihrer Arbeit mit Kristina eingehe) vorliegt. Zum anderen wird in den Interviews deutlich, welches fallbezogene Reflexionspotenzial in der Interviewsituation selbst liegt. Sowohl in dem distanzierten Blick auf Praxis, der durch die Beschäftigung mit verschriftlichten Datenmaterialien möglich wird, als auch durch die Erfahrung, durch das freie Erzählen über die Praxis bestimmte, häufig als schwierig erlebte Situationen in der Fallarbeit erneut zu durchleben, liegen wichtige Anregungen zur Selbstreflexion, die miteinander verbunden werden können, wenn etwa Professionelle sich im Anschluss selbst mit dem Transkript ihrer Erzählung beschäftigen.

Die Möglichkeiten, durch die so umrissene fallorientierte Beschäftigung mit Arbeitsprozessen zu Erkenntnissen im Hinblick auf das eigene Handeln zu gelangen, lassen sich auf mehreren Ebenen beschreiben.

Zunächst können durch Datenmaterialien, wie die hier verwendeten interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews, Fallprozesse in ihrer sequenziellen Ordnung sichtbar und dadurch dem eigenen Verstehen zugänglich gemacht werden. Indem nachvollzogen werden kann, wie sich eine Fallsituation entwickelte, welche Ereignisse sich aneinander anschlossen, wo es zu problematischen Verstrickungen kam, wo die Arbeit ins Stocken kam etc., öffnen sich Chancen, dass vorher möglicherweise unverständlich gebliebene Prozesse der eigenen Arbeit, aber auch biographische Prozesse von Adressatinnen und Adressaten nachvollziehbar werden. Dies kann eine wichtige Grundlage dafür sein, die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns bezogen auf eine konkrete Fallsituation wiederzuentdecken.

Gleichzeitig öffnen sich dadurch Möglichkeiten, fallbezogene Kritik an der sichtbar werdenden Praxis zu üben. Aufgrund der sequenziellen Struktur etwa von narrativen Interviews, aber auch von ethnographischen Feldnotizen wird es möglich, diese Kritik sehr konkret auf spezifische Handlungssituationen zu beziehen. Somit kann sowohl das Gelingende der Praxis, ihre Ordnung und ihr kreatives Potenzial auch in vermeintlich kleinen Handlungssituationen entdeckt als auch „die Paradoxien und Fehlertendenzen praktischer Arbeitsvollzüge im Nachdenken über die Praxis selbst“ (Riemann 2016, S. 207) sichtbar werden. Dadurch können meiner Ansicht nach zwei problematische Tendenzen vermie-

den werden, die den Blick von Professionellen auf ihre Arbeit immer wieder charakterisieren. Zum einen ist dies eine Tendenz zur Subsumtion der eigenen Arbeit unter übergreifende, abstrakte Konzepte (wie z. B. „systemische“ oder „ressourcenorientierte“ Ansätze oder auch bestimmte Konzepte „interkultureller“ Arbeit). Die Geschlossenheit und Dominanz einiger dieser Ansätze bringen das Risiko mit sich, dass das eigene Handeln mit all seinen Widersprüchlichkeiten und Fehlertendenzen vor dem Hintergrund dieser konzeptionellen Folien immer als ungenügend wahrgenommen wird. Die andere, entgegengesetzte Tendenz besteht darin, einer kritischen Perspektive auf das eigene Handeln die „Weisheit der Praxis“ gegenüberzustellen und das eigene Handeln gegenüber Kritik abzuschließen. Damit einher geht allerdings das Risiko, sich wesentlicher Reflexions- und Korrekturmöglichkeiten zu berauben und sich letztlich in seinem eigenen Handeln „im Kreis zu drehen“.

Fallmaterialien wie interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews sind dadurch gekennzeichnet, dass darin sowohl die zentralen Arbeitsschritte der Fallarbeit als auch die Eigentheorien der Professionellen und ihre dadurch zum Ausdruck kommenden spezifischen Wissensbestände sichtbar werden. Damit eröffnen sich Perspektiven für Reflexionssettings, an denen Angehörige unterschiedlicher Professionen beteiligt sind. Gerade für das Handlungsfeld Schule, aber auch für andere Felder wie die Psychiatrie oder die Bewährungshilfe, die von engen interprofessionellen Kontakten geprägt sind, sind solche Reflexionsmöglichkeiten bedeutsam. In den Fallanalysen dieser Studie wurden etwa immer wieder die Konfliktlinien deutlich, die sich zwischen Professionellen der Schulsozialarbeit und Lehrkräften bilden. In der gemeinsamen Beschäftigung mit Fallmaterial, in dem die Arbeit von Angehörigen jeweils einer der Professionen mit all ihren Schwierigkeiten nachvollzogen werden kann, besteht die Aussicht, dass sowohl die zentralen Handlungslogiken und Sinnressourcen der jeweils anderen Profession als auch die eigenen Blindstellen, Vorurteile und verkürzten Perspektiven auf deren Handeln sichtbar gemacht und möglicherweise reduziert werden können.

