

HOCHSCHULE DÜSSELDORF

- FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN -

BACHELOR-THESIS ZUM THEMA

SCHULSOZIALARBEIT UND BILDUNG.

EINE QUALITATIVE UNTERSUCHUNG ZUM BILDUNGSVERSTÄNDNIS VON SCHULSOZIALARBEITER*INNEN

Erstprüfer*in:

Prof. Dr. Katharina Gosse

Zweitprüfer*in:

Prof. Dr. Stefan Brall

VORGELEGT VON:

MARIKA REICHERT

SOZIALARBEIT/SOZIALPÄDAGOGIK

SOSE 2023

DÜSSELDORF, 05. Juni 2023

Inhalt

Anhangverzeichnis	i
Tabellenverzeichnis.....	i
Abbildungsverzeichnis	i
Einleitung	1
1. Schulsozialarbeit in Deutschland: ein faktischer Überblick	2
1.1 Historie	2
1.2 Rechtslage und Vorgaben	3
1.3 Auftrag, Ziele und Handlungsprinzipien	5
1.4 Abgrenzung von anderen Professionen	10
2. Der Bildungsbegriff in der Theorie	11
2.1 Allgemeine Bildungstheorie	11
2.2 Sozialpädagogische Bildung.....	14
3. Methode.....	18
3.1 Forschungsfrage und Ziele	18
3.2 Qualitative Forschung.....	19
3.4 Forschungsinstrument.....	21
3.5 Auswertung.....	22
4. Analyse des Datenmaterials	25
4.1 Konstruktion des Kategoriensystems	25
4.2 Reflexion der Untersuchung	26
5. Darstellung der Ergebnisse.....	28
5.1 Meinung: Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit?	28
5.2 Bildungsinhalte	30
5.3 Bildungsziele	34
5.4 Bildungspraxis	35
5.5 Bildungsbedingungen	41
5.6 Systemkritik.....	46
5.7 Codeüberschneidungen.....	48
6. Diskussion der Ergebnisse	49
Fazit und Ausblick	55
Literaturverzeichnis.....	58

Anhangverzeichnis

I. Leitfaden.....	63
-------------------	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Formale, informelle und non-formale Bildung	16
Tabelle 2: Kompetenzdimensionen außerhalb des schulischen Bildungsbegriffs.....	17
Tabelle 3: Auflistung der Befragten Expert*innen.....	21
Tabelle 4: Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.....	23
Tabelle 5: Haupt- und Subkategorien	25
Tabelle 6: Coderelations der Hauptkategorien	48
Tabelle 7: Erzieht Schulsozialarbeit zur schulischen Leistungsfähigkeit?.....	54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Hauptkategorien	28
Abbildung 2: Verteilung der Subkategorien in "Bildungsinhalte"	30
Abbildung 3: Verteilung der Subkategorien in "Bildungsziele"	34
Abbildung 4: Verteilung der Subkategorien in "Bildungspraxis"	37
Abbildung 5: Verteilung der Subkategorien in "Bildungsbedingungen"	42
Abbildung 6: Ist Schulsozialarbeit Bildung? – Zyklisches Paradoxon	50
Abbildung 7: Ziele der Bildungsinhalte – Fachwissen als Mittel zum Zweck.....	51

Einleitung

Die Schulzeit stellt viele Schüler*innen vor enorme Herausforderungen: Leistungsdruck, Konflikte mit Mitschüler*innen und familiäre Probleme in einer Zeit des Heranwachsens können gravierende Belastungen sein. An dieser – und vielen weiteren Stellen – kommt die Schulsozialarbeit ins Spiel. Diese hat zum Ziel, Kindern und Jugendlichen im schulbezogenen Kontext bei Schwierigkeiten zu unterstützen. Anders als Lehrkräfte folgen Schulsozialarbeiter*innen hierbei keinem Curriculum; sie müssen ihren Klient*innen keine fachlichen Kompetenzen vermitteln und sie nicht benoten. Auch, wenn sie als Teil der Jugendhilfe in Kooperation mit der jeweiligen Schule arbeiten, befinden sie sich dennoch in einem stark formalisierten Bildungskontext und der Bildungsbegriff hat in der Sozialpädagogik in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Fragestellung:

„Wie gestaltet sich Bildungsarbeit in der Schulsozialarbeit an weiterführenden Schulen und welches Bildungsverständnis liegt dieser Praxis zugrunde?“

Die Wahl dieses Themas ist motiviert durch das jahrelange Interesse an Schulsozialarbeit, Schulsystemkritik, Lernpsychologie und damit zusammenhängenden Themen; sie entspringt einer Überzeugung, dass Schulsozialarbeit im Schulsystem unabdingbar ist, sich weiter etablieren und gesamtgesellschaftlich in Zukunft einen integralen Bestand erreichen sollte. Dies kann aber nur mit einer ausreichenden Professionalisierung geschehen. Dass in den letzten Jahrzehnten eine derartige Entwicklung zu beobachten war, steht außer Frage (vgl. Speck, 2014, S. 11 ff.); es wird jedoch eine kontinuierliche Verbesserung der Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten benötigt, um diese Professionalisierung weiterhin zu festigen. Ein Ziel dieser Arbeit ist es, ein tieferes Verständnis für Schulsozialarbeiter*innen als Akteur*innen im Bildungssystem zu gewinnen und deren Rolle zu reflektieren – zunächst, ob Schulsozialarbeiter*innen annehmen, dass sie Bildungsakteur*innen sind. Ebenso soll ermittelt werden, welche Teilbereiche von Bildung (gegebenenfalls unbewusst) abgedeckt werden – und welche Ziele damit verfolgt werden. Ein weiterer Punkt, der in dieser Arbeit Bedeutung findet, ist die Haltung gegenüber dem Schulsystem und – kontextgebunden – dem Umgang mit Chancenungleichheiten im Bildungssystem.

In der Arbeit wird somit zunächst ein Überblick über wichtige Elemente der Schulsozialarbeit gegeben, um ein Bild von deren Entwicklungen, dem Berufsbild und den jetzigen Anforderungen von Schulsozialarbeiter*innen zu zeichnen. Daraufhin wird das theoretische Verständnis des Bildungsbegriffes, das dieser Arbeit zugrunde liegt, definiert; dies sowohl aus sozialwissenschaftlicher als auch aus sozialpädagogischer Perspektive.

Der zweite Teil der Arbeit beinhaltet die qualitative Forschung, deren Grundlage in der Auseinandersetzung mit vier Schulsozialarbeiter*innen liegt. Die aus den geführten Interviews erarbeiteten Ergebnisse werden am Ende der Arbeit diskutiert und Implikationen wie Ausblicke für Forschung und Praxis gegeben.

1. Schulsozialarbeit in Deutschland: ein faktischer Überblick

Der Begriff der Schulsozialarbeit hat im Laufe seiner Entwicklung einige Änderungen durchlaufen. Damit im Rahmen dieser Arbeit ein klar festgelegter Begriff besteht, wird die Schulsozialarbeit im Nachfolgenden zunächst in einen historischen Kontext gesetzt und anschließend mit Definitionen untermauert, welche eine deutliche Abgrenzung zwischen dem, was Schulsozialarbeit ist und was sie nicht ist, liefern.

1.1 Historie

Um die Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit zu verstehen, lohnt sich ein kurzer Blick auf die Geschichte der Schulsozialarbeit in Deutschland. Im Laufe dieser entwickelten sich unterschiedliche Begriffe für sozialarbeiterische Tätigkeit an Schulen, wie zum Beispiel Jugendsozialarbeit, Sozialarbeit an Schulen, schulbezogene Jugendhilfe, oder eben Schulsozialarbeit (Stüwe et al., 2017, S. 17f.). In dieser Arbeit werden diese Begriffe synonym verwendet.

Der Beginn von schulsozialarbeiterischen Tätigkeiten wird im 18. Jahrhundert gesehen (ebd., S. 15). Grundlegend für die Schulsozialarbeit, wie wir sie heute kennen, sind jedoch auch die Anfang des 20. Jahrhunderts verortete „Schulpflege [...] [sowie] Schulversuche der Reformpädagogik [...] [und] die Hamburger Schülerhilfe“ (ebd.). 1920 erfolgte dann die Trennung von Schule und Jugendhilfe auf der Reichsschulkonferenz, sodass die Jugendhilfe der Schulgesetzgebung untergeordnet wurde; ein entsprechendes Gesetz trat 1922 in Kraft (Aden-Grossmann, 2016, S. 75). Dieses wurde kritisiert (ebd., S. 76) und führte in den darauffolgenden Jahrzehnten zu einer klaren Trennung – und dementsprechend auch Weiterentwicklung – von Schule und Jugendhilfe (Speck, 2022, S. 12). Jugendhilfe hatte bis Anfang der 1970er Jahre die Aufgabe der Kompensation und war nur zuständig für die verhaltensauffälligen Jugendlichen (ebd.). Sozialarbeit erfolgte nicht mit, sondern eher für Schule: sie hatte eine „Absicherungsfunktion des Schulbetriebs“ (ebd.). Durch die amerikanische ‚School Social Work‘ beeinflusst, entstanden Anfang der siebziger Jahre dann die ersten Modelle, in denen Soziale Arbeit an Schulen

institutionalisiert wurde (Stüwe et al., 2017, S. 16). Unter anderem aufgrund der Wiedervereinigung, der wachsenden Anzahl an Devianz in der Jugend, neuen Landesprogrammen und einem neuen Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe in Kooperation mit Schule (Stüwe et al., 2017, S. 17), wurde die Soziale Arbeit an Schulen in den neunziger Jahren systematisch ausgebaut, nachdem sie in den 1980er Jahren eher stagnierte (Speck, 2022, S. 13). Die PISA-Studie im Jahr 2001 löste eine Bildungsdebatte aus, die sich auch auf die Soziale Arbeit an Schulen auswirkte. Ganztagschulen wurden ausgebaut, die Soziale Arbeit sollte hier Teil von ganzheitlichen Bildungsprozessen werden (Stüwe et al., 2017, S. 17).

Die Schulsozialarbeit ist demnach eine junge Profession und befand sich vor nicht allzu langer Zeit in einem Findungsprozess. Die Frage, ob Bildung Teil von Sozialarbeit an Schulen ist, ist also Teil dieses Prozesses und Diskurses. In einer Auswertung von sieben Projekten konnte 1987 herausgestellt werden, warum beispielsweise der schulische Leistungsbegriff in der Schulsozialarbeit keinen Platz finden kann (Frommann, Kehler & Liebau, 1987, S. 152). In den unterschiedlichen Projekten konnte ebenso herausgestellt werden, dass die Lehrkräfte nicht viel oder gar nichts von der Arbeit der Schulsozialarbeiter*innen hielten, und dass Schulsozialarbeit nur den, neben der schulischen Arbeit übriggebliebenen ‚Rest‘ behandeln müssen. Schulsozialarbeit hat sich seitdem weiter professionalisiert und etabliert. Ein praktisches Beispiel dafür sind die Qualitätsstandards für Schulsozialarbeit, die 2019 von der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V. in Zusammenarbeit mit 160 Teilnehmer*innen erarbeitet wurden. In diesen Qualitätsstandards wird die Schulsozialarbeit eindeutig vom „Lückenbüßer/Notnagel“ (Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V., 2021, S. 25) abgegrenzt und es werden Grundsätze sowie Auftrag und Fachlichkeit definiert (ebd., S. 25-27).

1.2 Rechtslage und Vorgaben

Die weit gefassten Vorgaben in der schulbezogenen Jugendhilfe sind Ursache und Folge eines komplexen Zuständigkeitenkonglomerats. Auf diese Komplexität und die diversen Zuständigkeiten von Bund über Land und Landkreis, bis hin zu Kommune und der Schule selbst, kann im Rahmen dieser Arbeit nur zusammenfassend eingegangen werden. Grundlegende rechtliche Vorgaben gibt es sowohl im Schulrecht als auch Jugendhilferecht: So finden sich in den Schulgesetzen der Länder beispielsweise „[ausdrückliche] Erwähnung der Jugendhilfe als Kooperationspartner für die Öffnung von Schule [...] [, klare] [Aufträge] zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe“ (Speck, 2022, S. 68) oder Regelungen, über die sozialpädagogische Kräfte bei Schulbehörden angestellt werden können. Weitere schulrechtliche Zuständigkeiten haben die „Schulverwaltungsgesetze, die Schulmitwirkungsgesetze sowie die

Verwaltungsvorschriften, Richtlinien und Runderlasse der Länder zum Einsatz der sozialpädagogischen Fachkräfte“ (Speck, 2022, S. 68). Ebenso beinhaltet das Kinder- und Jugendhilfegesetz viele Regelungen und Vorgaben, die für die Schulsozialarbeit von Bedeutung sind. So zum Beispiel § 1 Abs. 3 SGB VIII Jugendhilfe, in dem die Ziele der Kinder- und Jugendhilfe definiert sind, sowie §§ 80 und 81 SGB VIII Jugendhilfeplanung, Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen. Auch § 11 SGB VIII Jugendarbeit ist von wichtiger Bedeutung; hierbei handelt es sich um den Artikel, der den Anspruch auf entwicklungsfördernde Angebote festsetzt (ebd., S. 69f.). Eine Rechtsgrundlage im § 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit, in dem Hilfen für benachteiligte Kinder festgesetzt werden, kann kritisch betrachtet werden, wie Speck aufschlüsselt (ebd., S. 71f.). Je nach Auffassung kann die Meinung vertreten werden, dass hier keine ausreichende „fachlich-konzeptionell tragfähige Rechtsgrundlage für die Schulsozialarbeit“ (ebd., S. 72) geboten werden kann.

Die Forderung nach eindeutiger gesetzlicher Verortung der Sozialarbeit an Schulen besteht schon seit einigen Jahrzehnten: immer wieder schlugen Wissenschaft, Verbände und Politik neue Normierungen vor (vgl. Eckert und Bassarak, 2022, S. 4 ff). 2012 setzten sich vor allem die Parteien Die Linke und Bündnis 90/Die Grünen dafür ein, Schulsozialarbeit als einen festen Bestandteil im Schulwesen zu etablieren (vgl. Dr. Gregor Gysi und Fraktion, 2012, 2014). In einer jüngeren Schrift von Kunkel von Dezember 2016, legt dieser aufgeschlüsselt dar, warum und wie eine neue Verortung sinnvoll sein kann (vgl. Kunkel, 2016). Expert*innen geben immer wieder Vorschläge und Ausblicke, wie Schulsozialarbeit in Zukunft angemessener rechtlich verortet werden kann (vgl. Speck, 2022, S. 77ff).

In §13a SGB VIII Schulsozialarbeit heißt es:

„Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden.“ (Deutscher Bundestag, 2022)

Diese Vorschrift trat am 10. Juni 2021 im Zuge der SGB VIII Reform in Kraft und setzt fest, dass schulbezogene Jugendhilfe und deren Angebote eine gesetzlich geregelte Leistung der Jugendhilfe sind. Somit besteht seitdem eine gesetzliche Regelung auf Bundesebene. Bis zu diesem Zeitpunkt war der Begriff der Schulsozialarbeit nur sporadisch auf Rechtsseite aufgetaucht, obwohl sie schon lange die Lebens- und Arbeitsrealität von Schüler*innen und Lehrer*innen

widerspiegelte. Durch die Vorschrift sollen eine „bedarfsgerechte Finanzierung gesichert [...], klare Zuständigkeitsregelungen“ (Eckert und Bassarak, 2022, S. 3) gefunden und eine angemessene Beschäftigung von Fachkräften ermöglicht werden (ebd.).

1.3 Auftrag, Ziele und Handlungsprinzipien

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit wird, aufbauend auf einer Definition von Prof. Karsten Speck vom Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit, wie folgt definiert:

„Schulsozialarbeit ist Soziale Arbeit in und an Schule. Schulsozialarbeiter*innen arbeiten kontinuierlich am Ort Schule mit Sozialraumorientierung, bringen ihr Fachwissen sowie fachliche Ziele, Prinzipien und Methoden der Sozialen Arbeit in die Schule ein und arbeiten im multiprofessionellen Team mit Lehrkräften und anderen Berufsgruppen auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammen, um alle jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern. Schulsozialarbeiter*innen tragen dazu bei, Bildungsbenachteiligungen abzubauen und Bildungschancen zu eröffnen. Sie beraten und unterstützen Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz und befördern eine kinder- und jugendfreundliche Umwelt.“ (Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit, 2019)

Die übergeordneten Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit an Schulen sind nach Spies und Pötter die Förderung des sozialen Lernens, die individuelle Orientierung und Hilfe, und die Mitarbeit an sowie Weiterentwicklung von Bildungsbedingungen (Spies und Pötter, 2011, S. 91ff.). Diese Formulierung fasst aber nur grob zusammen, welche Aufgaben die Schulsozialarbeit abdecken kann. In den ‚Leitlinien Schulsozialarbeit‘ formulierte der Kooperationsbund Schulsozialarbeit 2015 folgende Aufträge: „Bildungschancen erhöhen [...] [,] Übergänge gestalten [...] [,] Vernetzung realisieren [...] [,] Schulentwicklung unterstützen [...] [,] [sich] politisch einmischen [...] [,] Gesundheit fördern [...] [,] Schulabsentismus vermeiden“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 11f.). Der Auftrag und die Kernaufgaben der Schulsozialarbeit hängen jedoch weiterhin vom Anstellungsträger ab und müssen auf die jeweilige Schule abgestimmt werden (Stüwe et al., 2017, S. 257f.).

Die spezifischen Aufgaben und Aufträge im Praxisalltag richten sich nach den Bedarfen der Zielgruppen und deren spezifischen Anliegen und Problempunkten (Speck, 2022, S. 65). Da es sich bei der Sozialarbeit an Schulen um eine Kooperation von Schule und Jugendhilfe handelt, sind ihre Zielgruppen und Klient*innen demnach vorrangig die Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen und die Eltern der Kinder und Jugendlichen (Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V., 2021, S. 9).

Zusammengefasst ist das Ziel der Schulsozialarbeit, Benachteiligungen zu verringern und Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, innerhalb der Schule (und zum Teil auch darüber hinaus) ihre Persönlichkeit entfalten zu können sowie individuelle Probleme und Anliegen selbstbestimmt zu lösen (Pötter und Segel, 2009, S. 35). Von Förderung einzelner Personen und Gruppen, über Anpassung des Umfelds zur Entlastung der Klient*innen, Eingreifen in akute Problemsituationen und Prävention bezüglich Gewalt, Sucht und andere Problemlagen, gibt es vielschichtige Ziele, welche die Schulsozialarbeit verfolgen kann und soll (Just, 2020, S. 47). Diese sehr vagen Formulierungen können zielgruppenspezifisch konkretisiert werden: Kinder und Jugendlichen soll bei einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung beigestanden werden, ebenso wie bei einer Befähigung zur eigenständigen Lebensgestaltung und Entwicklung sozialer Kompetenzen, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule (Speck, 2022, S. 65). Hier gilt es, die Kinder zu schützen, indem sie unterstützt werden und Hilfe zur Selbsthilfe geleistet wird (Pötter und Segel, 2009, S. 35). Lehrer*innen können von der Schulsozialarbeit dabei unterstützt werden, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen auf einer sozialpädagogischen Ebene zu verstehen und entsprechende Unterstützungsangebote und Kooperationspartner*innen kennenzulernen. Aus der Perspektive der Sozialpädagogik soll die Schulsozialarbeit sowohl beratend, informierend, als auch vermittelnd (zum Beispiel bei Konfliktsituationen) tätig sein (Speck, 2022, S. 65). Bezüglich der Erziehungsberechtigten wird das Ziel verfolgt, dass diese als Bezugspersonen in Arbeitsprozesse mit eingebunden werden. Auch hier soll Schulsozialarbeit beraten, informieren und vermitteln, in diesem Fall mit Fokus auf Erziehungsfragen und -probleme (ebd., S. 66). Pötter und Segel beschreiben diese Vermittlung zwischen Bezugspersonen und Schüler*innen als „Brückenfunktion“ (Pötter und Segel, 2009, S. 35). Die Schulsozialarbeit soll außerdem Teil der Schulentwicklung sein indem sie ihre Perspektive und Erfahrungswerte einbringt (ebd., S. 40).

Die Methoden, die in der Schulsozialarbeit innerhalb dieser Handlungsmöglichkeiten angewandt werden können, basieren auf denen der Sozialen Arbeit im Allgemeinen (Speck, 2022, S. 85). Mit „Einzelfall- und [primärgruppenbezogenen] Methoden mit direktem Interventionsbezug [...] [,] [direkten] sekundärgruppen- und [sozialraumbezogenen] Methoden mit direktem Interventionsbezug [...] [,] [indirekten] [interventionsbezogenen] Methoden [sowie] [struktur- und organisationsbezogenen] Methoden“ (ebd.) können diese Ziele erreicht werden. Beispiele dafür sind Freizeitangebote und Projekte, Einzelberatungen, Gruppenarbeiten, Begleitungen im Schulalltag, Hilfeplangespräche, Informationsblätter und Aushänge, Teilnahme an Elternsprechstunden oder -abenden, Lehrerkonferenzen und nicht zuletzt Werbung für die Schulsozialarbeit (ebd., S. 65 f.). Weitere Aufgaben der Schulsozialarbeit sind Mittelakquise,

Verwaltung, Vernetzung, Evaluation und Konzeptarbeit (Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V., 2021, S. 24f). Die Arbeit mit diesen Methoden basiert stets auf Handlungsprinzipien, die in der Literatur unter unterschiedlichen Begrifflichkeiten, mit diversen Ergänzungen und Ausführungen beschrieben werden. Stüwe hebt hervor, dass kein Handlungsprinzip eine höhere Gewichtung als andere hat und nicht alleinsteht, sondern stets mit anderen verbunden ist (Stüwe et al., 2017, S. 33). Im Folgenden werden diese Handlungsprinzipien beschrieben.

Das Prinzip der *Freiwilligkeit* zeichnet sich dadurch aus, dass Sozialarbeiter*innen davon ausgehen, dass Schüler*innen „in der Lage sind, Willensäußerungen zu formulieren und Entscheidungen zu treffen, die sie vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Relevanzen und Lebenslagen abwägen“ (Baier und Deinet, 2011, S. 150). Es wird, trotz aller Bemühungen, trotzdem nicht immer möglich sein, dass die Kinder und Jugendlichen nur freiwillig mit der Schulsozialarbeit in Kontakt kommen – zum Beispiel, weil eine Lehrkraft dies verlangt, oder weil die Sozialarbeiter*in in den Unterricht mit eingebunden wird. Mit solchen Situationen kann und muss die sozialarbeitende Person einen Umgang finden (ebd., S. 153 ff.). Der Kooperationsbund schließt beispielsweise in dessen Leitlinien für die schulbezogene Jugendhilfe die Freiwilligkeit kategorisch aus, wenn es sich um eine „im Klassenverband als unterrichtliche Veranstaltung“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 9) handelt.

Unter *Lebensweltbezug* versteht man die Orientierung „an den individuellen Voraussetzungen, Ressourcen und Zielen“ (ebd., S. 10) der Schüler*innen, sowie die Nutzung der Möglichkeiten in deren Umfeld. Stüwe nennt dieses Prinzip *Alltagsorientierung* – gemeint ist hiermit die Orientierung am Schulalltag, in dem Angebote leicht zugänglich gemacht werden sollen sowie ein ganzheitlicher Blick auf die derzeitige Situation der Schüler*innen geworfen werden soll, mit Hilfe dessen Unterstützungsprozesse sowie Angebote gestaltet werden (Stüwe et al., 2017, S. 34). Wichtig ist hier zu erwähnen, dass nicht von ‚der einen‘ Lebenswelt auszugehen ist. Es bestehen immer diverse Strukturen, Anforderungen, Wünsche und Rollen der Schüler*innen, sodass eine komplexere Lebensweltorientierung bestehen muss (Bolay und Iser, 2016, S. 144). Ein weiterer Teil des lebensweltbezogenen Handelns stellt das sogenannte Nicht-Wissen dar. Dies ist die Grundannahme, dass Sozialarbeiter*innen die Lebenswelt ihrer Klient*innen (vor allem zu Beginn der Beziehung) nie vollständig kennen, und wenn, dann nur gefärbt durch die eigene Wahrnehmung. Deshalb können sie sich „nicht kategorisch als alleinige Expertinnen und Experten für tragfähige Problemlösungen darstellen“ (Baier und Deinet, 2011, S. 144).

Diese Arbeitshaltung ist Grundlage für lebensweltbezogenes Handeln, das trotzdem – oder gerade deswegen – fachliche Expertise mit einbezieht (Baier und Deinet., S. 144).

Beziehungsorientierung als Handlungsprinzip beschreibt die Entwicklung und Haltung von vertrauensvollen, offenen Beziehungen als Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Klient*innen und Schulsozialarbeiter*innen (Stüwe et al., 2017, S. 34). Einer der wichtigsten Gesichtspunkte in der Beziehungsarbeit ist das Vertrauen. Baier und Deinet beschreiben dieses als „[zentrales] Element“ (Baier und Deinet, 2011, S. 145) für die Beziehungsqualität, durch das Schüler*innen Unterstützung bei der Schulsozialarbeit suchen. Neben Vertraulichkeit sind „Kontinuität, Präsenz und Ansprechbarkeit [sowie] Verlässlichkeit, Verbindlichkeit und Transparenz“ (Stüwe et al., 2017, S. 35) wichtige Komponenten der Beziehungsarbeit.

Ein weiteres Handlungsprinzip der Schulsozialarbeit ist die *Vertraulichkeit*. Die Schweigepflicht ist nicht nur rechtlich – grundlegend in §203 StGB, aber ebenso auch in der DSGVO – festgelegt, sondern unterliegt ebenso einer „[berufsethischen] Selbstverpflichtung“ (Baier und Deinet, 2011, S. 145). Die Klient*innen sollen durch die sozialarbeitende Person über diese Schweigepflicht informiert werden. Gegenüber externen Stellen hat die Schulsozialarbeit stets der Schweigepflicht Folge zu leisten, soweit nicht anders mit den Schüler*innen vereinbart (ebd., S. 145f.). Eine Ausnahme ist die akute Kindeswohlgefährdung, wobei auch hier nur Informationen weitergegeben werden dürfen, wenn dies „direkt für die Durchführung einer Kindesschutzmaßnahme“ (ebd., S. 146) nötig ist. Das Prinzip der Vertraulichkeit gilt für jegliche erlangte Informationen der Klient*innen, egal, in welchem Rahmen diese erlangt wurden (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 9).

Weiterhin bestehen *Inklusion, Diversität, und Chancengleichheit* als Prinzipien. „Chancen- und Zugangsgerechtigkeit sowie barrierefreie Teilhabemöglichkeiten auf Basis der Menschenrechte und eine Anerkennung der Verschiedenheit von Individuen“ (Stüwe et al., 2017, S. 37) sind Ziele von Inklusion. Sozialarbeit an Schulen soll dafür sorgen, dass Ungerechtigkeiten verringert werden. Dazu muss sie diskriminierungssensibel sein und die eigenen Handlungen sowie die Lebensbedingungen (vor allem im Kontext Schule) der Kinder und Jugendlichen dahingehend reflektieren und die eigenen Angebote ein- und ausrichten (Baier und Deinet, 2011, S. 148).

Das sogenannte *anwaltschaftliche Handeln*, also Soziale Arbeit als Anwältin für die Bedarfe und Wünsche von – im Falle der Schulsozialarbeit – Kindern und Jugendlichen, ist ebenfalls ein Prinzip, auf dem schulsozialarbeiterisches Handeln basiert. Es soll jedoch nicht so

verstanden werden, dass Sozialarbeiter*innen unreflektiert allen Wünschen nachkommen, sondern dafür sorgen, dass sie Unterstützung bereitstellen, wenn „daraus ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit bzw. die Beseitigung von Ungerechtigkeit resultiert“ (Baier und Deinet, 2011, S. 141). Die Schulsozialarbeit betrachtet die jeweiligen Bedingungen von Konfliktsituationen neutral und unvoreingenommen, um anwaltschaftlich ”für soziale Gerechtigkeit in der Schule, in sie hinein und aus ihr heraus” (Stüwe et al., 2017, S. 38) zu handeln.

Darüber hinaus umfassen die Prinzipien der Sozialarbeit an Schulen die *Niederschwelligkeit*. Dies bedeutet, dass Schulsozialarbeit „ohne größere Umstände Hilfe und Unterstützung frühzeitig anbieten kann“ (Baier und Deinet, 2011, S. 146). Sie muss allen Schüler*innen zugänglich sein und Lösungen finden, wenn sich dafür Hindernisse auftun (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 10). Hierzu muss herausgefunden werden, welche Hemmschwellen den Schüler*innen begegnen, bevor sie mit einem Anliegen zur Schulsozialarbeit kommen können; diese gilt es zu verringern. Hier geht es nicht nur um physische oder strukturelle, sondern auch beispielsweise um „[mentale] Schwellen“ (Baier und Deinet 2011, S. 147), wie das eigene Selbstbild oder Angst (ebd., S. 147). Niederschwelligkeit bedeutet in der Praxis zum Beispiel formlosen Kontakt, eine hohe Präsenz der Fachkräfte, festgelegte offene Sprechstunden und unterschiedliche Kontaktmöglichkeiten (Stüwe et al., 2017, S. 38f).

Partizipation als grundlegendes Handlungsprinzip hat mehrere Bezüge: zum einen soll in der Schulsozialarbeit stets so geholfen werden, dass „Hilfe als Ko-Produktion“ (Baier und Deinet, 2011, S. 141) stattfindet. Lösungen werden also in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten gesucht und vereinbart, ohne, dass die Sozialarbeiter*innen eine Lösung bevormundend vorgeben und deren Umsetzung ohne Aushandlung und Zustimmung der Betroffenen erwarten. Diese Teilhabe an Hilfeprozessen ist ein Recht der Klient*innen und keine Verpflichtung. Eine Ausnahme stellen akute Fälle der Kindeswohlgefährdung dar (ebd., S. 141f.). Zum anderen soll Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, fördern und fordern in demokratischer Weise an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 9) sowie sich aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen (Stüwe et al., 2017, S. 40).

Ein weiteres Prinzip ist die *Leistungsanerkennung*: In der Schulsozialarbeit werden Leistungen nicht bewertet, so werden zum Beispiel keine Noten vergeben (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 10).

Neben intervenierenden Angeboten besteht die *Prävention* als Prinzip der Schulsozialarbeit. Präventive Arbeit soll in Zusammenarbeit mit allen Fachkräften, mit Blick auf die Lebensbedingungen sowie Bedürfnisse der Schüler*innen dafür sorgen, „Ausgrenzungen oder Benachteiligungen rechtzeitig zu erkennen und frühzeitig abzubauen bzw. zu verhindern“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S. 10).

Die sogenannte *Subjektorientierung* beschreibt das Prinzip, dass die Kinder und Jugendlichen stets als eigene Person gesehen werden, die nicht nur die Rolle als Schüler*in annimmt, sondern auch abseits der schulischen Erwartungen autonom handeln kann. Ihre sozialen Rollen sind hierbei trotzdem von Bedeutung, jedoch liegt der Fokus hierbei darauf, dass die Schüler*innen innerhalb ihres sozialen Gefüges als autonomes Subjekt wahrgenommen und handlungsfähig werden (Baier und Deinet, 2011, S. 139f.). Ihre Anliegen werden ganzheitlich betrachtet und ernst genommen (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015, S.9).

Weiterhin soll durch *Dezentralisierung und Regionalisierung* die schulbezogene Jugendhilfe Möglichkeiten schaffen, die im Sozialraum vorhandenen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe für die Schüler*innen zugänglicher zu machen. Dies kann zum Beispiel über Kooperationen mit außerschulischen Institutionen geschehen (Stüwe et al., 2017, S. 35).

1.4 Abgrenzung von anderen Professionen

Wie im Kapitel 1.1 beschrieben, hatte Sozialarbeit an Schulen lange Zeit die Aufgabe der Kompensation. Auch heute kommt es noch vor, dass Schulsozialarbeit vordergründig für ein Funktionieren der schulischen Abläufe verwendet wird (Grunwald und Thiersch, 2016, S. 143). Da sich Schulsozialarbeit jedoch um *alle* Belange der Schüler*innen kümmern möchte – also lebensweltorientiert –, beziehen sich diese auch auf deren außerschulisches Leben (ebd.).

Die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW beschreibt folgende Facetten, die Schulsozialarbeit von anderen Professionen abgrenzen sollen: Sozialarbeiter*innen an Schulen sollen keine kompensatorische Rolle für fehlende Lehrkräfte annehmen; so sind beispielsweise Pausenaufsicht oder Vertretungsunterricht keine Aufgaben. Weiterhin, wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, bewerten, benoten und sanktionieren Schulsozialarbeiter*innen nicht (Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V., 2021, S: 26); im Gegensatz zur Schule hat die Schulsozialarbeit keine Qualifikations- oder Selektionsfunktion (Stüwe et al., 2017, S. 105). Dazu ist sie unabhängig vom Stundenplan und soll einen erweiterten Blick über den klassischen Schulalltag bieten. Darüber hinaus darf Schulsozialarbeit nicht mit anderen

Professionen im psychosozialen Bereich verwechselt werden; so ist beispielsweise Therapie keine ihrer Aufgaben. (Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V., 2021, S. 26).

Sozialarbeitende an Schulen „sind keine Lehrkraft, kein Elternteil und kein „expertokratischer Ratgeber“ (Bolay und Iser, 2016, S. 146) und können somit als vertrauensvolle Bezugspersonen agieren, die zu einem wichtigen Teil des Schullebens außerhalb des Unterrichts werden (ebd.). Schulsozialarbeiter*innen sind freier in ihrer Arbeitsgestaltung und arbeiten unter verschiedenen Bedingungen – sowohl, was Status, Lohn, Arbeits- und Urlaubszeiten sowie rechtliche Grundlagen betrifft (Stüwe et al., 2017, S. 112). Auch wenn sich die Schulsozialarbeit von dem schulischen Rahmen und deren Bedingungen sowie Anforderungen nicht vollends lösen kann (Bolay und Iser, 2016, S. 149), ist es von hoher Bedeutung, die zu den Lehrer*innen differente Rolle in der Schule sowohl dem Kollegium als auch den Schüler*innen gegenüber klar zu postulieren und zu definieren, ohne eine Kooperation von Schule und Jugendhilfe (oder: gelingende Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sozialarbeiter*innen), auch in Form von gegenseitig-ergänzender Arbeit, zu gefährden (ebd., S. 151).

2. Der Bildungsbegriff in der Theorie

Der Bildungsbegriff wird seit Jahrhunderten von unterschiedlichen Personen diskutiert, neu gedeutet, definiert und kritisch betrachtet. Philosophen wie Kant, Hegel, Humboldt und auch schon Platon setzten sich mit dem Begriff auseinander und versuchten, diesen in ihr Welt- und Menschbild einzugliedern. Auch die heutigen (sozial-)wissenschaftlichen Theoretiker*innen sowie Praktiker*innen beschäftigen sich weiterhin damit (Kergel, 2020, S. 59).

Die vielseitigen Interpretationsmöglichkeiten des Begriffes bergen ein signifikantes Potential, das nicht vernachlässigt werden sollte (Ricken et al., 2019, S. 111), welches aber auch dazu führt, dass für diese Untersuchung eine grundlegende Bildungstheorie eingegrenzt werden muss. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Bildungsbegriff und dessen Verständnis, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, beleuchtet.

2.1 Allgemeine Bildungstheorie

Nach Hegel ist Bildung zusammengefasst die „Selbstreflexion und die begriffliche Auseinandersetzung mit der Welt“ (Kergel, 2020, S. 62), wodurch „das Subjekt ein Verständnis vom eigenen In-der-Welt-Sein [entwickelt]“ (ebd.). Bildung ist demnach die Aneignung der Welt

und die Herausbildung von einem „Selbst-/Weltverhältnis“ (Kergel, 2020, S. 63). Auch Humboldt, der den Grundstein für den Einzug des Bildungsbegriffes in die Pädagogik legte (ebd., S. 70), sieht Bildung in der Aneignung der Welt und „dem inneren Bedürfnis des Menschen, sich selbst zu entfalten“ (ebd., S. 65), indem er sich aktiv „in und mit der Welt“ (ebd., S. 65) auseinandersetzt.

Da sich diese Untersuchung im weitreichenden Spektrum der Sozialarbeit und Sozialpädagogik geführt wird, ist die Unterscheidung von Erziehung und Bildung von Bedeutung. „Bildung ist neben Erziehung der zentrale Leitbegriff der Pädagogik“ (ebd., S. 59). Eine Unterscheidung von Bildung und Erziehung wurde schon in der Antike vorgenommen: so gab es die Begriffe ‚educatio‘ (Aufzucht: Disziplinierung, Zivilisierung) und ‚eruditio‘ (Entrohung: Kultivierung der Seele und des Geistes)“ (ebd., S. 60).

Diese Ansichten sind auch heute noch Teil von Bildungstheorien. Jenes Verständnis von Bildung, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, bezieht sich auf Matthias Grundmann. In einem Text von 2017 beschreibt er die Begriffe Erziehung und Bildung als Mittel zur Sozialisation und darüber hinaus zur Selektion (Grundmann, 2017, S. 64). Die Sozialisation als Gesamtes wird beschrieben als „Ausbildung persönlicher Identität[,] [...] Erwerb sozialer Handlungskompetenzen[,] [...] Bildung von Gruppenidentitäten [...] sowie [verlässlicher] Bezugsgruppen“ (ebd., S. 67f.). Die Selektion erfolge durch diverse Mechanismen, beispielsweise durch Kategorien, die ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Erziehung und Bildung erfassen und meist von der „[herrschenden] Schicht“ (ebd., S. 64) festgelegt werden. Diese Schicht könne Erziehung und Bildung – und somit Sozialisation – für ihre Ziele und Vorteile kontrollieren und instrumentalisieren (ebd., S. 64ff.).

Der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung ist für das Bildungsverständnis in dieser Untersuchung von zentraler Bedeutung. Beide Begriffe beschreiben eine Formung des Menschen, die dazu führen soll, dass eine Sozialisation stattfindet, die sowohl die Normen und Ansprüche der Gesellschaft als auch die individuelle Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit mit einbezieht (ebd., S. 68). Erziehung auf der einen Seite ist jedoch fremdbestimmt: hier wird der Sozialisationsprozess gezielt durch Bezugspersonen beeinflusst und – bewusst oder unbewusst – geplant (ebd., S. 68ff.). Die Erziehenden handeln zwar nach freiem Willen, werden aber – je nach Umgebung – von gesellschaftlichen Normen und Rahmenbedingungen beeinflusst. Erziehung findet in der professionellen Pädagogik institutionell statt, sodass hier vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen bedeutend sind (ebd., S. 70). Ziel von Erziehung ist, „Heranwachsende so zu gestalten, wie die Gesellschaft sie braucht“ (ebd., S. 69), dabei aber auch deren

Persönlichkeit zu fördern. Erzieherische Maßnahmen – obgleich sie bewusst oder unbewusst vollzogen werden – zielen immer auf eine Reproduktion von Verhaltensweisen ab. Der Edukand handelt, rein aus der Perspektive der Erziehung betrachtet, also immer fremdbezogen (Grundmann, 2017, S. 73).

Bildung hingegen kann als „Selbstformung“ (ebd., S. 72) betrachtet werden. Wie schon Humboldt oder Hegel beschrieben, ist Bildung die „[individuelle] Aneignung und Optimierung von Orientierungs- und Handlungswissen“ (ebd., S.73), oder auch „individuelle Aneignung [der Welt] durch Wissen über die Welt“ (ebd.). Durch Bildung und das dadurch aktiv erworbene Handlungswissen erlangt der Mensch „Handlungsautonomie“ (ebd., S. 73) bezüglich der eigenen Lebensverhältnisse und des eigenen Umfelds. Während Erziehung also fremdbestimmte und extrinsische Sozialisationsfunktionen innehat, ist Bildung selbstbezogen. Das Individuum hat hier eine Eigenverantwortung. Diese Kerneigenschaft von Bildung hat zum einen eine befreiende Wirkung, bringt aber auch eine Verantwortung für das eigene Leben mit sich (ebd.).