Schließlich bietet eine solche fallbezogene Reflexion eigener und fremder Praxiserfahrungen die Möglichkeit einer unpräntösen und vorsichtigen Theoriebildung „von unten“. Dies ist der Fall, wenn Professionelle im Erzählen über ihre Arbeit, aber auch im gemeinsamen Nachdenken auf der Grundlage von Fallmaterialien auf allgemeine Phänomene stoßen und es gelingt, diesen einen Namen zu geben. Beispiele hierfür finden sich an unterschiedlichen Stellen in dieser Studie, etwa in der Auseinandersetzung von Adelina Rahmani mit einer prägenden Erfahrung während ihres Praktikums in der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 7.12, S. 251). In der Metapher „zwischen Pest und Cholera“ bringt sie in allgemeiner Weise die Spannung zwischen dem Anspruch an Nähe von Seiten

eines Schülers auf der einen Seite, der Erwartung an Neutralität und „Unparteilichkeit“ von Seiten ihres professionellen Umfeldes auf der anderen Seite, zum Ausdruck. Solche eigentheoretischen Konzeptionalisierungen zentraler Handlungsprobleme können ein Gegengewicht bilden zu Konzepten, die (etwa in Handbüchern zu zentralen professionellen Handlungsmethoden) von außen an die Praxis herangetragen werden, ohne dass sie selbst einer kritischen Reflexion zur Verfügung stünden.