Zwei wichtige Aspekte sind zu diesen Begriffsbestimmungen anzumerken: Nimmt man die hier beschriebene Definition von Bildung unreflektiert an, so kann der Eindruck entstehen, dass Bildungschancen – und somit auch Chancen in außerschulischen Bereichen – ein individuelles, eigenverantwortliches Ergebnis der eigenen Leistung sind (ebd.). Es müssen jedoch individuelle Umstände und strukturell gegebene (oder vor allem: nicht gegebene) Handlungsmöglichkeiten beachtet werden. Chancenungleichheit und unterschiedliche Voraussetzungen schon zu Beginn des Lebens aufgrund von Herkunft, Ethnie, Geschlecht oder anderer Merkmale bestehen weiterhin. Hier kommt der Begriff der Bildungsungleichheit ins Spiel. In der heutigen Wissensgesellschaft ist Teilhabe stark an die „Bildungspotenziale der Individuen“ (Böhnisch, 2018, S. 288) gekoppelt. Sind diese verhältnismäßig mangelhaft oder nicht ausreichend, so droht ein sozialer Ausschluss. Diese Reflexion ist vor allem vor dem Hintergrund der Selektionsfunktion wichtig, da Bildung „Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen ermöglicht“ (Grundmann, 2017, S. 73). Der zweite Aspekt liegt im Unterschied zwischen der Beschreibung von Bildung als Allgemeines und der formalisierten Bildung. Formalisierte Bildung ist funktionalisiert und eine Normierung und Steuerung derselben – schulische Bildung ist formalisierte Bildung. Curricula und Leistungskategorien geben vor, wann, wie und wieviel gebildet werden soll, um einen Abschluss zu zertifizieren. So dient Bildung als „ökonomisch-[politisches] Instrument“ (ebd.).

In der Schule wird also von außen und fremdbestimmt vorgegeben, wie sich Kinder und Jugendliche die Welt aneignen sollen – diese Art von Formung ist, nach obiger Definition, jedoch

der Erziehung zuzuordnen. Grundmann sieht schulische Bildung folglich eher als „Erziehung zur schulischen Leistungsfähigkeit“ (Grundmann, 2017, S. 74). Auch die Herausbildung von Charaktereigenschaften oder Fähigkeiten wie Motivation, Disziplin oder ähnlichem ist in der Schule stark von Vorgaben abhängig, sodass auch hier ein „heimlicher Lehrplan“ (ebd.) bestehen kann. Für die Untersuchung ist diese grundlegende Sicht auf schulische Bildung wichtig zu benennen, da sie mit Personen, die in Schulen, mit Schulen sowie mit und für Schüler*innen arbeiten, durchgeführt wurde.

2.2 Sozialpädagogische Bildung

Vor allem die Bildungsdebatte in Deutschland um die Jahrtausendwende bewirkte, dass sich auch die Soziale Arbeit eingehend mit dem Bildungsbegriff beschäftigen musste. Zuvor grenzte sich die Sozialarbeit eher aktiv von der Institution Schule ab und übte Kritik an deren Leistungsorientierung und Selektion (Kreft und Mielenz, 2017, S. 211). Der Bildungsbegriff wurde allenfalls nur verkürzt und sehr selten beleuchtet. Der Beginn des 21. Jahrhunderts läutete diesbezüglich eine Veränderung ein. Die PISA-Studie von 2000 erfasste Ergebnisse, an die die Soziale Arbeit anschließen konnte. Wichtige Aspekte waren unter anderem:

- Die individuellen, beobachtbaren Ergebnisse von Bildung in der realen, lebensweltlichen Praxis von Schule (und nicht theoretische Bildungsziele)
- Der Zusammenhang von Herkunft, Lebenssituation sowie Bildungserfolg und die damit einhergehende Ungleichheit
- Verstärkte Diskurse über außer- und innerschulische Bildungsbereiche, die der Sozialen Arbeit zugeschrieben werden, zum Beispiel die Jugendhilfe, die Familie oder auch die Schulsozialarbeit. (ebd.)

Diverse Entwicklungen und Veröffentlichungen, wie die Leipziger Thesen, führten dazu, dass die Soziale Arbeit „für eine kategoriale Ausweitung des Bildungsbegriffes [plädierte]“ (ebd., S. 213). Bei den Leipziger Thesen handelt es sich um eine Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des elften Kinder- und Jugendberichts sowie der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Das 2002 erarbeitete Dokument umfasst elf Thesen zum Thema Bildung und der damaligen bildungspolitischen Debatte mit folgenden Überschriften:

- „(1) Bildung ist mehr als Schule [...]
- (2) Bildung muss Zukunftsfähigkeit sichern [...]
- (3) Das deutsche Bildungssystem verstärkt soziale Ungleichheit [...]
- (4) Selektion behindert Bildung [...]
- (5) Eltern sind keine Lückenbüßer [...]
- (6) Chancengleichheit für junge Migrantinnen und Migranten [...]
- (7) Bildung endet nicht mit dem Schulabschluss [...]
- (8) Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag [...]
- (9) Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot [...]
- (10) Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung [...]
- (11) Ganztagsangebot als Bildungsinitiative“ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), 2002, S.1ff.)

Diese Überschriften fassen das Verständnis von Bildung, Kritik am bestehenden System sowie perspektivische Chancen und Herausforderungen von Zusammenarbeit von formellen Bildungsinstitutionen und Institutionen der Sozialen Arbeit zusammen.

Die Thesen sind, wie in jüngerer Literatur, die in dieser Arbeit sowohl im Theorie- als auch im empirischen Teil abgebildet wird, zu sehen ist, noch heute von Bedeutung. So heben Dubiski et. al die Wichtigkeit von non-formaler Bildung in sozialpädagogischen Institutionen hervor (Dubiski et al., 2021, S. 7), die in der neunten These beschrieben wird; Kreft und Mielenz beziehen sich im Wörterbuch Soziale Arbeit von 2017 auf die Leipziger Thesen und knüpfen unter dem Begriff ‚Bildung‘ an den Grundsatz ‚Bildung ist mehr als Schule‘ an (Kreft und Mielenz, 2017, S: 213). Ebenso ist auch der Diskurs über die Chancenungleichheit, die durch das selektive Schulsystem gefördert wird, noch nicht verebbt (vgl. Spatscheck und Wagenblass, 2013. S. 20 ff.). Dies sind nur einige wenige Beispiele dafür, dass die Leipziger Thesen, auch über 20 Jahre später, im Kern weiterhin Realität sind.

Der Grundsatz ‚Bildung ist mehr als Schule‘ erwirkte in Debatten und Diskursen eine „Horizontenerweiterung auf die Vielfalt von Bildungsorten, Bildungsmodalitäten und Bildungsinhalten“ (Kreft und Mielenz, 2017, S. 213). Eine Unterscheidung von formaler, non-formaler und informeller Bildung kann hier vorgenommen werden, wie Tabelle 1 aufzeigt.

Formale Bildung	<ul style="list-style-type: none"> - von außen festgelegt, geplant und standardisiert, gemessen, dokumentiert und zertifiziert (ebd.) - regulierte und (teilweise) verpflichtende Bildungsinstitutionen wie Schulen, Hochschulen oder Ausbildungsinstitute
Non-Formale Bildung	<ul style="list-style-type: none"> - institutionalisierte Orte mit Bildungsauftrag - freiwillig, offen und partizipativ - Alltags-, Interessen- und Bedürfnisorientierung - seltenere Verpflichtung, weniger Zertifizierungen - beispielsweise: Offene Kinder- und Jugendarbeit, Familien- oder Erwachsenenbildung
Informelle Bildung	<ul style="list-style-type: none"> - unbeabsichtigte, nicht-organisierte Bildung in alltäglichen, nicht bewusst produzierten Situationen - Lernprozess erst im Nachhinein erkennbar, wird zum Teil nicht als solcher wahrgenommen - beispielsweise in Auseinandersetzung mit Familie, Peer-Group, Nachbarschaft, Konsum von Medien

Tabelle 1: Formale, informelle und non-formale Bildung (zusammengestellt aus Dubiski et al., 2021, S. 5-7/ Kreft und Mielenz, S. 213), eigene Darstellung

Aufgrund dieser Ausweitung des Verständnisses von Bildung wurden weitere Dimensionen von Bildung erfasst, die noch nicht explizit Teil des schulischen Bildungsbegriffs waren: die kulturellen, personalen, instrumentellen und sozialen Kompetenzen. Im Wörterbuch Soziale Arbeit werden diese Dimensionen wie in Tabelle 2 beschrieben.

Kompetenzdimension	befähigen zu...
Kulturelle Kompetenzen	Erfassen von Wissen und „[kulturellem] Erbe einer Gesellschaft“ (Kreft und Mielenz, 2017, S. 213)
Personale Kompetenzen	Identität, Selbstwertgefühl, Erschließen und Bewältigung von physischem, psychischem und emotionalem Erleben
Instrumentelle Kompetenzen	Angemessener Umgang mit der materiellen Umwelt
Soziale Kompetenzen	Entwicklung und Aufrechterhaltung von Beziehungen zu anderen Menschen, verantwortungsvolle Partizipation an Gemeinschaft

Tabelle 2: Kompetenzdimensionen außerhalb des schulischen Bildungsbegriffs (Kreft und Mielenz, 2017, S. 213), eigene Darstellung

Diese Dimensionen können als „Alltagsbildung“ (Kreft und Mielenz, 2017, S. 213) bezeichnet werden und fördern „[individuelle] Handlungsfähigkeit und Lebensführungskompetenz“ (ebd.). Die sogenannte Lebensbewältigung ist auch bei Böhnisch ein Schlüsselbegriff. Hier heißt es, dass (formale) Bildungsprozesse in sozialarbeiterischen Feldern beginnen können, wenn sich zugleich auch um die psychosozialen Probleme der Klient*innen gekümmert würde (Böhnisch, 2018, S. 288). Kritische Lebenssituationen erfordern Handlungsfähigkeit, was bedeutet, dass genügend Ressourcen vorhanden sind, um Stress auszuhalten oder zu minimieren und das Problem zu bewältigen. Das Gefühl, (nicht) handlungsfähig zu sein, wird von individuellen Erfahrungen, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit geprägt (Stecklina und Wienforth, 2020, S. 26) und hat eine Deutungshoheit dafür, ob und wie kritische Lebenssituationen bewältigt werden können. Böhnisch hebt die informelle Bildung hervor: Schüler*innen erleben hier außerhalb der schulischen Bildung, wozu sie fähig sind und das zum Teil in Bereichen, die im Unterricht keine Bedeutung zu scheinen haben. Dieser Umstand bietet die Möglichkeit zur Befähigung, formelle Bildung wahrzunehmen und daran teilzuhaben (Böhnisch, 2018, S. 36). Es ergibt sich ein Kreislauf: „*Bildung* ermöglicht nicht nur *Bewältigung*, sondern muss auch selbst bewältigt werden“ (Spies und Steinbach, 2020, S. 417, Hervorhebung im Original).

Zur Überwindung von Ungleichheiten muss noch folgendes angeführt werden: Es sollte an diese Möglichkeit der Überwindung von Ungleichheiten – durch mehr Lebensbewältigungskompetenz mithilfe von Bildung – nicht zu hohe Erwartungen gestellt werden: das „einkommens- und arbeitsmarktbedingte Armuts- und Verteilungsproblem“ (Kreft

und Mielenz, 2017, S. 214) ist allein mit Bildung nicht lösbar, ebenso sind Bildungsprozesse nur ein Teil der Kindheit und Jugend von Menschen und kein Alleinstellungsmerkmal (ebd., S. 214).

„In Deutschland scheint die Armut von Kindern und Jugendlichen mit Bildungsarmut verbunden zu sein. Diejenigen Eltern, die von Arbeitslosigkeit und schlecht bezahlter Erwerbsarbeit betroffen sind und mit ihren Familien in Armut leben, haben häufig einen niedrigen oder gar keinen Bildungsabschluss. In der Geschichte der Bundesrepublik gingen Armuts- und Marginalisierungserfahrungen in der Regel mit einem Mangel an Bildungschancen einher.“ (Spatscheck und Wagenblass, 2013, S. 28)

Weiterhin werden materielle Bedürftigkeit sowie mangelhafte Bildung stigmatisiert, die Gründe dafür als persönliches Versagen gesehen und somit die Verantwortung auf die Individuen geschoben (ebd., 2013, S. 28). Die Sozialpädagogik ist hier in der Verantwortung, sich den Chancen und Risiken des Wertes von Bildung in Deutschland bewusst zu werden: sie kann zur Überwindung von sozialen Grenzen beitragen, ist aber auch verbunden mit dem Risiko des Scheiterns und der damit verbundenen Demütigung (ebd., S. 27 f.).

3. Methode

Im folgenden Kapitel wird die Methodik der in dieser Arbeit behandelten empirischen Untersuchung dargestellt, sowohl die der Durchführung der Forschung als auch die der Auswertung. Dazu gehören die Forschungsfrage und das Ziel der Forschung, die Auswahl der Forschungs- sowie Auswertungsmethode, die Erstellung des Interviewleitfadens als Forschungsinstrument und die Interviewdurchführung, sowie die Auswertungsschritte.

3.1 Forschungsfrage und Ziele

Die Entstehung der Forschungsfrage „Wie gestaltet sich Bildungsarbeit in der Schulsozialarbeit an weiterführenden Schulen und welches Bildungsverständnis liegt dieser Praxis zugrunde?“ setzt sich aus verschiedenen Teilaspekten zusammen: Ein weiterer Aspekt liegt in der umfassenden Frage, ob Bildung Teil von (Schul-)Sozialarbeit ist oder nicht, und wenn ja, wie weitreichend. Mit einer schulsystemkritischen Einstellung fiel der Verfasserin schon in eigener praktischer Erfahrung auf, wie das eigene Bildungsverständnis die Arbeit in einer Schule als Sozialarbeiterin beeinflusst. Als „Grenzgängerin [...] zwischen den Lebenswelten von Schule und Jugendhilfe“ (De L'Espine und Tölle, 2017, S. 91) muss die Schulsozialarbeit stets eine Balance zwischen den unterschiedlichen Anforderungen der Systeme finden und sich gleichzeitig als eigenständige Profession beweisen (De L'Espine und Tölle, 2017, S. 91).

Ziel des Forschungsvorhabens ist es, das Bildungsverständnis von Schulsozialarbeiter*innen zu erfassen und zu erkennen, und dabei zu konkretisieren, welche Rolle das Bildungsverständnis in der Arbeit von Schulsozialarbeiter*innen spielt.

Trotz der schulsystemkritischen Sicht der Verfasserin dieser Arbeit wurde ein offener, nicht-vorverurteilender Blick eingehalten, in dem auch schulsystembejahende Antworten an- und aufgenommen wurden.

3.2 Qualitative Forschung

Die beschriebene Forschungsfrage wurde operationalisiert und mit Hilfe einer einmaligen, qualitativen Erhebung ohne Vergleichsgruppe behandelt.

Die Charakteristika der quantitativen Forschung umfassen das Aufstellen von Allgemeingültigen Gesetzen und objektiver Verifizierung oder Falsifizierung von Thesen (Richter et al., 2021, S. 13); es geht hier um das Erklären von Zusammenhängen und Strukturen (ebd., S. 11). Hierzu ist eine Hypothesenbildung nötig, die auf bereits bestehender Theorie basiert (ebd., S. 22). Es gibt zwar diverse Definitionen von Bildung und ebenso besteht ein sozialpädagogisches Verständnis von Bildung (wie in dieser Arbeit beschrieben). Dieses hätte anhand quantitativer Forschung überprüft werden können; es wurde sich jedoch für eine qualitative Forschungsmethode entschieden, da sich das Forschungsvorhaben vor allem auf die verinnerlichte, sich in der Praxis niederschlagende Haltung der Befragten fokussieren sollte. „Die Frage nach dem *Wie* bestimmter Handlungsweisen [ist in diesem Kontext] wichtiger als die Bestimmung, *dass* eine bestimmte Handlungsweise vorliegt.“ (Strübing, 2018, S. 27). Das Ziel der Forschung stellen subjektive Perspektiven und deren individueller Umgang damit klar. Die Befragten sollen vor allem auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen berichten, aus denen sich ein gewisses Bildungsverständnis entwickelt hat. Bei quantitativer Forschung werden vor allem geschlossene Fragen gestellt, bei denen sich „zwischen vorgegebenen Alternativen, die unter Umständen gar nicht [dem eigenen] Erfahrungsschatz und [der eigenen] Wahrnehmungsweise entsprechen“ (Kaiser, 2021, S. 2) entschieden werden muss. Es soll stattdessen um ein „Sinnverstehen, also darum, die subjektive Bedeutung einer Handlung zu entschlüsseln“ (Wichmann, 2019, S. 3) gehen.

Weiterhin besteht die Frage, ob induktiv – also vom Spezifischen in die Theorie – oder deduktiv – vom Allgemeinen ins Spezifische – geforscht werden sollte. Strübing erklärt hierzu, dass eindeutige Trennung und Gegenüberstellung von induktiven und deduktiven Verfahren „problematisch“ sein kann (Strübing, 2018, S. 8). „Induktion in Reinform ist als erfahrungswissenschaftliches Prinzip nicht möglich.“ (ebd.). Zu Induktion und Deduktion kommt im

Untersuchungsprozess außerdem die sogenannte Abduktion hinzu: Abduktion bezeichnet den Prozess, in welchem „Wahrnehmungen, die wir auf Anhieb nicht zuordnen können“ (Strübing, 2018, S. 9) durch Ideen und eigene Einfälle, die nicht unbedingt logischen Schlussfolgerungen entspringen müssen, eingeordnet werden (ebd.). Diese drei Vorgehensweisen kamen in der Durchführung der Forschung in Wechselwirkung zum Einsatz. So wurde zunächst ein grundlegendes Verständnis von Schulsozialarbeit, Bildungstheorien und sozialpädagogischem Bildungsverständnis geschaffen – der Leitfaden wurde im Prozess der Recherche und somit aufbauend auf das erlangte Wissen erarbeitet. Die aus den Interviews erlangten Informationen konnten jedoch auch mit schon zuvor bestehender Theorie verglichen, oder durch Interpretation abduktiv eingeordnet werden.

3.3 Expert*inneninterviews

Für die Forschung wurden leitfadengestützte, semi-strukturierte Expert*innen-Interviews durchgeführt. Unter Expert*innen versteht man im Allgemeinen Personen, die sich auf ein bestimmtes, spezielles „Sonderwissen“ (Misoch, 2014, S. 120) berufen können, welches sie sich durch ihre Bildungslaufbahn und praktische Arbeits- und Lebenserfahrungen erarbeitet haben. Dies muss jedoch nicht immer der Fall sein: Expert*innen können grundsätzlich „Personen, die für ein bestimmtes Wissensgebiet aufgrund ihrer eigenen Aktivität in diesem Bereich fundierte Auskunft geben können“ (ebd., S. 121) sein. In der Interviewsituation sind sich die Expert*innen darüber bewusst, dass sie ein bestimmtes Wissen haben und in der Rolle der*des Expert*in stehen (Strübing, 2018, S. 108).