Die Beschäftigung mit fallförmigen Arbeitsprozessen aus der eigenen Praxis oder der von anderen Professionellen auf der Grundlage von qualitativen Materialien und die damit verbundenen Chancen zur Selbstreflexion professionellen Handelns können somit zu einer wichtigen Anregung informeller Lern- und Bildungsprozesse von Professionellen (vgl. Watkins/Marsick 2016) werden. Damit dies gelingt, sind jedoch einige Voraussetzungen wichtig, von denen ich abschließend nur auf den Aspekt des sozialen Rahmens eingehen will, der für diese Reflexionsarbeit notwendig ist (für weitere Aspekte vgl. Riemann 2016, S. 206f.). Wie oben bereits angedeutet, erfordert es geeignete Reflexionsarrangements und Sozialformen, in denen eine solche gemeinsame, wertschätzende Arbeit an den eigenen Erfahrungen von (angehenden) Praktikerinnen und Praktikern möglich ist. In Ausbildungs- und Studiensituationen hat sich hier die Arbeitsform der Forschungswerkstatt bewährt (vgl. Kapitel 3.4). Im Arbeitsalltag von Professionellen können Teambesprechungen ein Ort für diese Reflexionen sein. Dies setzt aber zum einen voraus, dass überhaupt zeitliche Ressourcen für ausführliche Fallbesprechungen vorhanden sind. Gerade im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer häufig nicht am gleichen Ort arbeiten, wird dies allerdings immer wieder dadurch in Frage gestellt, dass in den Besprechungen vielfältige organisatorische und formelle Klärungen auf der Tagesordnung stehen. Zum anderen kann die offene Diskussion über das eigene Handeln mit allen darin sichtbar werdenden Sackgassen und Fehlern nur dann gelingen, wenn das Vertrauen dafür gegeben ist und „man sich nicht genötigt fühlt, permanent sein Gesicht zu wahren und die eigene Fachlichkeit argumentativ abzusichern“ (ebd., S. 207). Sind diese Voraussetzungen gegeben, liegt in einer solchen Perspektive das Potenzial zu einer Vertiefung fallanalytischer Kompetenzen und letztlich zu einer weiteren Professionalisierung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2016): Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Aghamiri, Kathrin (2016): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Dissertation. Opladen: Budrich.
- Akbaba, Yaliz (2013): Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Gesellschaftliche Differenzordnungen und individuelle Umgangsstrategien einer Lehrerin. In: Karin Bräu/Viola B. Georgi/Yasemin Karakaşoğlu-Aydn/Carolin Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 187–196.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2008): Anforderungen an Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen – Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin.
- Arp, Anneliese/Hagmeier, Traute/Haun, Ursula/Klieboldt, Bernd (1978): Erfahrungen mit sozialpädagogischer Beratung in der Schule – Das Beispiel Steilshoop. In: *Betrifft: Erziehung* (4), S. 52–54.
- Asllani, Berajeta (2016): Homosexualität in der Schule. Eine empirische Untersuchung zu den Erfahrungen von SchülerInnen und Professionellen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Nürnberg.
- Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Interkulturelle Studien), S. 37–70.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Badawia, Tarek (2005): „Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen den Kulturen“. Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation. In: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Schule und Gesellschaft, 35), S. 205–220.
- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus: Theorie und Empirie zur sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang.
- Bastian, Pascal/Schrödter, Mark (2015): Fachliche Einschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. In: *Neue Praxis* 45 (3), S. 224–242.
- Bauer, Petra (2010): Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), S. 249–266.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Stefan Faas/Mirjana Zipperle (Hg.): Sozialer Wandel: Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–286.
- 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: Springer VS (Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, 2), S. 47–69.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.
- Becker, Howard S./Geer, Blanche/Hughes, Everett C./Strauss, Anselm (1977): *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Beneker, Hanna (2015): Forschungswerkstatt. In: Regina Rätz/Bettina Völter (Hg.): *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Opladen: Budrich (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 11), S. 82–85.
- Bergmann, Jörg R. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: Jörg R. Bergmann/Ulrich Dausendschön-Gay/Frank Oberzaucher (Hg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie), S. 17–32.
- Betts, Sandra/Griffiths, Aled/Schütze, Fritz/Straus Peter (2007): *Biographical Counselling: an Introduction*. In: INVITE – Biographical Counselling in Rehabilitative Vocational Training – Further Education Curriculum. Magdeburg: Universität Magdeburg.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hg.) (2006): *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa (Edition soziale Arbeit).
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2004): *Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung*. Tübingen.
- Bräu, Karin (2002): Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung: Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2), S. 241–262.
- Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakasoglu, Yasemin/Rotter, Carolin (2013): Einleitung. In: Karin Bräu/Viola B. Georgi/Yasemin Karakaşoğlu-Aydın/Carolin Rotter (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 7–16.
- Braun, Andrea (2010): *Biographie, Profession und Migration: Rekonstruktion biographischer Erzählungen von Sozialpädagoginnen in Deutschland und Kanada*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bütow, Birgit/Maurer, Susanne (2013): Kontextuelle Herstellungsbedingungen von Partizipation im organisationalen Schnittfeld von Sozialer Arbeit und Psychiatrie. In: Susanne Maria Weber/Michael Göhlich/Andreas Schröer/Claudia Fahrenwald/Hildegard Macha (Hg.): *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer (Organisation und Pädagogik, 13), S. 263–271.
- Cengiz, Deniz (2004): Interkulturelle Kompetenz in der Schulsozialarbeit. In: Herbert Bassarak (Hg.): *Schulsozialarbeit – Impuls für die Bildungsreform? Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule*. Frankfurt a. M.: GEW Hauptvorstand.
- Chanmugam, Amy (2009): A Qualitative Study of School Social Workers' Clinical and Professional Relationships when Reporting Child Maltreatment. In: *Children & Schools* 31 (3), S. 145–161.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2010): *Weiterleben Lernen: Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit*. Bern: Hans Huber.
- Cosner Berzin, Stephanie/O'Brien McManama, Kimberley H./Frey, Andy/Kelly, Michael S./Alvarez, Michelle E./Shaffer, Gary L. (2011): Meeting the social and behavioral health needs of students: rethinking the relationship between teachers and school social workers. In: *Journal of School Health* 81 (8), S. 493–501.

- Costin, Lela B./Raab, Erich (1983): Schulsozialarbeit in den USA. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Daheim, Hansjürgen (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktionen machtheoretischer Modelle der Profession. In: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–35.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Detka, Carsten (2010): Biographische Arbeit in Krankheitsprozessen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30 (3), S. 248–264.
- Di Luzio, Gaia (2006): A sociological concept of client trust. In: *Current Sociology* 40 (4), S. 549–564.
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelmann, Doris (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In: Karin Bräu/Viola B. Georgi/Yasemin Karakaşoğlu-Aydın/Carolin Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 197–208.
- Etzioni, Amitai (1969): The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers. New York: Free Press.
- Fabel-Lamla, Melanie/Tiefel, Sandra/Zeller, Maren (2012): Vertrauen und Profession – Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (6), S. 799–811.
- Fabian, Carlo/Drilling, Matthias/Müller, Caroline/Galliker-Schrott, Bettina/Egger, Sawako (2010): Zur Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. In: Karsten Speck/Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 197–208.
- Finkel, Margarete (2006): Heimerziehung und Biographie. Über die Anschlussfähigkeit zwischen biographischer Erfahrung und institutioneller Unterstützung. In: Maria Bitzan/Eberhard Bolay/Hans Thiersch (Hg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa (Edition soziale Arbeit), S. 39–56.
- Finkel, Margarete (2013): Sozialpädagogische Adressatenforschung und biographierekonstruktive Verfahren. In: Gunther Graßhoff (Hg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–68.
- Firestone, William A. (1993): Alternative arguments for generalizing from data as applied to Qualitative Research. In: *Educational Researcher* 22 (5), S. 16–23.
- Flad, Carola/Bolay, Eberhard (2006): Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Maria Bitzan/Eberhard Bolay/Hans Thiersch (Hg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa (Edition soziale Arbeit), S. 159–174.
- Flick, Uwe (2009): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–331.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fook, Jan/White, Susan/Gardner, Fiona (2006): Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings. In: Sue White/Jan Fook/Fiona Gardner (Hg.): Critical reflection

- in health and social care. repr. gehe ich näher auf die entsprechende Eingangspassage, Berkshire: Open University Press, S. 3–20.
- Friele, Boris (2015): Kulturelle Bildung als migrationspädagogische Identitätsförderung – Partizipative Dokumentarfilmarbeit für Jugendliche mit Migrationsgeschichte. In: *Migration und Soziale Arbeit* 37 (2), S. 145–151.
- Frommer, Jörg (2014): Therapie als Fallarbeit: Über einige Grundprobleme und Paradoxien professionellen Handelns in der Medizin. In: Jörg R. Bergmann/Ulrich Oberzaucher/Frank Dausendschön-Gay (Hg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 103–124.
- Gaitanides, Stefan (2006): Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Hans-Uwe Otto/Mark Schrödter (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Lahnstein: Verl. Neue Praxis, S. 222–234.
- Geisen, Thomas (2009): Gesellschaft als unsicherer Ort – Jugendliche MigrantInnen und Adoleszenz. In: Thomas Geisen/Christine Riegel (Hg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–50.
- Giebeler, Cornelia (2008): Perspektivenwechsel in der Fallarbeit und Fallanalyse. In: Cornelia Giebeler/Wolfram Fischer/Martina Goblisch/Ingrid Miethe/Gerhard Riemann (Hg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 1), S. 9–22.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1964): Awareness Contexts and Social Interaction. In: *American Sociological Review* 29 (5), S. 669–679.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1965): Awareness of dying. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Aldine.
- Goffman, Erving (1973): Asyle – Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1980): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96 (3), S. 606–633.
- Graßhoff, Gunther (Hg.) (2013a): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Graßhoff, Gunther (2013b): AdressatInnenforschung im Feld der Jugendhilfe – Empirische Herausforderungen und Forschungspraxis. In: Gunther Graßhoff (Hg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–82.
- Gülich, Elisabeth (2014): Praxis der Fallarbeit im psychosomatischen Kontext aus Sicht der Gesprächsforschung. In: Jörg R. Bergmann/Ulrich Dausendschön-Gay/Frank Oberzaucher (Hg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie), S. 125–156.
- Hall, Christopher/Sarangi, Srikant/Slemrouck, Stef (1999): Speech representation and the categorization of the client in social work discourse. In: *Text* 19 (4), S. 539–570.
- Hamburger, Franz (2012): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hammond, Phillip E. (1964): Sociologists at work – Essays on the craft of social research. New York/London: Basic Books.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe/

- Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturoreoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (4), S. 567–579.
- Helsper, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 5., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Einführungskurs Erziehungswissenschaft, 1), S. 15–34.
- Hermann, Dieter/Dölling, Dieter/Fischer, Sabine/Haffner, Johann/Parzer, Peter/Resch, Franz (2011): Schulsozialarbeit kontra Gewalt – eine Evaluationsstudie. In: Britta Bannenberg/Dirk Baier (Hg.): Gewaltdelinquenz. Lange Freiheitsentziehung, Delinquenzverläufe. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg (Neue kriminologische Schriftenreihe, 113), S. 129–146.
- Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther (2006): Lehrer-Schüler Beziehung an Waldorfschulen. Chancen und Risiken einer auf Vertrauen und Nähe basierenden professionellen pädagogischen Beziehung. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Bildung und Vertrauen. Frankfurt a. M.: Lang (Psychologie und Gesellschaft, 5), S. 47–59.
- Hofgesang, Birgit (2006): Stimm(los)igkeit und Sinn(los)igkeit von Lebenserzählungen. In: Maria Bitzan/Eberhard Bolay/Hans Thiersch (Hg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa (Edition soziale Arbeit), S. 73–89.
- Hogelucht, Kimberly S. Barquist/Geist, Patricia (1997): Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. In: *Western Journal of Communication* 61 (1), S. 1–34.
- Homfeldt, Hans-Günther (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Birger Hartnuß/Stephan Maykus (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, S. 41–68.
- Hughes, Everett C. (1971a): Mistakes at Work. In: ders.: The sociological eye. Selected papers on work, self, & the study of society. Chicago: Aldine-Atherton, S. 316–325.
- Hughes, Everett C. (1971b): Professions. In: ders.: The sociological eye. Selected papers on work, self, & the study of society. Chicago: Aldine-Atherton, S. 374–386.
- Hughes, Everett C. (1971c): The study of occupations. In: ders.: The sociological eye. Selected papers on work, self, & the study of society. Chicago: Aldine-Atherton, S. 283–297.
- Hughes, Everett C. (1971d): Work and self. In: ders.: The sociological eye. Selected papers on work, self, & the study of society. Chicago: Aldine-Atherton, S. 338–347.
- Hughes, Everett C. (1976): The social drama of work. In: *Mid-American Review of Sociology* 1 (1), S. 1–7.
- Hummrich, Merle (2006): Fremdheit als konstitutives Moment der Migrationsforschung. In: Tarek Badawia/Helga Luckas/Heinz Müller (Hg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295–310.
- Hummrich, Merle (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Inowlocki, Lena/Riemann, Gerhard/Schütze, Fritz (2010): Das forschende Lernen in der Biographieforschung – Europäische Erfahrungen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 10 (2), S. 183–195.
- Jakob, Gisela (2015): Professionelles Handeln. In: Regina Rätz/Bettina Völter (Hg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen: Budrich (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 11), S. 175–178.
- Jakob, Gisela/von Wensierski, Hans-Jürgen (Hg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim: Juventa (Edition soziale Arbeit).

- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegner (Hg.): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik. Hamburg: Helmut Buske Verlag, S. 159–274.
- Kalpaka, Anita (2006): Heterogenität als Normalfall. In: Birgit Reims/Selma Kurtoğlu/Stephan Bundschuh (Hg.): Impulse: Bildungsmaterialien aus dem Aktionsprogramm Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (IDA), S. 56–57.
- King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2009): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: Vera King/Hans-Christoph Koller (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 9–26.
- Kloha, Johannes (2014): Spuren ethnischer Zuschreibungsprozesse im Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. In: Michaela Köttig/Stefan Borrmann/Herbert Effinger/Silke Birgitta Gahleitner/Björn Kraus/Sabine Stövesand (Hg.): Soziale Wirklichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmen, analysieren, intervenieren. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich (Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, 9), S. 97–106.
- Kloha, Johannes (2017): Schulsozialarbeit und Migration. In: Erich Hollenstein/Frank Nieslony/Karsten Speck/Thomas Olk (Hg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 187–194.
- Knoblauch, Hubert (2006): Transkription. In: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills, MI: Budrich, S. 159–160.
- Korntheuer, Annette/Anderson, Philip (2014): Zwischen Inklusion und Exklusion – die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge. In: *Migration und Soziale Arbeit* 36 (4), S. 320–327.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: Springer VS (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung).
- Kühner, Annika/Seyedi, Haydeh/Schiller, Cordula (2012): Planung, Durchführung und Reflexion von Fallkooperation – Ein Bericht der durchführenden Fachkräfte am Standort I. In: Karlheinz Thimm (Hg.): Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion. Aachen: Shaker (Berichte aus der Sozialwissenschaft).
- Leicht, Veronika (i. Vorb.): Prozessstrukturen, Lernprozesse und Mentorenbeziehungen in den Lebensgeschichten marginalisierter Jugendlicher – am Beispiel von Biographien junger Menschen, die Leistungen nach dem SGB II erhalten haben. Laufendes Dissertationsprojekt an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lubove, Roy (1973): The professional altruist: the emergence of social work as a career, 1880–1930. Cambridge: Harvard University Press.
- Luhmann, Niklas (1989): Vertrauen: ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Enke.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martin, Wilfred B. W. (1976): The negotiated order of the school. Toronto: Macmillan.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mead, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (1999): Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Wolf-Dieter Bukow/Markus