Bei der Auswahl der Expert*innen ist es nach Kaiser nicht von Relevanz, „eine repräsentative Stichprobe oder gar alle relevanten Experten zu befragen“ (Kaiser, 2021, S: 84). Stattdessen steht die inhaltliche Expertise im Vordergrund. Wer ein*e Expert*in für das im Interview besprochene Thema ist, steht in Relation zur Fragestellung und dem Forschungsziel (Strübing, 2018, S. 107). Im Falle der vorliegenden Forschungsarbeit wurden Schulsozialarbeiter*innen befragt, da nur diese aus eigener Erfahrung sowie professioneller Expertise berichten und über ihr Bildungsverständnis ehrliche Auskunft geben können. Um genügend Erfahrungen gewährleistet zu haben, wurde auf folgenden Kriterien geachtet: der Beginn der Tätigkeit als Schulsozialarbeitende sollte möglichst nicht weniger als sechs Monate zurückliegen, um eine angemessene Einarbeitung und ein Kennenlernen des Feldes sichergestellt zu haben. Ebenso sollten die Interviewpartner*innen mindestens mit 20 Stunden/Woche an einer weiterführenden Schule in

Nordrhein-Westfalen tätig sein, sodass sie auf eine gewisse Erfahrungsdichte zurückgreifen können. Weiterhin sollten die Schulsozialarbeiter*innen mindestens einen Bachelor oder ein Diplom im Fach der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik oder fachähnlichen Studiengängen absolviert haben, da so auch ein angemessenes theoretisch-fundiertes Fachwissen vorausgesetzt werden konnte.

Die Expert*innen wurden per Mail oder per Telefon direkt angefragt. Aufgrund der örtlichen Nähe wurden zunächst zehn Schulsozialarbeiter*innen aus Düsseldorfer Schulen kontaktiert, wovon sich vier zurückmeldeten. Schlussendlich wurden ebendiese vier Interviews geführt, sodass sich die Forschung auf die Stadt Düsseldorf beschränkt. In der Tabelle 3 sind die wichtigsten Informationen über die Befragten zusammengefasst.

Pseudonym	Schulform	Berufsbild	Ausbildung	Berufserfahrung
A	Realschule	Freie Trägerschaft; seit ca. sechs Monaten in Vollzeit	Bachelor of Arts Soziale Arbeit, Erlebnispädagogin	Erste längerfristige Anstellung als Schulsozialarbeiterin, zuvor kurzzeitig an Grundschule
B	Gymnasium	Freie Trägerschaft, seit drei Jahren in Vollzeit	Bachelor of Arts Soziale Arbeit	Erste Anstellung im sozialen Bereich
C	Gesamtschule	Landesbedienstete seit 22 Jahren (derzeit Vollzeit)	Diplom Sozialarbeiterin, Erzieherin, Lerncoach	Zuvor in diversen sozialen Jobs mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet
D	Hauptschule	Kirchliche Trägerschaft, seit 14 Jahren in Vollzeit	Diplom Sozialarbeiter, Coolness-Trainer	Zuvor Projekte in der Jungenarbeit

*Tabelle 3: Auflistung der Befragten Expert*innen*

3.4 Forschungsinstrument

Als Forschungsinstrument wurde ein semi-strukturierter Leitfaden erarbeitet und die Forschungsfrage darin operationalisiert. Der Leitfaden diente in den Interviews vor allem der

Strukturierung der Befragung und wurde in so genannte Ordnungskriterien eingeteilt, in denen einer Argumentationslogik gefolgt wurde, die vom Allgemeinen auf das Spezielle schließt. So wurde den befragten Personen ermöglicht, der Gesprächslogik zu folgen, ohne stur ‚abgefragt‘ zu werden (Kaiser, 2021, S. 64).

Der Leitfaden wurde grundsätzlich offengehalten. Ebenso sollten während der Interviews Abweichungen durch Impulse der Befragten möglich sein, sodass diese ihre „subjektiven Deutungen und Relevanzen zum Ausdruck [...] bringen“ konnten. (ebd., S. 66). Die Fragen des Interviewleitfadens sind gegliedert in folgende Kategorien:

- Fragen zur Person
- Schulsozialarbeit allgemein
- Bildung als Teil von Schulsozialarbeit in der Praxis
- Professionalität und theoretisches Bildungsverständnis
- Reibungspunkte in der Schule
- Bildungsarmut und Bildungsungleichheit
- Abschluss

Diese Reihenfolge von Themen diente der Interviewerin zur Orientierung, „ohne aber in den Frageformulierungen und vor allen Dingen in der Themenabfolge restriktiv zu sein“ (Strübing, 2018, S. 102). Wichtige Informationen zum Datenschutz erhielten die befragten Personen vorab und unterschrieben eine Einwilligungserklärung. Der Leitfaden sowie die anonymisierten Transkripte der Interviews befinden sich im Anhang.

3.5 Auswertung

Die Analyse des Datenmaterials erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz. Neben der Methode von Kuckartz hätte auch eine Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt werden können. Es wurde sich allerdings gegen eine Auswertung nach Mayring entschieden, da die genutzte Software namens MAXQDA von Kuckartz entwickelt wurde (Kuckartz, 2010, S. 8) und ihr Einsatz gewährleistet, dass Auswertungsinstrument und -methode so kompatibel wie möglich miteinander sind..

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist ein Verfahren in mehreren Stufen, in denen das Material codiert und in Kategorien gefasst wird (Kuckartz, 2018, S. 97). Der

gesamte Vorgang besteht aus sieben Phasen, die in Tabelle 4 zusammengefasst dargestellt werden.

Phase	Eigenschaften und Vorgehen
1: Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos	Sorgfältiges Lesen, Anmerkungen über Besonderheiten machen, Notizen zu spontanen Auswertungsideen zusammenfassen
2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien	Zusammenstellen von Hauptkategorien anhand von Datenmaterial und/oder Lektüre und Vorwissen; Teil der Daten durchgehen und prüfen, ob die Kategorien die gewählten Kategorien für die weitere Analyse übernommen werden können
3: Erster Codierprozess	Material wird abschnittsweise den Kategorien zugeordnet; es können mehrere Kategorien einer Textstelle zugewiesen werden. Eine Codiereinheit (codierte Textstelle) muss alleinstehend verständlich sein
4: Induktives Bestimmen von Subkategorien	Ableitung von Subkategorien, indem die Textstellen geordnet und thematisch zusammengefasst werden; anhand von Zitaten werden die Subkategorien definiert und illustriert
5: Zweiter Codierprozess	Subkategorien werden in einem erneuten Durchlauf auf das Datenmaterial angewandt und Codiereinheiten zugeordnet
Zwischenschritt: Fallbezogene thematische Zusammenfassungen	Zusammenstellen aller codierten Textstellen in einer Matrix; Textstellen werden paraphrasiert (kann auch nur für die ergebnisrelevanten Kategorien erfolgen)
6: Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen	Verschiedene Formen der Analyse, wie beispielsweise Visualisierungen, tabellarische Übersichten, Gruppenvergleiche, Zusammenhänge zwischen Sub- oder Hauptkategorien und weitere
7: Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren	Erkenntnisse und Antworten auf die Forschungsfrage verschriftlichen, erstellte Abbildungen einfügen; empfohlen wird, hiermit frühzeitig (schon im Prozess der anderen Phasen) zu beginnen

Tabelle 4: Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 132ff), eigene Darstellung

Die Phasen müssen nicht strikt voneinander getrennt ablaufen; so können beispielsweise während des zweiten Codierprozesses noch weitere Subkategorien gebildet werden, sollte dies nötig sein (Kuckartz, 2018, S. 110).

Für die Auswertung nach Kuckartz sind einige Aspekte zu beachten, die im gesamten Prozess grundlegend sind. Erstens die Beachtung der Entstehungsbedingungen: Bei der Analyse ist der Rahmen, in dem das Datenmaterial entstanden ist, von Bedeutung, das heißt: Räumlichkeiten, vorangegangene Interaktion von Interviewer*in und befragter Person, Vorwissen der Befragten über die Untersuchung, gegenseitige Erwartungen sowie die Bedeutung der „[sozialen] Erwünschtheit“ (Kuckartz, 2018, S. 18) und weiteres (ebd.). Zweitens ist der sogenannte hermeneutische Zirkel von großer Bedeutung. Diese Regel bezieht sich darauf, dass eine Zirkularität von Vorwissen, Vermutungen, Erarbeiten und daraus entstehender Vertiefung und Entwicklung von Vorwissen besteht; der Begriff der hermeneutischen Spirale (ebd.) oder „iterativ-zyklisch“ (Kruse et al. 2015, S. 48) kann dafür ebenso verwendet werden. Drittens ist die hermeneutische Differenz zu beachten, welche die Problematik beschreibt, die entsteht, wenn etwas vorerst Fremdes (wie eine Aussage einer anderen Person) interpretiert werden soll. Hier muss darauf geachtet werden, welche Unterschiede in der Kommunikation zwischen Personen bestehen können, beispielsweise durch eine andere Sprache (Kuckartz, 2018, S. 19). Der vierte Aspekt besteht in der Angemessenheit und Richtigkeit – diese wird natürlich angestrebt, kann jedoch nie garantiert werden. Eine Interpretation kann nie ohne die subjektive Wahrnehmung und Filterung der analysierenden Person stattfinden. Deshalb gilt: „Es gibt keine richtige oder falsche, sondern nur mehr oder weniger angemessene Interpretation.“ (ebd., S. 20).

4. Analyse des Datenmaterials

Die nächsten beiden Kapitel fassen die Anwendung der Methode kurz zusammen, um den Analyseprozess transparenter darzustellen. Ebenso wird die Anwendung der Methodik anhand von Gütekriterien reflektiert.

4.1 Konstruktion des Kategoriensystems

Die Phase der initiiierenden Textarbeit wurde mithilfe von handschriftlichen und digitalen Notizen im Laufe der Transkription sowie im Nachhinein ausgeführt. Durch diese Textarbeit konnte ein Überblick über das gewonnene Material gewonnen werden, der zu den Hauptkategorien der zweiten Phase führte. Diese lauten: Bildungsinhalte (Was?), Bildungspraxis (Wie?). Bildungsziele (Wohin?/ Wofür?), Bildungsbedingungen und Systemkritik.

Anhand dieser Kategorien erfolgte der erste Codierprozess im Programm MAXQDA. Das darauffolgende Zusammenstellen aller den jeweiligen Kategorien zugehörigen Textstellen ist durch MAXQDA automatisiert. Die fünfte Phase, das induktive Bestimmen von Subkategorien am Material, führte zu der Einteilung, die in Tabelle 5 dargestellt wird.

Hauptkategorie	Subkategorien	weitere Einteilung für besseren Überblick
Bildungsinhalt	Fachwissen	/
	Interessen der Klient*innen	/
	Zeitgeschehen und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen	/
	Soziales Miteinander	/
	Persönlichkeitsbildung	/
Bildungsziele	Fachwissen	/
	Lebensbewältigung	/
	Sozialisation	Gesellschaftlicher Beitrag, Persönlichkeitsbildung, Sozialverhalten
Bildungspraxis	Methodisches Handeln	Intervention, Prävention und Vernetzung
	Prinzipienorientierung	/
	Interaktion und Beziehung	/
Systemkritik	/	/
Meinung: Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit?	/	/

Tabelle 5: Haupt- und Subkategorien

Auch der zweite Codierprozess wurde mithilfe von MAXQDA durchgeführt, indem jeder codierten Textstelle eine Überschrift zugewiesen und diese dann in Subkategorien zusammengefasst werden konnten. In diesem Prozess fiel auf, dass sowohl innerhalb der Hauptkategorien als auch zwischen den Kategorien viele Überschneidungen und wechselwirksame Prozesse bestehen, wie anhand der Subkategorien teilweise schon zu erkennen ist (so ist Persönlichkeitsbildung sowohl Teil der Bildungsziele als auch des Bildungsinhalts). Diese Wechselwirkungen und deren Ursachen werden in Kapitel 5, der Darstellung der Ergebnisse, nähergehend beschrieben.

4.2 Reflexion der Untersuchung

Um die Anwendung der beschriebenen Methoden zu reflektieren, können diverse Gütekriterien herangezogen werden. Die Gütekriterien aus der klassischen quantitativen Forschung lauten Objektivität, Reliabilität, interne Validität und externe Validität; diese müssen jedoch für die qualitative Forschung angepasst werden. So kann Objektivität aufgrund der Erfassung subjektiver Sichtweisen nie vorliegen, weshalb sich in dieser Arbeit auf die Transparenz und Dokumentation aller Forschungsschritte und somit der eigenen Kontrolle sowie Reflexion des Forschungsprozesses berufen wird (Kruse et al., 2015, S. 55). Es ist weiterhin wichtig anzumerken, dass die Verfasserin selbst eine eher kritische Sicht auf das Bildungs- und insbesondere das Schulsystem in Deutschland hat; aufgrund dieser Haltung wurde sich überhaupt für das Thema dieser Untersuchung entschieden. Es wurde versucht, einen offenen und vorurteilsfreien Umgang einzuhalten, der auch schulsystembejahende Antworten an- und aufnimmt. Dies konnte ermöglicht werden durch offene Fragen, Gespräche mit externen Personen und steter Selbstreflexion. Vorwissen und Vorurteile sowie internalisierte Erwartungen der Verfasserin spielen jedoch in der qualitativen Sozialforschung immer eine Rolle und können die Gewichtung von Aussagen sowie deren Interpretation beeinflussen (Breuer, 2010, S. 42f.).

Kuckartz verweist in seiner Literatur (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 235) auf diverse Autor*innen und ein breit gefächertes Spektrum, das neue Gütekriterien für qualitative Sozialforschung erfasst. Es wird sich in dieser Arbeit auf Mayring bezogen, der sechs allgemeingültige Kriterien formulierte: Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation (Mayring, 2016, S. 144-148).

Wie die vorangegangenen Kapitel und auch Teile der folgenden zeigen, wurde großen Wert auf eine möglichst genaue Dokumentation des Untersuchungs- und Analyseverfahrens gelegt, indem zum Beispiel die Kategorienbildung und Codeüberschneidungen beschrieben werden. Auch die Regelgeleitetheit kann aufgrund von Methodenorientierung als erfüllt angesehen werden. Die argumentative Interpretationsabsicherung (Mayring, 2016, S. 145) besteht daraus, das Vorverständnis angemessen darzulegen, Interpretationen schlüssig zu erläutern und dazu Alternativdeutungen zu illustrieren. Um dieses Kriterium zu erfüllen, wurden die Interpretationsprozesse stets kritisch reflektiert und auf etwaige Widersprüche untersucht. Es wurde kontinuierlich bedacht, ob diese nachvollziehbar sind und auf einer adäquaten Grundlage basieren. Dies ist auch im Austausch mit anderen Personen wie Mitstudierenden geschehen, welche fundierte Rückmeldungen geben konnten. Wenn Interpretationen deutlich durch Vorannahmen beeinflusst wurden, wurde dies transparent gemacht. Insgesamt kann gesagt werden, dass sichergestellt wurde, dass die Ergebnisse auf einer soliden Grundlage beruhen und angemessen interpretiert wurden.

Die kommunikative Validierung kam nur begrenzt zum Einsatz. Die Ergebnisse wurden den Befragten nicht erneut vorgelegt oder diskutiert. Während der Interviews wurde jedoch häufig nachgefragt oder paraphrasiert, um herauszufinden, ob bestimmte Aussagen richtig verstanden wurden, sodass eine detailliertere und eindeutige Interpretation möglich ist.

Das Kriterium der Triangulation kann als teilweise erfüllt angesehen werden; zwar wurde sich an Kuckartz' Methodik gehalten, die Analyse wurde jedoch frei und über längere Zeit durchgeführt; ebenso wurden auch quantitative Perspektiven mit einbezogen (wie im nächsten Kapitel beschrieben). Im Rückblick kann gesagt werden, dass eine höhere Diversität an Sichtweisen und Theorieansätzen sicherlich zu einem komplexeren und tiefgehendem, aber auch komplizierterem Ergebnis geführt hätte. Hier steht die Frage im Raum, ob dies zu wünschen gewesen wäre - dies kann der*die einzelne Leser*in wohl für sich entscheiden.

Die Gegenstandsangemessenheit bezieht sich auf den Forschungsablauf, der „möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte“ (ebd., S. 146) stattfinden soll. Da die Interviews in den Schulen, also am Arbeitsplatz und auch während der Arbeitszeit der Befragten durchgeführt wurden, kann auch dieses Kriterium als erfüllt angesehen werden.

5. Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden im folgenden Kapitel beschrieben. Hierbei handelt es sich um eine zunächst rein deskriptive Darstellung, in der diverse Beispiele genannt und die Kategorien näher beleuchtet werden. Eine Interpretation und weitere Ausführungen werden in der Diskussion der Ergebnisse aufgezeigt.

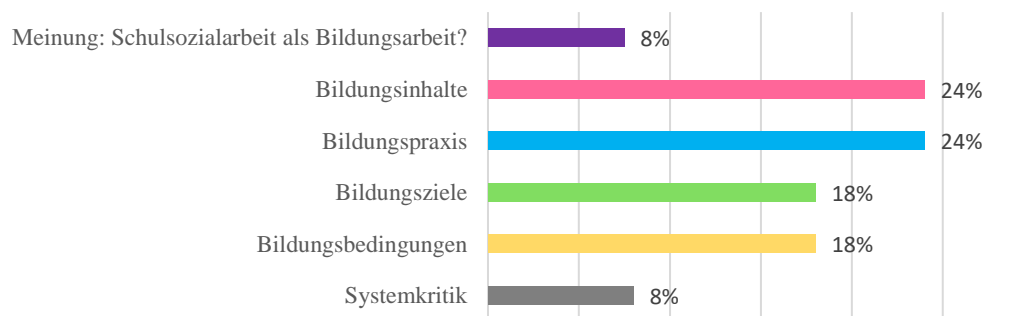


Abbildung 1: Verteilung der Hauptkategorien

In Abbildung 1 ist die quantitative Verteilung der Codes auf die Hauptkategorien zu sehen. Klar erkennbar ist hier die zahlenmäßige Dominanz der Kategorien Bildungsinhalte und Bildungspraxis; diesen folgend zeigen sich die Bildungsbedingungen und Bildungsziele als ebenso zentrale Themen. Die wenigsten Textsegmente wurden den Kategorien Systemkritik und Meinung: Schulsozialarbeit als Bildungspraxis? zugeteilt.

5.1 Meinung: Schulsozialarbeit als Bildungsarbeit?

Zwar wurden zu diesem Thema nur 8% der Codes zugeteilt, die Sichtweisen, die die Schulsozialarbeiter*innen auf Schulsozialarbeit und deren Bildungsauftrag beschreiben, zu kennen, ist jedoch essenziell für das Verständnis der anderen Kategorien und zudem ein zentrales Merkmal der Forschungsfrage. Ein eindeutiges Bild, ob die Befragten finden, ob Schulsozialarbeit Bildungsarbeit ist oder nicht, lässt sich nicht zeichnen. Es werden viele unterschiedliche Aussagen getroffen – so heißt es zum Beispiel bei A, Schulsozialarbeit würde bilden, aber nicht im ‚klassischen‘ Sinne – mit klassisch ist hier ‚curricular‘ und ‚schulisch‘ gemeint:

„Also wenn mich jetzt jemand drauf anspricht und sagt so Schulsozialarbeit, ist das Bildungsarbeit? Dann würde ich sagen, ja, aber nicht das- nicht lehrplanmäßig, sondern eher im sozialen Bereich. (Anhang II. Interview mit A, Z. 285-287)

Grundsätzlich betonen die Schulsozialarbeiter*innen häufig, dass sie keine Bildung nach Lehrplan machen. Zudem gibt es viele Überschneidungen und teilweise auch Unstimmigkeiten und Widersprüche in der Benutzung des Erziehungs- und Bildungsbegriffs. D sagt zum Beispiel:

„Ich würde ja im ersten Moment sagen, Erziehung bildet und Bildung erzieht. Das ist vielleicht das Gleiche. Also Schulsozialarbeit erzieht dann aber mehr.“ (Anhang V. Interview mit D, Z. 249f.)