- Ottersbach (Hg.): Fundamentalismusverdacht: Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich, S. 231–266.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2014): Beratung: Interkulturell. In: Frank Nestmann/Frank Engel/Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. 3. Aufl. Tübingen: dgvt-Verl., S. 295–304.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: Fabian Kessl/Melanie Plöber (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–134.
- Mendel, Meron (2010): Jüdische Jugendliche in Deutschland: Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsbildung. Frankfurt a. M.: Universität Frankfurt, Institut für Sozialpädagogik.
- Mishna, Faye/Alaggia, Ramona (2005): Weighing the risks: a child's decision to disclose peer victimization. In: *Children & Schools* 27 (4), S. 217–226.
- Moerman, Michael (1974): Accomplishing ethnicity. In: Roy Turner (Hg.): Ethnomethodology. Hamondsworth: Penguin Education, S. 54–68.
- Müller, Burkhard (2012): Sozialpädagogisches Können: ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, Doreen/Nägele, Barbara (2014): Ausbildung und Aufenthalt – Fachkräfte der Sozialen Arbeit als Schlüsselpersonen für Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen. In: *Migration und Soziale Arbeit* (4), S. 328–335.
- Nieslony, Frank (2008): Zur strukturellen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule – deutsche Probleme und niederländische Erfahrungen. In: Angelika Henschel/Rolf Krüger/Christof Schmitt/Waldemar Stange (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 507–516.
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, 2), S. 119–148.
- Oppenheimer, Julius J. (1925): The visiting teacher movement with special reference to administrative relationships. New York: Joint Committee on Methods of Preventing Delinquency.
- Philippo, Kate L./Blosser, Allison (2013): Speciality Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present. In: *Children & Schools* 35 (1), S. 19–31.
- Plöber, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenz. In: Fabian Kessl/Melanie Plöber (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 218–232.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Pudelko, Thomas (2010): Schulstationen in Berlin. In: Karsten Speck/Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 37–48.

- Ragin, Charles C. (1992): Introduction: Cases of "What is a case?" In: Charles C. Ragin/Howard S. Becker (Hg.): *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. 9. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 1–18.
- Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hg.) (2015): *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Opladen: Budrich (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 11).
- Rätz-Heinisch, Regina/Köttig, Michaela (2010): Narration in der Jugendhilfe. In: Karin Bock/Ingrid Miethe/Bettina Ritter (Hg.): *Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit*. Opladen: Budrich, S. 422–431.
- Reim, Thomas (1995): *Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiographischer Interviews*. Dissertation am Fachbereich Sozialwesen der Universität-Gesamthochschule Kassel. Kassel.
- Reim, Thomas/Riemann, Gerhard (1997): *Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision*. In: Gisela Jakob/Hans-Jürgen von Wensierski (Hg.): *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim: Juventa (Edition soziale Arbeit), S. 223–238.
- Reimer, Julia (i. Vorb.): *Bildung, Ethnizität und Geschlecht. Bildungsbiographien weiblicher Roma und Sinti in Deutschland*. Laufendes Dissertationsprojekt an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Reinecke-Terner, Anja (2012): *Schulsozialarbeit im Dschungel mehrdimensionaler Beziehungsformen und Rollenerwartungen – Ein Elterngespräch in der Analyse*. In: Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 30.11. bis 01.12.2012 in Hannover. Frankfurt a. M.: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, S. 155–164.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS (Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, 7).
- Richmond, Mary (1917): *Social diagnosis*. New York: Russel Sage Foundation.
- Richmond, Mary (1922): *What is social case work?* New York: Russel Sage Foundation.
- Riegel, Christine (2010): Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt. Methodologische Perspektiven. In: Christine Riegel/Albert Scherr/Barbara Stauber (Hg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–89.
- Riemann, Gerhard (1987): *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München: Wilhelm Fink.
- Riemann, Gerhard (1998): *Soziale Kategorisierung und sozialer Stil*. Unveröffentlichtes Vortragsmanskript.
- Riemann, Gerhard (2000): *Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Riemann, Gerhard (2006a): *Ethnographers of their own affairs*. In: Sue White/Jan Fook/Fiona Gardner (Hg.): *Critical reflection in health and social care*. repr. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, S. 187–200.
- Riemann, Gerhard (2006b): *Forschungswerkstatt*. In: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Farmington Hills, MI: Budrich, S. 68–69.
- Riemann, Gerhard (2006c): *Narratives Interview*. In: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Farmington Hills, MI: Budrich, S. 120–122.
- Riemann, Gerhard (2013): *Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit*. In: Roland Becker-

- Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, 2), S. 297–316.
- Riemann, Gerhard (2015): Arbeitsbogen. In: Regina Rätz/Bettina Völter (Hg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen: Budrich (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 11), S. 20–22.
- Riemann, Gerhard (2016): Annäherungen an das Biographische in der Praxis der Sozialen Arbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2), S. 199–214.
- Riemann, Gerhard/Frommer, Jörg/Marotzki, Winfried (2000): Anmerkungen und Überlegungen zur qualitativen Beratungsforschung. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (2), S. 217–225.
- Riemann, Gerhard/Schütze, Fritz (1991): "Trajectory" as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. In: David R. Maines (Hg.): Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss. New York: Aldine de Gruyter, S. 333–358.
- Rosenthal, Gabriele/Köttig, Michaela/Witte, Nicole (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Budrich.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50 (4), S. 696–735.
- Schäfer, Arne (2012): Individuationsprozesse in der Sozialisation junger Aussiedlerinnen. Eine biografische Fallstudie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 32 (3), S. 283–298.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: *Semiotica* (4), S. 289–327.
- Schermer, Franz J. (2010): Lehrkräfte als potentielle und tatsächliche Nutzer von Schulsozialarbeit. In: Karsten Speck/Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 169–182.
- Schütz, Alfred (1960): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer-Verlag.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink (Kritische Information, 48), S. 159–260.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Joachim Matthes/Arno Pfeifenberger/Manfred Stosberg (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. 2., unveränd. Aufl. Nürnberg: Verl. d. Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* (3), S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984a): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Martin Kohli/Günther Robert (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1984b): Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen und zur Veränderung der „sozialen Grammatik“ von Arbeit. Vorschlag zu einer Konferenzserie am Zentrum für Interdisziplinäre Forschung in Bielefeld. unveröff. Manuskript.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I – Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 132–170.
- Schütze, Fritz (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: *Supervision* (26), S. 10–39.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 183–275.
- Schütze, Fritz (1997): Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit. In: Gisela Jakob/Hans-Jürgen von Wensierski (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim: Juventa (Edition soziale Arbeit), S. 39–60.
- 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. 49–97.
- Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionsismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Inken Keim/Wilfried Schütte (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 57–84.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–237.
- Schütze, Fritz (2009): Die Berücksichtigung der elementaren Dimensionen biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In: Dorit Bosse/Peter Posch (Hg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 359–364.
- Schütze, Fritz (2013): Alltägliche Kategorisierungs-, Typisierungs- und Klassifikationstätigkeit der Ärzte als abgekürzte professionelle Erkenntnis- und Vermittlungszuwendung. In: Heidrun Herzberg/Astrid Seltrecht (Hg.): Der soziale Körper. Interdisziplinäre Zugänge zur Leiblichkeit. Opladen: Budrich, S. 227–290.
- Schütze, Fritz (2015a): Biografische Beratung/Biografische Arbeit. In: Regina Rätz/Bettina Völter (Hg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen: Budrich (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 11), S. 33–35.
- Schütze, Fritz (2015b): Sozialarbeit als professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse. In: *Neue Praxis* 45 (3), S. 280–308.
- Schwabe, Reinhard (2012): Schulsozialarbeit und öffentliche Jugendhilfe – ein kommunales Angebot in der Stadt Jena. In: Erich Hollenstein/Frank Nieslony (Hg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der sozialen Arbeit, 29), S. 52–63.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Seibold, Claudia (2015): Junge Flüchtlinge in der Schule. In: *Sozialmagazin* 40 (12), S. 53–60.
- Seibt, Markus (2009): Interkulturelles Lernen durch Soziale Dienste an Schulen. Exemplarische Darstellung eines interkulturellen Schulprojekts im Rahmen der Schulsozialarbeit und/oder der Schulpastoral. In: *Migration und Soziale Arbeit* 31 (3/4), S. 283–288.
- Seltrecht, Astrid (2016): Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- oder Verlaufskurvenkontext. In: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald A. Miege (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 62–73.