Auch B trifft eine ähnliche Aussage, in der der Bildungs- und Erziehungsbegriff zusammengefasst wird: „Schulsozialarbeit bildet erzieherisch.“ (Anhang III. Interview mit B, Z. 205)

Im Interview mit A kann zunächst kein eindeutiges Bild, ob Schulsozialarbeit Bildung ist, festgemacht werden. Es wird folgender Unterschied gemacht: grundsätzlich sei Bildung Wissen, und Erziehung seien Eigenschaften. Beides werde vermittelt und beides stehe in Wechselwirkung miteinander und sei manchmal nicht klar voneinander zu trennen. Einerseits sei Schulsozialarbeit Bildung, aber nicht die curriculare Schulbildung, sondern Bildung bezogen auf Sozialverhalten, was "Soziale Bildung" (Anhang II. Interview mit A, Z. 124) genannt wird. Andererseits sehe A die Schulsozialarbeit eher auf der Seite der Erziehung, wenn sie sich entscheiden müsste. Klar ist, dass Soziale Arbeit an Schulen dafür zuständig sei, schulische Bildung sicherzustellen und sich um Schulverweigerung zu kümmern.

Für B bedeutet Bildung in der Schulsozialarbeit, dass diese sich (an diesem Standort) vor allem um die inneren Bildungsbedingungen, das heißt Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstfürsorge, kümmert (mehr dazu in Kapitel 5.5). Dies sei zwar nicht grundsätzlich klassische Bildung, aber außerordentlich wichtig. B möchte vor allem diese Teile der Persönlichkeit mit seinen Klient*innen bilden. Weiterhin grenzt er sich jedoch ab, indem er betont, dass er kein Lehrer sei und somit nicht für die fachliche, klassische Schulbildung zuständig.

Für Befragte C ist Bildung ein eindeutiger Teil von Schulsozialarbeit. Allerdings erst, wenn gewisse erzieherische Grundlagen gesetzt wurden (in anderen Textstellen wird deutlich, dass sie hier von sozialem Miteinander spricht), um Bildung zu ermöglichen. Einerseits sei Bildung auch das soziale Lernen, wie beispielsweise Konfliktfähigkeit – andererseits bräuchte man für Bildung zuerst die Erziehung, die für ebendieses soziale Lernen zuständig sei. D meint hingegen, dass Schulsozialarbeit eher erzieht als bildet. Das liege daran, dass nach D Bildung gemessen werden können muss, wie beispielsweise in einer „Lernstandserhebung“ (Anhang V. Interview mit D, Z. 254), was keinen Platz in der Schulsozialarbeit habe. Die durch die Schulsozialarbeit durchgeführte Erziehung sei aber ein wichtiger Faktor, der zur Bildungsfähigkeit der Schüler*innen beitrage.

Anmerkung: Die Schulsozialarbeiter*innen sprachen nicht immer nur von Bildung, sondern teilweise auch von Erziehung. Die in den folgenden Unterkapiteln vorgestellten Kategorien tragen Namen, die sich nur auf Bildung und nicht auf Erziehung beziehen (wie zum Beispiel Bildungspraxis). Dies hat den Hintergrund, dass sie unter dem Einfluss des im zweiten Kapitel dargestellten Bildungsverständnisses erstellt wurden. In der Diskussion der Ergebnisse wird der Umstand, dass die Befragten keine genaue Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung machten, mit einbezogen und die Ergebnisse auch aus dieser Perspektive beleuchtet.

5.2 Bildungsinhalte

Was beinhaltet Bildung konkret – was soll vermittelt werden? Die Kategorie Bildungsinhalte nimmt mit 24 Prozent einen großen Teil der Aussagen der Befragten ein. Das Material konnte in fünf Subkategorien erfasst werden: Fachwissen, Interessen der Klient*innen, Zeitgeschehen und aktuelle Entwicklungen, Soziales Miteinander und Persönlichkeitsbildung. Die prozentuale Verteilung ist in Abbildung 2 dargestellt. Hier wird deutlich, dass die Inhalte zum Sozialen Miteinander am häufigsten genannt wurden; der Rest der Kategorien verteilt sich recht gleichmäßig, wobei trotzdem die Interessen der Klient*innen in der Quantität das Schlusslicht bilden.

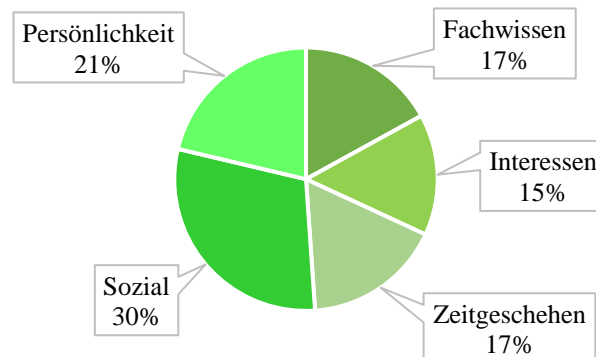


Abbildung 2: Verteilung der Subkategorien in "Bildungsinhalte"

Zu der Auswertung dieser Kategorie ist zu beachten, dass oft eine eindeutige Abgrenzung von Bildungsinhalten und Bildungszielen nicht möglich war. Weiteres zu Überschneidungen in der Diskussion der Ergebnisse sowie in Kapitel 5.7 Codeüberschneidungen.

Fachwissen

Inhalte, die die curricularen Schulfächer betreffen, werden in dieser Arbeit als Fachwissen bezeichnet. Sie nehmen einen deutlichen Teil im Bildungsverständnis der

Schulsozialarbeiter*innen ein. Für sie ist das Fachwissen ein Teil von Bildung; es soll aufeinander aufbauend und vernetzt gelernt werden.

Für B sind Bildungsinhalte Fachwissen, das auch in seinem Alltag am Gymnasium wichtig ist. Für ihn bedeutet das, dass es wichtig ist, das für ihn wichtige zu verstehen und sein Fach zu beherrschen. A erwähnt das Thema Fachwissen als Bildung nur wenig. Es zählt für sie aber definitiv dazu. Unter anderem wird es in Zusammenhang mit ihrer Arbeit in Form von Sexualpädagogik und -aufklärung kurz erwähnt.

C merkt zum Thema Fachwissen an, dass Lehrer*innen nicht nur auf ebendieses konzentriert sein sollten, sondern vor allem in ihrer Ausbildung mehr über die Schulsozialarbeit und andere wichtige Gesichtspunkte des Schullebens erfahren sollten:

„Ich hätte tatsächlich gerne, dass in der Lehrkräfte Ausbildung viel, viel, viel mehr dazu gearbeitet wird, was außer dem Fachunterricht noch wichtig ist. Die Referendarinnen kommen hier an und wissen teilweise nicht, was Schulsozialarbeit ist. Finde ich in der heutigen Zeit nicht angemessen.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z. 326-329)

Interessen der Klient*innen

Die Interessen, Ressourcen und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen sind für die Befragten Orientierungspunkt dafür, was sie mit ihrer Arbeit vermitteln möchten. Welche Interessen dies sind, ist aber sehr unterschiedlich. B, welcher an einem Gymnasium arbeitet, illustriert beispielsweise den hohen Leistungsdruck und die damit korrelierenden Ängste seiner Klient*innen; diese Themen spricht C bezüglich der Arbeit an der Gesamtschule gar nicht an. Sie beschreibt eher, dass nicht alle Kinder einen weiten Horizont über die Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen, mitbringen und sie von zu Hause aus gewisse Interessen nicht entwickeln konnten, sodass ihnen oft Inhalt vorgegeben und die Möglichkeit zum Entdecken gegeben werden muss. D spricht von kleineren Konflikten und ernsteren Anliegen wie Gewalt in Familie und Peergroup oder Drogenmissbrauch. Ein weiterer Teil der Interessenorientierung ist auch die Elternbildung, welche sowohl A als auch C konkret als solche ansprechen:

„Vielleicht kann man Elternbildung da auch noch mit reinnehmen. Das ist auch ein Thema, was auch noch sehr viel aufkommt. Was ich aber relativ wenig hab, da die Lehrer sehr viel in Austausch mit den Eltern gehen, sich dann aber immer mal wieder gerne eine Rückversicherung holen, ob das- ob das sinnvoll ist, wie sie das machen.“ (Anhang II. Interview mit A, Z. 166)

„Wir nehmen wahr, dass ein halbes Jahr, nachdem die ukrainischen Kinder hier sind – wir haben ungefähr 30 oder so – nehmen wir wahr, dass es ganz schwierig ist. Viel schwieriger, oder ganz andere Situationen

als mit den syrischen Geflüchteten. Plötzlich ganz anders. [...] Die Eltern wissen gar nichts von unserem Bildungssystem in Deutschland. [...] Also überlegen wir in allen Gremien: was müssen wir tun? Suchen außen Kontakte, reden mit der Fachstelle Schulpsychologie. Planen einen Elterninformationsabend.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z. 262ff.)

Zeitgeschehen und aktuelle Entwicklung

Es gibt einige Themen, die die Befragten ansprechen, die das aktuelle Zeitgeschehen, auch global, beschreiben. Hier sind vor allem Social Media, Nachhaltigkeit und Migration im Fokus. Nur D geht auf keine Punkte ein, die dieser Kategorie eindeutig zugeordnet werden können. Bei C ist das Zeitgeschehen und aktuelle (globale) Entwicklungen ein ausschlaggebender Punkt für die Inhalte, die sie vermitteln möchte. C ist der Meinung, dass Inhalte globaler und nachhaltiger gedacht werden müssen. Neben Social Media und Medienkompetenz haben große Teile davon mit Migration zu tun; kaum ein Kind an der Gesamtschule habe keinen Migrationshintergrund.

„Ja, als ich früher als ich hier angefangen habe vor 22 Jahren, da ging es schon eher noch um Düsseldorf, und mein gesamter Blick ist jetzt schon weltweit gerichtet. Wir müssen viel globaler gucken, das hat sich geändert. Wir müssen nachhaltig, weltweit, global nachhaltig den Kindern Dinge mitgeben. Wir können nicht nur auf Deutschland gucken.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z. 213)

B möchte in Zukunft Einheiten in Klassen gestalten, die sich Themen widmen, die in der Lebenswelt der Jugendlichen Bedeutung haben und auch auf aktuelle Entwicklungen bezogen sind, zum Beispiel Social Media oder Diversität. Und auch A erwähnt Themen wie Social Media oder Nachhaltigkeit, die für sie Teil von Bildung seien:

„Also es gibt einige AGs, die sind ziemlich cool, [...] ich weiß gerade nicht mehr, wie sie das genannt hat, ich glaub irgendwie Mittagstalk oder so, wo die sich in der AG treffen, und dann immer unterschiedliche Leute eingeladen werden und die sich immer über unterschiedliche Themen sprechen. Zum Beispiel haben die über Ghosting geredet, was ist das, was macht das mit einem. So Themen, die einfach total aktuell sind, die dann besprochen werden. Wie fühle ich mich dabei, wie fühlen sich andere dabei, und das ist auch sehr nah an Soziale Arbeit finde ich. Das ist halt nochmal so ne Art von Bildung. Dann haben wir noch Nachhaltigkeits-AG, das ist dann auch wieder bezüglich Nachhaltigkeit. Wie gehe ich mit der Welt um, wie wirke ich mich auf mein Umfeld aus in einem ökologischen Sinne.“ (Anhang II. Interview mit A, Z. 104ff.)

Soziales Miteinander

Die am häufigsten angesprochenen Aspekte bezüglich der Bildungsinhalte sind solche, die soziales Miteinander betreffen. Bei A wird dies sehr deutlich; sie spricht von einer Sozialen Bildung, für die sie zuständig sei. Teamfähigkeit, Emotionsregulation in Konflikten und weitere Sozialkompetenzen seien die Inhalte, die ein Großteil von Bildungsinhalten in der Schulsozialarbeit ausmachen. Auch D redet oft von ‚Soft Skills‘, die Inhalte seiner Arbeit mit den Schüler*innen seien:

„Und dann gibt es da natürlich noch so diesen Bildungsaspekt, der für die Schule, also dieser fakultativen Schule überhaupt nicht so eine große Rolle spielt. Also das ist nicht Teil des Lehrplans oder so was. Aber das sind ja so Soft Skills [...]: Pünktlichkeit, Teamfähigkeit und so was alles.“ (Anhang V. Interview mit D, Z. 109-114)

Außerdem seien für D Inhalte hinsichtlich der Fähigkeit zu Respekt, Aufmerksamkeit und Disziplin von hoher Bedeutung. C formuliert Inhalte bezüglich des sozialen Miteinanders, die sich auf Konfliktfähigkeit, Empathie, Lösungsfindung beziehen. Einzig B erwähnt nichts bezüglich des Sozialverhaltens im Rahmen der Inhalte.

Persönlichkeitsbildung

Teil der Inhalte, die vermittelt werden sollen, sind jene, die sich auf die Persönlichkeitsbildung beziehen. Näher betrachtet lassen sich hier jedoch auch einige Unterschiede erkennen: Nach B ist Persönlichkeitsbildung als Inhalt von Bildung Selbstfürsorge, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und auch, sich von Noten abgrenzen zu können.

„Also Schulsozialarbeit ist Bildung im Sinne von ‚Wie gehe ich mit mir selber um?‘ und Selbstfürsorge: Wie kann ich mit mir selbst klarkommen? Also wie kann ich mein Selbstbewusstsein stärken? Wie gehe ich als Schülerin, als Schülerin mit Situationen in Gruppen um, wie gehe ich mit Krisen im Leben um?“ (Anhang III. Interview mit B, Z. 114)

D legt Inhalte bezüglich der Persönlichkeitsbildung dar und meint hier ebenso die Fähigkeit zu Respekt, Aufmerksamkeit und Disziplin sowie weitere ‚Soft Skills‘; C fügt hier auch den Aspekt des Selbstmanagements an. A liefert zur Persönlichkeitsbildung keinen nennenswerten Beitrag.

5.3 Bildungsziele

Diese Kategorie stellt dar, was Bildung letztendlich bewirken soll. Die drei Subkategorien, die dazu gebildet werden konnten, lauten: Fachwissen, Lebensbewältigung und Sozialisation. In Abbildung 3 ist deutlich zu erkennen, dass Letzteres quantitativ mit 65% klar hervorsticht.

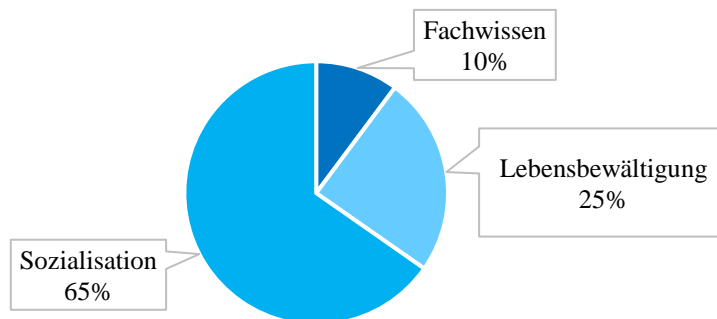


Abbildung 3: Verteilung der Subkategorien in "Bildungsziele"

Zum Thema Fachwissen als Bildungsziel kann gesagt werden, dass die Schulsozialarbeiter*innen vor allem eine Art vernetztes Handlungswissen beschreiben, also Wissen, das aufeinander aufbaut, miteinander verbunden und auch kritisch reflektiert werden kann, sodass die Kinder und Jugendlichen es ein Leben lang nutzen können (z.B. Anhang V. Interview mit D, Z. 104-109). Oft wird dazu gesagt, dass Ansammlung von Fachwissen zwar ein wichtiges Ziel, die Schulsozialarbeit dafür aber nicht zuständig sei (z.B. Anhang IV. Interview mit C, Z. 321f.).

Lebensbewältigung als Ziel von Bildung beinhaltet diverse Kompetenzen und Fähigkeiten, die alle dazu beitragen sollen, dass ein Mensch Problemlagen überwinden kann. Für A zählt dazu, den Schüler*innen zur Selbstständigkeit zu verhelfen.

"[Dem Individuum] ihm beizubringen, wie es alleine klarkommt und ihm möglichst viel mit auf den Weg zu geben, um ein gutes, eigenständiges Leben zu führen. [...] Das ist ja das Ziel, dass das Individuum irgendwann alleine klarkommt. [...] ich bin dann eher die Person, die sich mit den Kindern hinsetzt, und überlegt, hey, was möchtest du machen, was interessiert dich unabhängig davon, was vielleicht deine Eltern machen, was deine Geschwister machen" (Anhang II. Interview mit A, Z. 265ff.)

B schildert Selbstfürsorge und Selbstwertgefühl als innere Einstellung, die dazu beitragen, sich in Krisen zurechtzufinden (Anhang III. Interview mit B, Z. 111ff.); auch er möchte seine Klient*innen dazu bewegen, selbstständig eigene Strategien zur Krisenbewältigung und Erreichen eigener Ziele zu entwickeln. Für C kann vor allem das erworbene und reflektiert angewandte Fachwissen zur Selbstständigkeit und Lebensbewältigung beitragen:

„Ja, es wäre schön, wenn man denken lernt. Nicht nur auswendig lernen, sondern denken lernt. [...] Wenn man weiß, wie unterscheide ich eine Fakenachricht von einer echten, wenn man weiß, wo kann ich im

Lexikon was nachschlagen, welcher Buchstabe kommt nach welchem?“ (Anhang IV. Interview mit C, Z. 81-86)

Auch D beschreibt ähnliches: durch erworbenes Fachwissen sowie durch erworbene Sozialkompetenzen sei es möglich, dieses (freiwillig) in späteren Situationen anzuwenden und Probleme zu lösen (Anhang V. Interview mit D, Z. 100-104).

Die Sozialisation als am häufigsten genanntes Bildungsziel kann in die Unterpunkte Persönlichkeitsbildung, Sozialverhalten und Gesellschaftlicher Beitrag eingeteilt werden. Hier wurde zudem eine Sub-Subkategorisierung in Persönlichkeitsbildung, Sozialverhalten und Gesellschaftlicher Beitrag vorgenommen (wie bereits in Tabelle 5 aufgezeigt). Prozentual haben hier Persönlichkeitsbildung mit rund 35% und Sozialverhalten mit circa 42% den größten Anteil.

Das Ziel, dass Schüler*innen in ihrem Leben einen Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt beitragen können, wird von A und C mit den Themen Nachhaltigkeit und ökologischem Denken in Verbindung gebracht (z.B. Anhang II. Interview mit A, Z. 112f.) Bei D hingegen nimmt das Thema mehr Raum ein; hier geht es sowohl um Fachwissen als auch um Sozialkompetenzen (vor allem Respekt, Disziplin und Aufmerksamkeit). Mit diesen Fähigkeiten solle man dazu befähigt werden, einen möglichst positiven gesellschaftlichen Beitrag leisten:

„Aber erst mal sind viele Kompetenzen bei Menschen einer Population erst mal immer nützlich. [...] [Gut] ausgebildete oder gebildete Menschen [tragen] natürlich irgendwie zu allen positiven Aspekten bei, vielleicht auch zu negativen. Aber erst mal tragen sie auch zu allen positiven Aspekten bei.“ (Anhang V. Interview mit D, Z. 209-214)

Bei B wird der Unterpunkt nicht angesprochen, dafür allerdings Aspekte zur Persönlichkeitsbildung als Bildungsziel: Auch hier stehen Konflikttoleranz und vor allem Selbstfürsorge, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserfahrungen wieder im Vordergrund (Anhang III. Interview mit B, Z. 111ff.). A beschreibt Persönlichkeitsbildung im Sinne der Fähigkeit, eigenständige Entscheidungen zu treffen und für sich und seine Zukunft zu sorgen, wie beim Thema Berufswahl (Anhang II. Interview mit A, Z. 272-276). Für C besteht die Persönlichkeitsbildung aus der Kompetenz zum kritischen Denken (Anhang IV. Interview mit C, Z. 181 ff.) Selbstmanagement, und Finden eigener Interessen durch vielfältige Erfahrungen:

„[...] und da finde ich ist es wichtig, dass wir hier wahnsinnig vielfältige Angebote machen. Alles muss mal angetriggert sein. Was die dann daraus machen, kann man nicht wissen: Aber die müssen unfassbar viel mitkriegen hier, und zwar nicht nur im Unterricht, sondern die müssen permanent außerschulische Angebote machen [...] Das man denen die Möglichkeiten gibt. Die Welt sehen.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z. 201ff.)

Auch D sieht die Persönlichkeitsbildung als ein Ziel an und verweist auf die Fähigkeit zu Respekt, Aufmerksamkeit, Disziplin. Seiner Meinung nach solle man damit und auch anhand von Fachwissen, das man verknüpfen und für sich nutzen kann, die eigene Persönlichkeit entfalten lernen:

„Also Bildung bedeutet ja: Wissen anhäufen. [...] [Dass] man mithilfe von Biologie auch Dinge in der Religion erklären, also in Religionswissenschaft erklären kann, und dass man bestimmt auch Englisch braucht, um in der Physik irgendwie alle Dinge zu verstehen. Also der Zweck von Wissen ist erst mal noch nicht unbedingt gesellschaftlich wichtig, sondern es ist für jede Persönlichkeit wichtig.“ (Anhang V. Interview mit D, Z 201-206)

Der dritte Teil der sozialisatorischen Ziele ist der Erwerb von Sozialkompetenzen. A beschreibt diesen häufig: Sie nennt Feingefühl im Miteinander, Sensibilisierung für andere, und die Entwicklung von Selbst- und Fremdwahrnehmung in sozialer Interaktion diese Ziele stünden in der Zielvereinbarung, die sie mit dem Jugendamt jährlich erneuert, würden dort aber nicht als Bildung angesprochen (Anhang II. Interview mit A, Z. 124-126). Aufgrund des in Kapitel 5.1 beschriebenen Umstands der uneindeutigen Begriffsverständnisse und Überschneidungen des Erziehungs- und Bildungsbegriffs werden sie jedoch als Ziele von Bildungsprozessen eingeordnet. Ebenso verhält es sich bei C: Sie formuliert das Ziel eines angemessenen Sozialverhaltens als Teil von Erziehung und bezieht das Thema ebenso auf Teamfähigkeit, Konflikttoleranz und -lösung (Anhang IV. Interview mit C, Z. 96ff.).

Die Aussagen von D zeigen, dass auch er ein in die gesellschaftlichen Normen passende Sozialverhalten als Bildungsziel ansieht. Hierzu gehört ein inneres Regelverständnis, das angewandt werden kann, wenn man dies will; Fähigkeit zu Aufmerksamkeit und Respekt, sowie Teamfähigkeit. Er merkt zusätzlich an, dass diese „Soft Skills“ (Anhang V. Interview mit D, Z. 111f.) auch nötig für den Erwerb eines Schulabschlusses seien. Für B ist sozial angemessenes Verhalten und 'gutes' Miteinander ein Bildungsziel, er geht jedoch kaum darauf ein.

5.4 Bildungspraxis

Der Kategorie Bildungspraxis liegt die Frage ‚Wie findet Bildung statt?‘ zugrunde. Hier konnte zum einen die Subkategorie ‚Methoden‘ erfasst werden, zum anderen besteht die ‚Prinzipienorientierung‘. Die Verteilung der beiden Kategorien ist, wie in Abbildung 4 zu sehen, sehr gleichmäßig.

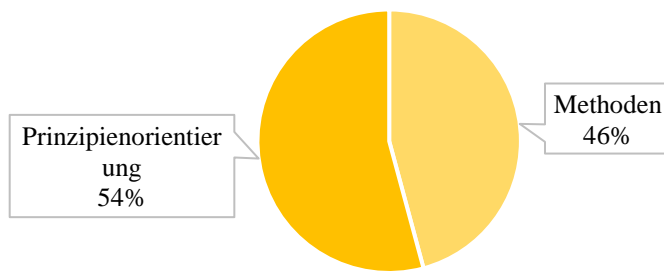


Abbildung 4: Verteilung der Subkategorien in "Bildungspraxis"

Die Methoden, die die Sozialarbeiter*innen in ihrer Praxis (bezogen auf die oben genannten Bildungsinhalte sowie zu erreichenden Zielen) verwenden, bestehen aus Klassen- und Gruppenbezogener Arbeit, Gesprächen mit Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern.

A schildert oft das Soziale Lernen, das sie in den fünften Klassen durchführt, und weitere Projekte und Übungen, die in den Klassenverbänden stattfinden:

„Dann haben wir eine Übung gemacht, wo er die anderen so kommandiert hat: ‚Du machst jetzt das, du machst jetzt das, du machst jetzt das.‘ Ohne sich aber das Einverständnis zu holen, also für ihn war klar, keiner meldet sich, das ist also in Ordnung. Und dann haben wir im Anschluss in der Reflexion das direkt angesprochen. Ich hatte ihm in der Übung gesagt, so gegen Ende, ok du hast jetzt bis Ende der Übung darfst du jetzt mal nichts sagen und beobachte mal, wie das weiterläuft. Und dann haben wir den Vergleich gemeinsam in der Reflexion gemacht.“ (Anhang II. Interview mit A, Z. 150ff.)

Auch D führt oft solche Übungen durch. Das Soziale Lernen wird in der Hauptschule 'Glücksstunden' genannt. Befragte C beschreibt ebenso Sozial- und Konflikttraining in den Klassen. Die Sozialarbeiter*innen bedienen sich Methoden, die sie in Zusatzausbildungen wie Coolness-training oder Erlebnispädagogik erlernt haben. B möchte sich ebenso solcher gruppenbezogenen Arbeit bedienen, bekäme dazu aber von Seiten der Schule zu wenig Kapazitäten zugesprochen; bei ihm stehen vor allem Gespräche mit Schüler*innen im Vordergrund. Solche Gespräche finden bei allen Schulsozialarbeiter*innen statt. Befragte A merkt hier an, dass alltägliche, ungezwungene Gespräche ein bedeutender Teil ihrer (sozial-)bildenden Arbeit sei und bezieht sich oft auf Gespräche auf dem Schulhof oder Unterbrechungen während Übungen oder auch Unterricht. Dies und weitere Beispiele zu (intervenierenden) Gesprächen mit den Zielgruppen findet sich auch in den anderen Interviews wieder.

Eine Besonderheit findet sich an der Schule von C. Der Befragten scheint die sogenannte Lernbüromethode besonders wichtig zu sein; dies sei derzeit in den Fächern Mathe, Deutsch, Englisch verfügbar, aber auch in der Streitschlichter-Ausbildung oder im Coolnesstraining könnte

man sie anwenden. Die Lernbüromethode ist eine Art des Lernens, an die die Schüler*innen langsam herangeführt werden und freier und selbstständiger als im klassischen Unterricht lernen können, so C:

„Dann werden aus vier Parallelklassen sechs Lernbüros gebildet und die können sich selbst überlegen, wo sie hingehen. Wenn die hier neu in der Fünf sind, kriegen sie erstmal eine Vorgabe gemacht und später, ab dem ersten Vierteljahr, wenn sie dann hier sind und sich auskennen, dann dürfen sie selbst entscheiden, in welches Lernbüro geh ich heute Morgen? Und das kann auch mal zwei Wochen am Stück Mathe sein.“ (Anhang IV. Interview C, Z. 139-142)

Ebendiese Bildungspraxis, die entweder durchgeführt oder von den Schulsozialarbeiter*innen als sinnvoll erachtet und unterstützt wird, orientiert sich an gewissen Prinzipien. Diese können unter folgenden Begrifflichkeiten zusammengefasst werden:

- Individuelle Förderung, Inklusion und Ressourcenorientierung
- Lebensweltbezug und Alltagsnähe
- Ganzheitlichkeit und Systemorientierung
- Freiwilligkeit

Insgesamt treffen die Schulsozialarbeiter*innen viele Aussagen, die davon handeln, dass sie ihre Arbeit am Alltag und an den daraus entstehenden Bedarfen der Kinder orientieren. A beispielsweise skizziert, dass aus Ihrer Sicht die alltäglichen Gespräche, welche die Peergroups untereinander führen – wie zuvor bereits beschrieben – wichtig für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen seien. Die aus dieser Einstellung resultierende ressourcenorientierte Arbeit führt auch dazu, dass klassische Unterrichtsmethoden in der (bildenden) Sozialen Arbeit an Schulen keinen Platz finden, so die Befragten. D erklärt beispielsweise, dass die Methoden, die für die Schule entwickelt wurden, nicht zu seinen Klient*innen passen würden und Alternativen dafür gefunden werden müssten:

„Also deswegen ist es auch so schwer, unseren Kindern ein hohes Bildungsniveau hier zu lehren, weil die Methoden, die Methoden sind gar nicht für unsere Kinder. Für manche natürlich schon, für manche mehr, manche weniger, aber für ganz viele halt ebenso gar nicht geeignet, um die zu erreichen. Also der Frontalunterricht vorne, mehr oder weniger doziert einer oder so was.“ (Anhang V. Interview mit D, Z. 223-227)

C betont stark, wie sehr sie die beschriebene Lernbüro-Methode, die auf der Annahme beruht, dass alle Kinder in ihrer eigenen Geschwindigkeit lernen sollen, unterstützt:

„Was Lernbüros betrifft- gut daran ist, dass die Kinder, die besonders intelligent sind [...], die also einfach gerne denken, gerne auch zuhause Hausaufgaben machen, oder auch zu Hause auch betreut werden, oder auch irgendwie so gecoacht werden, und auch wirklich Bock auf Lernen haben – davon haben wir auch welche. Für die ist das gut, die können weiterkommen. [...] Also eigenes Tempo: Lernplan heißt: du arbeitest im eigenen Tempo, und zwar auf verschiedenen Levels. Es muss mindestens vier Levels geben. [...] Lernbüro heißt eigentlich, dass die Kinder in ihrem eigenen Tempo vorankommen.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z.147ff.)

Die Arbeit der Befragten orientiert sich ebenso am Prinzip der Ganzheitlichkeit; dies wird in Aussagen erkennbar, die beschreiben, dass die Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen stets beachtet werden, dass Bezugspersonen wie Eltern einbezogen werden und dass - sehr allgemein gefasst - nicht nur das curricular-vorgegebene Fachwissen gefördert werden soll.

Das Prinzip der Inklusion wird nur von der Hälfte der Befragten (von A und C) direkt angesprochen. Es soll hier erwähnt werden, dass – laut C – Inklusion, wie sie gewünscht und von höheren Ebenen gefordert wird, oft an der Schule aus Mangel an Ressourcen nicht möglich sei. Sie betont jedoch, wie wichtig es sei, dass alle Schüler*innen eine ihnen angemessene Förderung zuteilwerde und, dass sie dies, in dem ihr gegebenen Rahmen, ermöglichen möchte. A erwähnt die Inklusion eher am Rande und erzählt, dass sie mit dem Multiprofessionellen Team im Austausch stehe, welches sich um Inklusion kümmere und eine nicht-curriculare Bildung anbiete:

„Sonst kann man vielleicht auch noch das Multiprofessionelle Team mit reinnehmen, was ja für Inklusion zuständig – also MPT mit dem Schwerpunkt auf Lernen. Da findet dann auch nochmal ‘ne- ja auch nach einer Art Lehrplan, aber nicht so nach Standard-Lehrplan ‘ne Art Bildung statt.“ (Anhang II. Interview mit A, Z. 114-117)

Weiterhin kommt das Thema der Freiwilligkeit ebenso zur Sprache und wird als Prinzip der Sozialen Arbeit an Schulen hervorgehoben. B beschreibt hierzu, dass ohne eine von den Schüler*innen ausgehende Motivation kaum eine effektive und nachhaltige Zusammenarbeit möglich wäre:

„Ich habe keine guten Erfahrungen damit gemacht, wenn ich Kinder- der, oder wenn man Kinder mehr oder weniger in sein Büro zehrt und zu Gesprächen holt, halte ich das für nicht sonderlich förderlich. Also, weil wie gesagt, das ist ein freiwilliges Angebot. Und wenn ich zu einem Gespräch ja, ich sag mal gezwungen werde oder dazu genötigt werde, würde ich aus der Sicht eines Schülers oder einer Schülerin- ich hätte ich keine Lust drauf. Von daher ist mir diese Freiwilligkeit unheimlich wichtig. Das ist mit das Allerwichtigste, was mir in der täglichen Arbeit so am Herzen liegt.“ (Anhang III. Interview mit B, Z. 27-33)

D erklärt, dass seine Arbeitsweise wie eine Einladung sei – er gebe Impulse und zeige Faktoren sowie Möglichkeiten auf, aber ob Kinder diese annehmen, bleibe ihnen überlassen. C legt intensiv die schon erwähnte Lernbüromethode dar, die freies Lernen und Arbeiten mit freiwilligen Entscheidungen fördert. Befragte A spricht das Thema nicht direkt an.

Ein Prinzip, welches nur von den Befragten B und D angesprochen, jeweils aber sehr betont wurde, ist das der Leistungsanerkennung ohne Messbarmachung. Hier beschreibt B, dass das Notensystem in Schulen für ihn keine Aussagekraft habe und er einen „Gegenpol“ (Anhang III. Interview mit B, Z. 80) dazu bilden wolle, dass Schulsozialarbeit also eben keine Leistungen messbar machen solle.

„Also ich vertrete die Meinung, dass Noten eigentlich gar nichts aussagen, ganz klar. Also, eine Note sagt überhaupt nichts, ob ein Kind irgendwas kann. Oder generell ein Mensch. Also, das ist, das ist eine Momentaufnahme, das ist etwas, was vielleicht- man macht- versucht Dinge messbar zu machen für ein System. Damit man Vergleichbarkeit schafft. Aber da passt nicht jeder rein.“ (s. Anhang III; Interview mit B, Z. 72-76)

Befragter D erklärt, dass Noten in seinem Beruf, bezogen auf die Interessen von Kindern und Jugendlichen, nicht nötig oder gar möglich seien (Anhang V. Interview mit D, Z. 253ff.)

Eine Besonderheit kann beim Thema Beziehungsarbeit herausgestellt werden. Nur A spricht diese als Prinzip konkret an und erklärt, dass sie eine Grundlage für ihre Arbeit darstelle; sie wolle authentisch wirken und dadurch Beziehungen zu den Kindern aufbauen, die für ihre Arbeit förderlich seien:

„Ohne 'ne private Art, Schrägstrich, Persönlichkeit ist man halt auch nicht authentisch. Das heißt, ich finde es muss sich zwangsläufig auch ein bisschen vermengen. Wenn ich jetzt wirklich rein professionell sitze und das einfach alles strikt von meinem Privatleben trenne, dann ist auch so ein bisschen die Beziehungsarbeit schwierig.“ (Anhang II. Interview mit A, Z. 242-246)

In anderen Kontexten wird Beziehungsarbeit näher und auch bildungsbezogen beschrieben – hier geht es vor allem um die Bildungsbedingungen. Mehr dazu findet sich im folgenden Kapitel 5.5. Eine weitere Besonderheit findet sich beim Prinzip der Dezentralisierung. Nur C spricht in den Interviews von Projekten, die außerschulisch stattfinden; zwar seien externe Partner*innen für Projekte auch an den anderen Schulen tätig, jedoch betont nur C, dass Erfahrungen außerhalb des schulischen Umfeldes wichtig seien:

„Aber die müssen unfassbar viel mitkriegen hier, und zwar nicht nur im Unterricht, sondern die müssen permanent außerschulische Angebote machen. Die müssen auf die Insel Hombroich gehen, die müssen ins Theater gehen, in die Oper, ins Museum, die müssen in die Kinderclubs der Umgebung gehen, die müssen in die Stadtbücherei gehen. [...] Da heißt für mich hier Erziehung und Bildung. Dass man denen die Möglichkeiten gibt. Die Welt sehen.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z.198ff.)

Da in der Theorie in Kapitel 1.3 Auftrag, Ziele und Handlungsprinzipien wichtige Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit beschrieben wurden, wird im Folgenden aufgezählt, welche dieser Prinzipien nicht, kaum oder nur indirekt in den Interviews angesprochen wurden:

Das Prinzip der Vertraulichkeit und Schweigepflicht wurde von keinem der Befragten angesprochen. Prävention wird in den Interviews meist eher als Methode, und nicht als Prinzip angesprochen. Das Prinzip der Neutralität und des anwaltschaftlichen Handelns spielt in den Interviews ebenfalls eine Rolle; es wird aber eher im Zusammenhang mit den Bildungsbedingungen gebracht, welche im nächsten Kapitel beschrieben werden. Als Beispiel kann hier eine Aussage von B angebracht werden, in der er verdeutlicht, dass er auf der Seite der Schüler*innen dafür sorgen möchte, dass die Notengebung mit ganzheitlicherem Blick betrachtet wird:

„Meine Aufgabe ist es nicht, der Schulleitung oder dem Kollegium nach dem Mund zu sprechen, sondern meine Aufgabe ist es, für das Kind hier zu sein und allem, was irgendwie versucht, ich sag mal zu schaden oder negative Auswirkung auf das Kind hat, entgegenzuwirken. (Anhang III. Interview mit B, Z. 147-149)

Die Prinzipien der Niederschwelligkeit und Barrierefreiheit sowie Partizipation und Teilhabe werden nicht direkt als solche von den Befragten angesprochen. Teile davon lassen sich aber in Aussagen wiederfinden. So ist es den Schulsozialarbeiter*innen beispielsweise wichtig, in der Schule präsent zu sein sowie den Kindern eine angenehme Atmosphäre in Beratungen zu bieten - dies ist Teil einer niederschweligen Arbeit. Partizipation und Teilhabe werden ebenfalls nicht als Prinzipien der (bildungsbezogenen) Arbeit direkt genannt, durch das Erwähnen von den sogenannten BuT-Anträgen – also Leistungen für Bildung und Teilhabe für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus finanziell benachteiligten Familien – lässt sich auch dieses Prinzip in kleinen Teilen wiederfinden. In Zusammenhang mit dem Thema Bildungspraxis wird das Prinzip der Partizipation jedoch eher weniger angesprochen.

5.5 Bildungsbedingungen

Dass die Bedingungen, unter denen Bildung stattfinden, auch Teil des Arbeitsalltags von Schulsozialarbeiter*innen sind, spiegelte sich ebenso in den Aussagen der Befragten wider.

Dieses Thema wurde in die Subkategorien ‚Innere Bedingungen‘, ‚Äußere Bedingungen‘ und ‚Interaktion und Beziehung‘ eingeteilt.

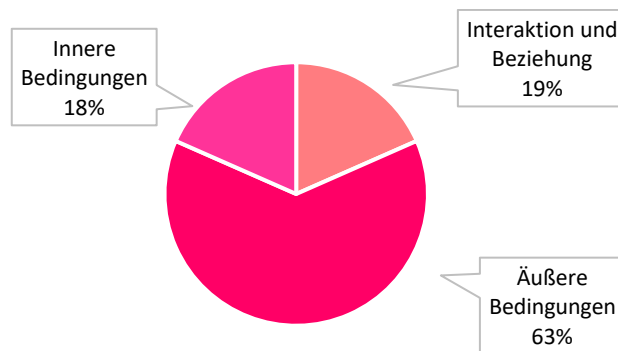


Abbildung 5: Verteilung der Subkategorien in "Bildungsbedingungen"

Abbildung 5 zeigt auf, dass die Befragten die Aspekte der äußeren Bildungsbedingungen dominierend thematisieren. Diese beinhalten gesellschaftliche Ereignisse, strukturelle Vorgaben sowie Umstände, Vernetzung und Zusammenarbeit sowie Räumlichkeiten. Insbesondere C betont, wie wichtig diese äußeren Bedingungen sind: sie erklärt, dass es ein Ziel der Schulsozialarbeit sei, Voraussetzungen zu schaffen, unter denen die Schüler*innen sich nach ihren persönlichen Gegebenheiten, den für sie höchstmöglichen Abschluss erlangen zu können. Diese Bedingungen werden beeinflusst von gesellschaftlichen und politischen Ereignissen und Entwicklungen - wie beispielsweise Krieg und Flucht, Migration, die Verbreitung von Social Media, globale Ereignisse wie die Corona-Pandemie oder gesetzliche Änderungen sowie andere Vorgaben zur Organisation der Schule (Anhang IV. Interview mit C, Z.42ff.) Ausstattung und Räumlichkeiten müssen, so C, angemessen hygienisch und ausgestattet sein - nicht nur Lernräume, sondern das gesamte Schulgebäude müsse (in einer idealen Welt) ein Ort sein, an dem man sich wohlfühlen kann. Dies sei leider nicht immer der Fall - so seien Toilettenräume beispielsweise kaputt und unhygienisch. Weiterhin müsse die Schule allen Schüler*innen gerecht werden, was Angemessenes, dem Lernstand/Level der Person entsprechenden Material und Arbeitsweise angeht. Ein weiterer Punkt, der den äußeren Bedingungen zuzuordnen ist, ist die Zusammenarbeit des Kollegiums, welche ausschlaggebend für den Schulalltag und funktionierende Bildungsprozesse ist. Hier spielen auch die aktive Präsenz und Einbringung der Schulsozialarbeit eine große Rolle.