- Shaffer, Gary L. (2006): Promising School Social Work Practices of the 1920s: Reflections for Today. In: *Children & Schools* 28 (4), S. 243–251.
- Siegert, Manuel (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland – Working Paper 13 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: Bundesamt für Migration u. Flüchtlinge.
- Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München [u. a]: Reinhardt.
- Spies, Anke (Hg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS (Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, 2).
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadt Nürnberg (2009): Konzeption der Jugendsozialarbeit an Schulen für Nürnberg. Nürnberg.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegrati-on/Migrationshintergrund2010220167004.pdf;jsessionid=CB617F9813969873AECD0113EE32B814.cae4?__blob=publicationFile.
- Stender, Wolfram/Reinecke-Terner, Anja (2012): Migrationspädagogische Kompetenz – Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Erich Hollenstein/Frank Nieslony (Hg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 216–238.
- Strauss, Anselm (1978a): A Social World Perspective. In: Norman K. Denzin (Hg.): *Studies in Symbolic Interaction*. Vol. 1. Greenwich/London: JAI Press, S. 119–128.
- Strauss, Anselm (1978b): Negotiations: varieties, contexts, processes, and social order. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, Anselm (1985): Work and the division of labor. In: *The Sociological Quarterly* 26 (1), S. 1–19.
- Strauss, Anselm (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm (1993): *Continual Permutations of Action*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm/Fagerhaugh, Shizuko/Suczek, Barbara/Wiener, Carolyn (1985): *Social Organization of Medical Work*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Strauss, Anselm/Fagerhaugh, Shizuko/Wiener, Carolyn/Suczek, Barbara (1980): Gefühlsarbeit – Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32, S. 629–651.
- Strauss, Anselm/Schatzmann, Leonard/Bucher, Rue/Ehrlich, Danuta/Sabshin, Melvin (1964): *Psychiatric ideologies and institutions*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Streblow, Claudia (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung*. Opladen: Budrich.
- Stürzer, Monika/Täubig, Vicki/Uchrowski, Mirjam/Bruhns, Kirsten (2012): *Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Szczyrba, Birgit (2003): *Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit: neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Turner, Anja/Hollenstein, Erich (2010): Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft. In: Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 227–238.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren: Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim: Juventa.
- Thiersch, Hans (1984): Verstehen oder Kolonialisieren? Verstehen als Widerstand. In: Siegfried Müller und Hans-Uwe Otto (Hg.): Verstehen oder kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. 2., erw. Aufl. Bielefeld: Kleine (Wissenschaftliche Reihe, 35), S. 15–30.
- Tiefel, Sandra (2012): Strategien der Vertrauensherstellung im Beratungsprozess. In: Sandra Tiefel/Maren Zeller (Hg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Soziale Arbeit aktuell, 20), S. 15–32.
- van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2011): Die Bedeutung von Vertrauen für interorganisatorische Beziehungen – ein Dilemma für die Soziale Arbeit. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 9 (4), S. 387–404.
- Vogel, Christian (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Forschung Pädagogik).
- Völter, Bettina (2017): Das Konzept der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit in der beruflichen Praxis. In: Bettina Völter/Ute Reichmann (Hg.): Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 14), S. 19–56.
- Völter, Bettina/Küster, Marion (2010): Ethnographische Praxisprotokolle und Rollenspiel. Eine Methode zur Projektreflexion in der transkulturellen Gemeinwesenarbeit. In: Friederike Heinz/Werner Thole/Peter Cloos/Stefan Köngeter (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–265.
- Wagenblass, Sabine (2004): Vertrauen in der Sozialen Arbeit: theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension. Weinheim: Juventa.
- Wagner, Petra (2015): Evaluation von Schulsozialarbeit: Ein mehrdimensionaler Forschungszugang. In: *Zeitschrift für Evaluation* 14 (1), S. 7–33.
- Warren, Carol A. B./Messinger, Sheldon L. (1988): Sad tales in institutions – a study in the microsociology of knowledge. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 17 (2), S. 164–182.
- Watkins, Karen E./Marsick, Victoria J. (2016): Informal learning in the U.S. In: Marius Harring/Matthias D. Witte/Timo Burger (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 260–276.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich.
- Weber, Martina (2009): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In: Vera King und Hans-Christoph Koller (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 213–224.
- Wenger, Etienne (2008): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. 1. paperback ed., 18. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives).

- White, Sue/Fook, Jan/Gardner, Fiona (Hg.) (2006): *Critical reflection in health and social care*. repr. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Wigger, Annegret (2013): Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses in Zwangskontexten – professions-theoretische Überlegungen im Licht verschiedener Fallstudien. In: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, 2), S. 149–165.
- Zeller, Maren (2012): Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in der Erziehungshilfe. In: Sandra Tiefel/Maren Zeller (Hg.): *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Soziale Arbeit aktuell, 20), S. 93–106.

Anhang

Transkriptionsregeln:

..das ist/ ((betont)) <u>echt</u>	Abgebrochener Satz Stimmänderungen (bezieht sich auf den unterstrichenen Text)
((((Husten))))	Nichtsprachliche Geräusche, Gesten u. Ä.
()	Kurze Pause, < 1 Sekunde
(.)	Kurze Pause, ca. 1 Sekunde
(..)	Kurze Pause, ca. 2 Sekunden
(3 Sek.)	Pause, 3 Sekunden lang
E: mit der Kollegin zusammen [arbeiten und I: [Okay	} Gleichzeitiges Sprechen ab eckiger Klammer