Ein weiteres oft angesprochenes Thema ist die soziale Herkunft der Schüler*innen und die finanziellen Möglichkeiten derer Familien. Laut C haben diese einen großen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen:

„Die haben es nicht so gut von zu Hause aus in der Regel. Viele Familie sind aus prekären Verhältnissen einfach, wo es einfach nicht gut läuft. Viele Alleinerziehende, viele Hilfe-zur-Erziehungsfälle, viele Kinder aus [Stadtteile]. Die zu Hause keine Schreibtische, kein eigenes Zimmer haben, oder wo am Ende des Monats das Geld sehr knapp ist, und da finde ich ist es wichtig, dass wir hier wahnsinnig vielfältige Angebote machen.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z. 193-200)

Ähnliches beschreibt auch die Befragte A, wenn auch in geringerem Ausmaß: sie sagt, dass an ihrer Schule die soziale Herkunft sowie die finanzielle Lage der Familien möglicherweise Auswirkungen auf die schulische Laufbahn der Schüler*innen haben. Auffällig sei dies aber nicht. Von anderen Schulen (aus ihrem Job an einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt) wisse sie, dass dies Realität für viele sei. Auch sie sagt, die Schulsozialarbeit sei dafür zuständig, Schüler*innen und Familien zu helfen, diese äußeren Umstände so gut wie möglich zu verbessern. Weiterhin erklärt sie, dass die Zusammenarbeit und der Austausch an der Schule zuverlässig funktionieren würde und ihr dadurch, was ihre Arbeit betrifft, viele Türen offenständen. Sie wisse zum Beispiel über viele Abläufe, aktuelle Anliegen und (problematische) Situationen bei den Schüler*innen Bescheid. Ein weiterer Punkt, auf den sie kurz eingeht, ist die Sicherstellung von Bildung im Sinne von Arbeit mit Schulverweiger*innen.

Wie B die (äußeren) Bildungsbedingungen den Lehrer*innen verdeutlicht und für die Kinder und Jugendlichen entsteht, wenn es nötig ist, beschreibt er folgendermaßen:

„[...] wenn beispielsweise- in Zeugiskonferenzen werden Noten besprochen und Lehrerinnen oder Lehrer äußern sich negativ gegenüber Kindern aufgrund der Noten – was dann vermeintlich weniger Bildung meint – dann trete ich auch gerne dazwischen und sage etwas im Sinne des Kindes, was vielleicht zu der Gesamtsituation beiträgt, und was dann vielleicht auch die Augen der Lehrerinnen und Lehrer öffnet, dass das vielleicht nicht für weniger Bildung spricht, sondern vielleicht nur einfach für andere Lebenskrisen.“ (Anhang III. Interview mit B, Z. 150-155)

B schildert folgende Punkte, die zur Kategorie der Äußeren Bedingungen gezählt werden können: wichtig sei ihm, seine Rolle und seine Position in der Schule auch nach außen klar darzustellen. Diese Darstellung sei von großer Bedeutung, sodass die Schüler*innen als auch das Kollegium verstehen, wofür er zuständig ist - und wofür nicht. So sei auch von Bedeutung, dass er in der Schule, Kritik im Sinne der Schüler*innen üben könne, ohne dass die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften darunter leide: Außerdem beschreibt B unterschiedliche Sozialräume, die in ‚seiner‘ Schule aufeinanderträfen und die daran deutlich werdenden Unterschiede, welchen Einfluss soziale Herkunft und finanzielle Möglichkeiten auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen haben. Diesen damit einhergehenden Problemen nehme sich die Schulsozialarbeit auch hier bei Bedarf (der offensichtlich bestehe) an und versuche dafür zu sorgen, dass

Nachteile durch äußere Bedingungen, wie fehlendes Geld, minimiert werden. Hier spielen teilweise auch emotionale Vernachlässigung, welche auch bei Familien mit vielen finanziellen Möglichkeiten und hohem sozialen Status vorkäme, eine Rolle - so habe die Bindung und die Aufmerksamkeit von Bezugspersonen einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern.

Befragter D hingegen sagt deutlich, dass Bildungsungleichheit als Bildungsbedingung keine Rolle in seinem Arbeitsalltag spielen, da er kein Fachwissen vermitteln müsse. Er erklärt aber, dass die Misserfolgserfahrungen, die mit geringerem Bildungsstand, mangelnden finanziellen Mitteln oder geringem sozialen Status einhergehen, auch ihm auffallen und Teil des Schulalltags seien; ebenso die Stigmatisierungen und die Tatsache, dass Bildungsaufstiege sehr schwierig seien. Er habe dafür aber keine Lösung (Anhang V. Interview mit D, Z. 237-242). Als weitere äußere Bedingung benennt D auch die gut funktionierende Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrer*innenkollegium an der Schule, die dazu führe, dass Klassen gut begleitet werden können – er bringt hier als Beispiel Klassenlehrer*innenwechsel an (ebd., Z. 270f.)

Das Unterthema Innere Bedingungen stellt jene intrinsischen Voraussetzungen der Schüler*innen dar, die Bildung erleichtern oder – bei Mangel – erschweren, so zum Beispiel Fähigkeiten oder das eigene Selbstbild. Diese können zwar von äußeren Impulsen und Umständen beeinflusst werden, gehen grundsätzlich aber von der Person selbst aus. A räumt dem Thema kaum Zeit ein; sie merkt jedoch an, dass die soziale Herkunft gewisse Fähigkeiten wie Konzentration, Aufgabenverständnis oder Sozialkompetenzen beeinflusse, die das Lernen in der Schule vereinfachen. B beschreibt, dass es nötig sei, dass Schüler*innen selbstsicher sind, dass sie fähig sind, sich um sich selbst zu kümmern und dass sie Selbstwirksamkeit erfahren. Solche Fähigkeiten und Merkmale hätten großen Einfluss auf den (schulischen) Bildungserfolg. Dieses Thema spricht er besonders häufig an, so zum Beispiel in Zusammenhang mit Leistungsdruck und daraus entstehenden Angststörungen und anderen psychischen Problemen.

„Sondern wenn das Kind wirklich merkt, ich habe einen Halt, ich bin wer im Leben, dann fallen diese ganzen anderen Sachen gar nicht mehr so schwer. Wie es einem geht spielt eine riesige Rolle in seinem Leben.“ (Anhang III. Interview mit B, Z. 95-97)

Befragte C ist der Meinung, dass für erfolgreiche Bildung gewisse erzieherische Grundlagen geschaffen werden sollten. Viel Zeit räumt sie dem Thema aber nicht ein:

„In Klasse Sieben wird es meistens ernst und dann merken die Kinder auch, dass es anders wird. Wir sind in Abteilungen eingeteilt. Abteilung 1 – Fünf, Sechs und Sieben, da wird noch viel erzogen. In Klasse

Acht, Neun, Zehn muss dann gebildet werden, spätestens dann muss es echt angekommen sein.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z. 38-41)

D spricht an, dass Fähigkeiten wie Disziplin, Respekt und Aufmerksamkeit und weitere Soft Skills wichtig für einen erfolgreichen Schulabschluss seien und er diese fördern möchte. Ebenso sei seine gesamte Arbeit mit Intervention, Prävention und Vernetzung förderlich für die Bildungsfähigkeit der Schüler*innen; ebendies würde ihm auch sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen zurückgemeldet werden.

„Diese Teile dieser Schulsozialarbeit, die drei Säulen, die ich da schon aufgeführt habe, die tragen schon zu der Bildungsfähigkeit der Schüler bei. Davon gehe ich mal fest aus. Das sind ja auch Rückmeldungen, die ich von einzelnen Schülern bekomme. Es gibt keine Überprüfung dieser Anzahl dieser Dinge, die die Schüler dann von Schulsozialarbeit mitgenommen haben. Aber es gibt ja immer wieder Rückmeldung von Schülern [...] Dann erinnern sich die Kinder an solche Dinge, die wir hier besprochen haben, und dass das erheblichen Einfluss auf ihre danach folgende Einstellung zur Schule und zum Lernen und so hatte. Also ich denke, das ist ein wichtiger Bestandteil. Und wie in der Antwort der auf die vorherige Frage: Die Lehrer merken das auch und ich hoffe einfach, das ist bei anderen Schulsozialarbeitern auch so.“ (vgl. Anhang V, Interview mit D, Z. 281ff.)

Die Subkategorie ‚Interaktion und Beziehung‘ wurde erstellt, da Aussagen zu diesem Thema weder als äußere noch als innere Voraussetzungen gewertet werden können – da Interaktion immer sowohl vom Individuum als auch von der Umwelt beeinflusst wird und ‚zwischen‘ ihnen steht und stattfindet. Vor allem für die Befragte A stellt Beziehungsarbeit eine wichtige Voraussetzung für das schulische Leben und die Soziale Arbeit dort dar. So ist es ihr wichtig, dass sich die Schüler*innen in Gesprächen mit ihr wohlfühlen und sie nicht nur als professionelle, distanzierte Sozialarbeiterin wahrgenommen wird, sondern auch als Mensch mit Interessen, Wünschen und Persönlichkeit. Dies bezeichnet sie als Authentizität. B nennt ebenso Aspekte zu Interaktion und Beziehung. Wie schon unter dem Punkt Äußere Bedingungen beschrieben, achtet B laut seiner Aussage sehr darauf, seine Rolle klar zu definieren. Dies kann auch als Grundlage für Beziehungsarbeit mit Schüler*innen gewertet werden - denn B ist somit eine andere Vertrauensperson als Lehrer*innen. B legt den Fokus auch auf seine Beziehungen zu Lehrer*innen als ausschlaggebende Bedingung für Notengebung: er wolle und könne Kritik äußern, ohne langfristige Antipathie zu erwirken. Eben benennt B die Beziehungen unter den Schüler*innen als wichtige Komponente, die Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten hätten:

„Aber man merkt den Unterschied vom Bildungshintergrund. Anhand von Schulmaterial, die ganzen infrastrukturellen Sache. Also man hat hier die Kinder aus dem [Stadtteil], wo vielleicht nicht so viel Geld vorhanden ist, die richtig was im Kopf haben, aber die einfach nicht die Struktur haben mal ein Buch zu kaufen, mal ein iPad zu kaufen, [...] Und hast du halt gleichzeitig hier das andere Extrem, dass die

Akademikereltern relativ wenig zu Hause sind häufig. Und die haben dann alles, ne? Also die haben ein iPad, kriegen immer die neusten Dinge und so weiter und sofort, aber das heißt nicht zwingend, dass die mehr im Kopf haben.“ (Anhang III. Interview mit B, Z. 193ff.)

D portraitiert Beziehungsarbeit und Vertrauen untereinander als Grundlage für gute Zusammenarbeit und somit auch für seine Arbeit. Hier geht es vor allem um die Beratung, für die wichtig sei, dass die Schüler*innen ihn kennen. Im Interview mit C wird Beziehungsarbeit nicht eindeutig angesprochen.

5.6 Systemkritik

Einige Aussagen der Befragten können als Kritik am bestehenden Bildungs- und Schulsystem aufgefasst werden. Zwar nimmt dieses Thema verhältnismäßig weniger Raum ein (8% wie in Abbildung 1 dargestellt), ist jedoch zu bedeutend für die praktische Arbeit – da diese aus den Wahrnehmungen der Befragten hervorgeht –, um es nicht zu beschreiben:

B kritisiert vor allem das Notensystem, mit dem schulische Bildung messbar gemacht wird und den Leistungsdruck, der (hierdurch) entsteht. Angststörungen, Panikattacken, Versagensängste, ein schlechteres Selbstbild und ähnliches seien bei seinen Schüler*innen weit verbreitet. (Anhang III. Interview mit B, Z. 52-55) Die Noten würden einen Großteil des Wohlbefindens von Schüler*innen ausmachen. B möchte einen "Gegenpol" (ebd., Z. 80) zu dieser Messbarkeit bilden und versuche so gut es geht, Druck zu nehmen, Kindern beizubringen, sich von Noten abzugrenzen und diese entspannter wahrzunehmen (ebd., Z. 86ff.) sowie Lehrer*innen dazu zu bringen über die ein oder andere schlechte Note erneut nachzudenken Hierbei habe er auch kein Problem damit, sich den Lehrkräften entgegenzustellen (ebd., Z. 152-155). D führt einen anderen Punkt bezüglich des Notensystems an: er spricht von den sogenannten Kopfnoten, die das Sozialverhalten bewerten sollen. Diese würden zwar gegeben, dies interessiere die Schüler*innen jedoch kaum und bleibe hier entsprechend wirkungslos. Von Vorteil sei nur, dass die Lehrer*innen die Möglichkeit bekämen, ihre Meinung widerzuspiegeln. Noten in Fächern hätten, wie auch B schon erklärt, eine bedeutend einschlägigere Wirkung auf Schüler*innen (Anhang V. Interview mit D, Z. 186ff.). Ebenso wird kritisch von D angemerkt, dass die Methoden, die von Akademiker*innen entwickelt wurden (wie beispielsweise Frontalunterricht), für viele Schüler*innen an der Schule nicht passend seien und angepasst werden müssten (ebd., Z. 222-227). Auch C bringt diesen Punkt mit einem etwas anderen Fokus an: Schulen würden von Menschen organisiert, die kaum bis keinen Blick dafür haben, welche Anliegen und Aspekte in einer Schule wichtig sind und welche Probleme vorliegen. Als ein Beispiel wird die Ausbildung

von zukünftigen Lehrkräften, die mehr auf die tatsächliche Realität in Schulen vorbereiten sollte, angeführt, ebenso die Hygiene auf Toiletten und deren Zustand (Anhang IV. Interview mit C, Z. 326ff.). Dazu käme die langsame Bürokratie in den oberen Ebenen der Schulorganisation: so seien Vorgaben bezüglich aktueller Ereignisse, wie beispielsweise des Ukraine-Kriegs, viel zu spät veranlasst worden. Zu diesem Zeitpunkt habe die Schule in Kooperation mit der Schulsozialarbeit schon längst gehandelt:

„Und wir gucken schon auch immer sehr in die Zukunft rein, und lassen nichts auf uns zukommen einfach. Wir gucken immer, dass wir die Zukunft hier gestalten. Und nicht, warten mal ab, was das Ministerium sagt, oder ob wir von der Bezirksregierung eine Ansage kriegen. Kriegen wir eh nicht, dann würden wir noch im Neandertal sitzen.“ (Anhang IV. Interview mit C, Z. 241-243)

A führt hingegen nur wenig Kritik an. Sie wisse aus Teamsitzungen, dass es an anderen Schulen für die Schulsozialarbeit nicht einfach wäre, eigene Projekte in den Schulalltag zu integrieren, da dort oft der Lehrplan priorisiert würde. Auf sich und ihre Arbeit könne sie das aber nicht beziehen (Anhang II. Interview mit A, Z. 316ff.)

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Thematik der Systemkritik zwar einen deutlichen Platz in der Sicht von Bildung und Schule der Sozialarbeiter*innen einnimmt, hier jedoch diverse Schwerpunkte gesetzt werden. Zwar lassen sich aufgrund der Menge des Datenmaterials nicht viele eindeutige Überschneidungen finden, ein paar Punkte können jedoch festgemacht werden: Bürokratische Prozesse, Schul- und Bildungsorganisation, Messbarmachung von Leistung sowie Leistungsdruck.

5.7 Codeüberschneidungen

Wie in jeder qualitativen Datenanalyse möglich, gibt es auch in dieser einige Überschneidungen von Codes, da ein Textabschnitt mehreren Codes zugeordnet werden kann (Kuckartz, 2022, S. 134). Wie schon an den Namen der Subkategorien zu sehen, war die Überlappung von Themen ein zentraler Aspekt des Codierungsprozesses. Teilweise fiel auch die exakte Zuordnung von Aussagen nicht immer leicht. Dies wird in der Diskussion der Ergebnisse noch eindeutiger dargestellt. Zur Transparenz sollen jedoch die Überschneidungen der Hauptkategorien (mit verkürzten Titeln) aufgezeigt werden. In Tabelle 6 kann abgelesen werden, wie viele Überschneidungen über je zwei Codes in den Segmenten zu finden waren. Überschneidungen über drei oder mehr Codes liegen ebenso vor, diese aufzuzeigen übersteigt allerdings den Umfang dieser Arbeit. Die Tabelle 6 gibt jedoch einen Einblick: je dunkler die Farbschattierung, desto mehr Überschneidungen liegen vor. Die Gesamtzahl der jeweiligen Codes steht in Klammern.

	Meinung: Bildungsar- beit? (13)	Praxis (43)	Inhalte (43)	Ziele (31)	Bedin- gungen (32)	System- kritik (13)
Meinung: Bil- dungsarbeit? (13)	-	4	2	5	5	1
Praxis (43)	4	-	8	7	5	4
Inhalte (43)	2	8	-	13	9	2
Ziele (31)	5	7	13	-	4	1
Bedingungen (32)	5	5	9	4	-	3
Systemkritik (13)	1	4	2	1	3	-

Tabelle 6: Codereleations der Hauptkategorien

6. Diskussion der Ergebnisse

Zunächst eine Anmerkung zu diesem Kapitel: die quantitative Perspektive auf das codierte Material kann zwar richtungsweisend sein, Komponenten wie Nachdrücklichkeit, Intonation sowie Formulierungsarten spielen jedoch ebenso eine große Rolle für die Interpretation und Analyse der einzelnen Kategorien und deren Bedeutung. Grundlage für die folgenden Interpretationen sind also nicht nur die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Zahlen.

Wie viel Bildung steckt in Schulsozialarbeit?

Besonders herausstechende Fragen, die im Laufe dieser Arbeit aufkam, lautet: Sehen die Schulsozialarbeiter*innen ihre Arbeit als Bildungsarbeit? Welche Rolle spielt Bildung in ihrer Arbeit? Und, nah an der Forschungsfrage: wenn Bildung Teil der schulsozialarbeiterischen Praxis ist, welches Bildungsverständnis liegt dieser dann zugrunde? Diese Fragen können anhand des Materials folgendermaßen beantwortet werden:

Ihre eigene Arbeit sehen die befragten Schulsozialarbeiter*innen oft eher als Erziehung oder als Mischform von Erziehung und Bildung. Es lässt sich außerdem keine Eindeutigkeit bezüglich des Verständnisses von Bildung feststellen; dies kann an unzureichendem Fachwissen über die Begriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation liegen, aber auch ein ‚Verwischen‘ der Begriffe durch die tägliche Praxis ist möglich. Was festgehalten werden kann: Der Einfluss des schulischen Bildungsbegriffes – ob nun durch die eigens durchlebte Schul- und Bildungslaufbahn oder durch die Arbeit an einer Schule, ist nicht von Bedeutung – ist klar erkennbar. Es wird oft ein Unterschied zwischen einer Bildung durch die Sozialarbeit – bezogen auf soziales Miteinander oder Persönlichkeitsbildung – und der Schulbildung gemacht. Die Schulsozialarbeiter*innen negieren zwar nicht die Wichtigkeit von fachlicher Bildung, die sie mit curricula-rem Unterricht in Verbindung bringen, grenzen sich aber auch eindeutig davon ab, dies als ihren Zuständigkeitsbereich zu sehen. Zudem kann auch ein Art Rechtfertigungsdenken interpretiert werden: die Befragten seien keine Lehrer*innen, also können sie wohl wenig zur schulischen Bildung sagen – aber eben zu ‘ihrer’ Bildung, der ‘sozialen’ Bildung.

Es lässt sich ein Zyklus herausstellen, der auch in Abbildung 6 dargestellt wird: Schulsozialarbeit sei Bildung, aber nicht die Schulbildung - also keine ‘klassische’ Bildung-, sondern somit eher Erziehung – die jedoch auch bildet. Wie schon D zusammenfasst: “Erziehung bildet und Bildung erzieht” (Anhang V. Interview mit D). Hier sind die Widersprüchlichkeiten und

Uneinigkeit von Aussagen eindeutig zu erkennen. Fast schon könnte diese Interpretation der Aussagen als Paradoxon bezeichnet werden.

Was sich ebenso herauskristallisiert, ist die Tatsache, dass so gut wie keine Aussagen bezüglich des theoretischen Hintergrunds von Bildung getroffen werden, wie zum Beispiel (bezogen auf die Bildungstheorie dieser Arbeit) die selbstständige, aktive Auseinandersetzung des Subjektes mit der Umwelt. Zwar könnte eine bildungstheoretische Meinung in jegliche Aussagen der Befragten interpretiert werden, diese aber sind so breit gefächert und die Interpretation so frei und vage, dass hierauf verzichtet wird. Es ist also eher die Praxis, welche die Bildungsarbeit und das Verständnis von Bildung in der Schulsozialarbeit zu formen scheint – und nicht theoretisches Hintergrundwissen über Bildungstheorien.

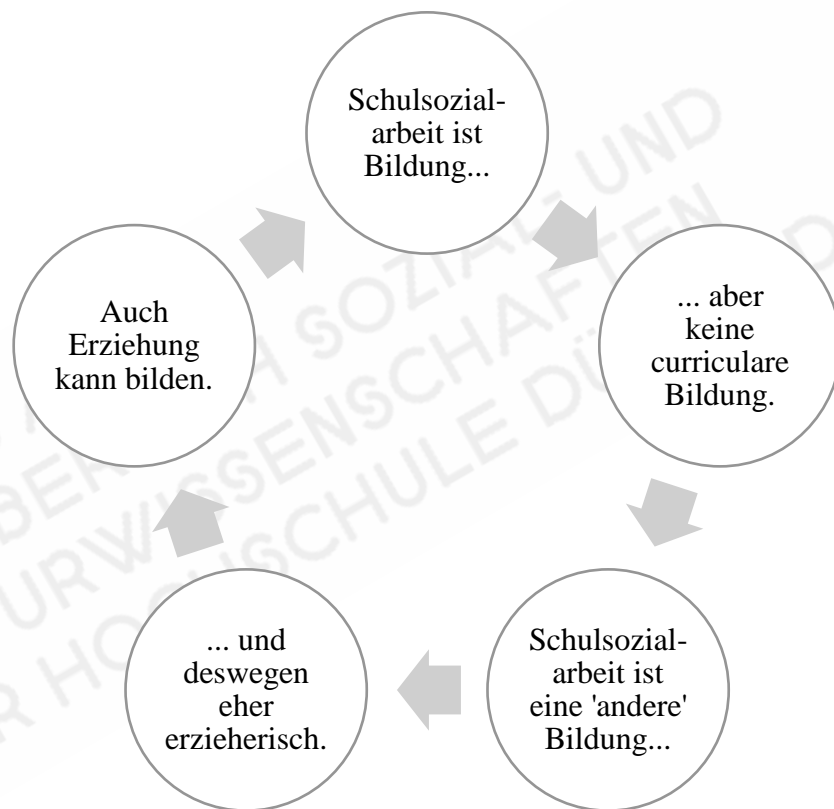


Abbildung 6: Ist Schulsozialarbeit Bildung? – Zyklisches Paradoxon

Prinzipienorientierte Bildungsarbeit

Die Zusammenfassung der Bildungspraxis, also der Methoden und Prinzipien, zeigen zunächst auf quantitativer Ebene auf, dass bei den Codes eine Balance von Aussagen zu Methodik und Prinzipienorientierung besteht. Dieser Umstand kann damit begründet werden, dass bei

gewissen Methoden auch immer Prinzipien und Wertvorstellungen zugrunde liegen und die Auswahl von bestimmten Methoden ebenjene Prinzipien meist widerspiegeln. Allem voran ergibt sich, dass sich die Praxis der befragten Schulsozialarbeiter*innen sehr nah an den, in der Theorie festgelegten Methoden und Prinzipien, bewegen. Die beschriebene Praxis wurde nicht immer explizit mit Bildung in Verbindung gebracht, sondern zum Teil auch mit dem Erziehungsbegriff oder ganz allgemein dem schulsozialarbeiterischen Alltag.

Fachwissen als Mittel zum Zweck

Zu den Bildungszielen, die die Schulsozialarbeiter*innen als wichtig erachten, zählen vor allem Sozialisation (mit den Komponenten Persönlichkeitsbildung, Sozialverhalten und Beitrag-Leisten zum gesellschaftlichen Fortschritt) und Lebensbewältigung. Fachwissen anzusammeln und zu vernetzen wird zwar auch als Ziel genannt, jedoch scheint dieses Fachwissen eher 'Mittel zum Zweck' für die anderen Bildungsziele zu sein. Abbildung 7 stellt dies zusammengefasst dar: Fachwissen als Teil der Bildungsinhalte (in grün) führt zu vernetztem Wissen über bestimmte Bereiche, also Fachwissen als Bildungsziel (blau). Dieses vernetzte Wissen ist dann wiederum für Lebensbewältigung und Sozialisation nötig. Die anderen Teilbereiche der Bildungsinhalte führen, so kann man die Aussagen der Sozialarbeiter*innen interpretieren, direkt zu Lebensbewältigung und Sozialisation.

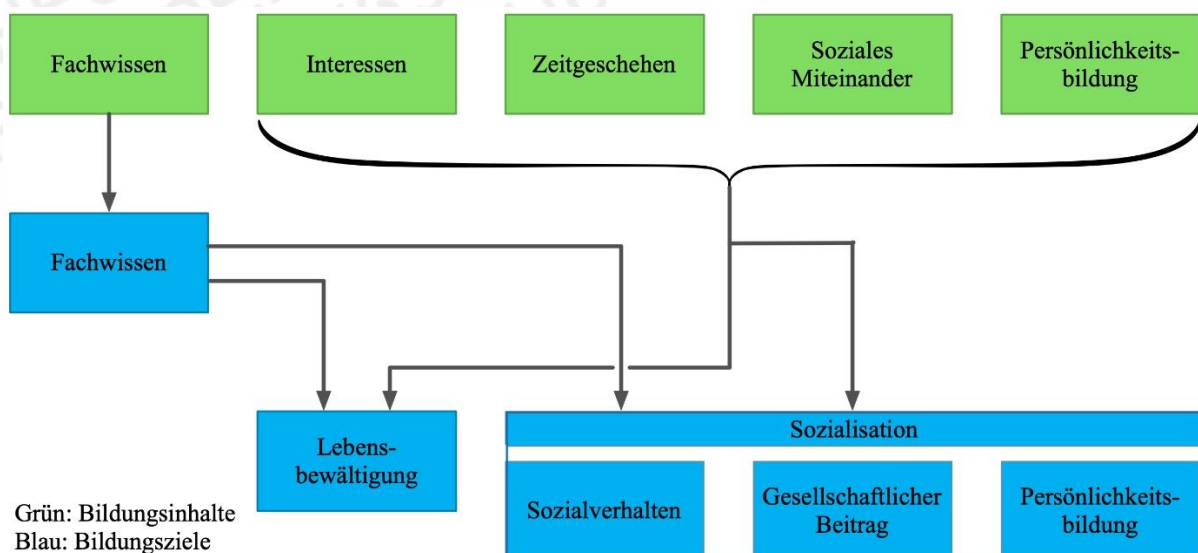


Abbildung 7: Ziele der Bildungsinhalte – Fachwissen als Mittel zum Zweck

Ausprobieren, erleben, internalisieren

Es kann festgehalten werden, dass sich die Themen der Haupt- und Subkategorien auf verschiedenen Ebenen bedingen und überschneiden. Die Bildungsziele, hinter denen die Frage steht ‚Wohin soll Bildung führen, wofür ist Bildung da?‘, decken sich auffallend oft mit den Bildungsinhalten. Dies ist schon daran erkennbar, dass die Kategorien häufig dieselben Namen tragen. Dieser Umstand kann darauf zurückgeführt werden, dass die Sozialarbeiter*innen ihre Praxis so gestalten, dass das, was erreicht werden soll, direkt selbst erlebt, ausprobiert, erkannt, und somit internalisiert wird. Hier kann eine Brücke zu dem Verständnis von Bildung geschlagen werden, welches beinhaltet, dass sich ein Subjekt die Welt in der aktiven Auseinandersetzung und selbstständigen Arbeit mit ihr aneignet und darin einen Platz findet. Diese Gestaltung von Bildungsarbeit in der Schulsozialarbeit bezieht sich auf viele unterschiedliche Aspekte, sei es die Persönlichkeitsbildung, Sozialkompetenzen, Interessen der Klient*innen oder aktuelle Themen der modernen, globalen Gesellschaft.

Keine Fächer - viel Wechselwirkung

Vor allem bezogen auf die Sozialisation als Bildungsziel gibt es auch zwischen den Subkategorien viele Wechselwirkungen. Dies war bereits im Codierprozess daran zu erkennen, dass die Zuordnung von Textabschnitten zum Teil nicht immer eindeutig war. So beeinflussen beispielsweise persönliche Merkmale wie das Selbstwertgefühl sowohl das Individuum als auch sein Verhalten im sozialen Miteinander. Aber auch die Lebensbewältigung spielt hier eine Rolle, da mit höherer Sozialkompetenz oder einem steigenden Selbstwirksamkeitsgefühl auch mehr Lösungsmöglichkeiten und Resilienz in Bezug auf Krisen und Konflikte entstehen. Ebenso führt vernetztes und aufeinander aufbauendes Fachwissen zu mehr Möglichkeiten, einen (positiven) gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Die Bildungsinhalte und -ziele bedingen sich also in großem Maße gegenseitig. Hier kann oft keine klare Trennung - wie es beispielsweise bei Schulfächern (Mathe, Deutsch, Englisch...) der Fall ist - gemacht werden.

Kritische Schulsozialarbeiter*innen

Zudem äußern die Sozialarbeitenden Kritik am bestehenden System und an den Strukturen, in denen sie arbeiten – und möchten diese auf der einen Seite verbessern, auf der anderen Seite den Kindern helfen, in ebendiesem kritisch angesehenen Systemen zurechtzukommen. Welche

Kritik geäußert wird, ist sehr schulformabhängig und wird von den Bedarfen der Kinder beeinflusst. So fokussiert sich der Sozialarbeitende am Gymnasium (B), auf den strengen Blick auf den Lehrplan, Noten und den Leistungsdruck, der auf den Kindern liegt, während C, die an einer Gesamtschule mit überwiegend migrierten Kindern arbeitet, langsame Bürokratie und schlecht ausgestattete Räumlichkeiten kritisiert. Befragter D wiederum spricht davon, dass die klassischen schulischen Lehrmethoden an der Hauptschule kaum zu den Schüler*innen passen würden, während A, die an einer Realschule arbeitet, kaum Kritik äußert. Hierbei handelt es sich nur um Einzelbeispiele; die große Differenz zwischen den Aussagen muss dennoch erwähnt werden. Die Kritik spiegelt sich in der Arbeit mit den Zielgruppen teilweise wider, zum Beispiel, indem Lehrer*innen ein ganzheitlicher Blick auf Notengebung nahegelegt wird (Anhang III. Interview mit B), oder indem neue Lernmethoden gefördert werden (Anhang IV. Interview mit C). Auf politischer Ebene scheinen die befragten Schulsozialarbeiter*innen jedoch nicht aktiv zu sein.

Arbeit mit oder gegen schulischem Leistungsdenken?

Ein großer Teil der Aussagen konnte der Kategorie Bildungsbedingungen zugeordnet werden. Die Schulsozialarbeiter*innen möchten dafür sorgen, dass die Kinder und Jugendlichen innerhalb der Schule ihre bestmöglichen Ergebnisse erzielen können, sich wohlfühlen und sich entwickeln können. Dieses Wirkungsziel stellt sich zunächst als nicht problematisch dar.

Hier zeigt sich aber auch ein Dilemma: auf der einen Seite scheinen die Schulsozialarbeiter*innen den Klient*innen helfen zu wollen, unter den ihnen gegebenen Bedingungen im Schul- und Bildungssystem und auch darüber hinaus (Stichwort: Ganzheitlichkeit) zurechtzukommen und Krisen zu bewältigen sowie ihre Persönlichkeit zu entfalten. Andererseits könnten sie die (von ihnen teilweise kritisierten) Strukturen und Systeme von innen heraus stützen, da den Kindern ,beigebracht ‘wird‘ sich diesem System anzupassen und die damit verbundenen Probleme damit zu bewältigen - ohne, dass das System an sich geändert wird.

Folgende Fragen können aufgrund dieser Überlegungen gestellt werden:

Erzieht Schulsozialarbeit zur schulischen Leistungsfähigkeit?

Und weitergehend: Fördert Schulsozialarbeit das schulische Leistungsdenken und den formalisierten Bildungsbegriff, obwohl ein davon abweichendes, sozialpädagogisches Bildungsverständnis vorliegen sollte?

Die Tabelle 7 veranschaulicht die Argumente für Zustimmung und Ablehnung dieser Fragen.

Pro-Argumente	Contra-Argumente
Formalisiertes System wird gestützt, da Schüler*innen ‚durchgeschleust‘ werden und die Strukturen weitergeführt werden.	Das Ziel der Schulsozialarbeit ist, dem einzelnen Individuum zu helfen – nicht, ein System zu ändern. (vgl. Pötter und Segel 2009, S. 35)
Die Schulsozialarbeiter*innen möchten den Kindern Kompetenzen vermitteln, um sie ‚bildungsfähig‘ (heißt: im Schulsystem funktionierend) zu machen (s. zum Beispiel Interview mit D)	Die Lebenswelt der Klient*innen beinhaltet formalisierte Bildung. Laut der Lebensweltorientierung müssen sich Sozialarbeitende hier daran anpassen. (vgl. Bolay und Iser 2016)
	Keine großen Änderungen im System bedeutet nicht, dass es keine Änderungen an den Schulen gibt oder andere Personen (wie Lehrkräfte) nicht von Möglichkeiten überzeugt werden (wie zum Beispiel das Einführen der Lernbüromethode an der Schule von C, welche sie sehr unterstützt).

Tabelle 7: Erzieht Schulsozialarbeit zur schulischen Leistungsfähigkeit?

Schlussfolgerung: Ambivalentes Bild. Zum Teil kann tatsächlich festgehalten werden, dass Schulsozialarbeit zur schulischen Leistungsfähigkeit erzieht; dies kann aber nicht als absolutistisch gesehen werden. In vielen ‚kleinen‘ Situationen, zum Beispiel die von B beschriebenen Zeugniskonferenzen, können Schulsozialarbeitende dafür sorgen, dass vorgegebene Strukturen aufgeweicht oder andere Blickwinkel eingenommen werden. Die Arbeit an den Anliegen der Klient*innen ist außerdem zunächst wichtiger, als ein System ‚zu stürzen‘ – und außerdem eine der großen Aufgaben der Schulsozialarbeit (Speck, 2022, S. 65).

Fazit und Ausblick

Mit dieser Arbeit sollte die Frage „Wie gestaltet sich Bildungsarbeit in der Schulsozialarbeit an weiterführenden Schulen und welches Bildungsverständnis liegt dieser Praxis zugrunde?“ beantwortet werden. Zusammengefasst können hierzu folgende Antworten festgehalten werden:

1. Bildungsarbeit findet in der Schulsozialarbeit statt. Mal mehr, mal weniger eindeutig bezeichnen die Schulsozialarbeiter*innen ihr Tun auch als Bildungsarbeit. Es können viele Praktiken, Methoden und Prozesse in der Schulsozialarbeit dem Begriff ‚Bildung‘ zugeordnet werden.
2. Eine Definition der Bildungsarbeit in der Schulsozialarbeit, die sich von Erziehung abgrenzt, kann nicht vorgefunden werden. Es gibt hier viele Überschneidungen der Begriffsverwendungen. Dies und teilweise widersprüchliche Aussagen deuten darauf hin, dass der theoretische Bildungsbegriff eine geringere Bedeutung für die Schulsozialarbeiter*innen hat.
3. Bildungsarbeit in der Sozialen Arbeit an Schulen orientiert sich an den Prinzipien, die der Schulsozialarbeit zugrunde liegen. Die Methoden sind oft daraus aufgelegt, dass die Kinder die Fähigkeiten, die sie erlernen sollen, direkt erleben und ausprobieren.
4. Schulsozialarbeiter*innen möchten sich vor allem auch um Bildungsbedingungen kümmern, die sowohl der schulischen Laufbahn als auch der persönlichen Entwicklung und dem Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen förderlich sind.
5. Schulsozialarbeiter*innen möchten sich vom curricularen und formalisierten Bildungsbegriff abgrenzen, da sie jedoch in diesem System arbeiten, gelingt ihnen das nicht vollständig.
6. Soziale Arbeit als Systemkritik funktioniert ‚im Kleinen‘: Schüler*innen kann aufgezeigt werden, dass sie ‚mehr‘ als eine Note sind, Lehrer*innen können unterstützt werden, einen ganzheitlichen Blick zu gewinnen und mit der nötigen Überzeugungsarbeit ist es möglich, außercurriculare Angebote und Projekte anzustoßen und deren Stellenwert zu betonen.

Aufgrund dieser Ergebnisse können Implikationen für die Praxis aufgestellt werden. So könnten und dürften sich Schulsozialarbeiter*innen, wenn sie wollen, ihre Rolle als Bildungsakteur*innen bewusster machen. Viele ihrer Interventionen und Handlungen sind Bildungsarbeit und lösen Bildungsprozesse aus. Eine stärkere Fokussierung hierauf ist, je nach Arbeitsumfeld und Ressourcen, möglich. Darauf aufbauend kann die Überlegung aufgestellt werden, inwiefern

Schulsozialarbeitsstellen, die vor allem für Bildungsarbeit zuständig und auch so betitelt wären, sinnvoll sein könnten.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Professionalisierung von Sozialer Arbeit im Kontext von Schule – und zwar die Entwicklung von Qualitätskriterien; auch in Bezug auf Bildungsverständnis und Bildungsarbeit könnte hier ein differenzierterer Standard entwickelt werden. Ob dies allgemein sinnvoll und gewünscht ist, kann in dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Weiterhin kann eine teilweise systemkritische Einstellung in der Schulsozialarbeit dazu beitragen, dass Schüler*innen ihre eigene Bildungsbiografie reflektieren und auch selbst einen alternativen Blick auf Bildung, Lernen und beispielsweise den Wert von Noten entwickeln. So können Schüler*innen lernen, sich im Schulsystem, ihren Möglichkeiten entsprechend und selbst-reflektiert sowie kritisch, zu entfalten. Schaut man hier weiter in die Zukunft, so könnte dies vielleicht sogar systemverändernde Auswirkungen haben – denn schließlich sind die Kinder und Jugendlichen irgendwann gegebenenfalls die erwachsenen Personen, die dieses System Schritt für Schritt anpassen können. Eine letzte Konsequenz für die Praxis könnte ein stärkerer Fokus auf Schulsozialarbeit als systemkritische Soziale Arbeit sein. Wie erörtert, besteht sowohl teilweise Systemkritik und somit eine Stimme in den Schulen als auch eine Abgrenzung von den Lehrkräften und Wirkungspotenzialen innerhalb der Schulen. Doch wie sieht es auf politischer Ebene aus? Hier bestehen gegebenenfalls ungenutzte Potenziale, die ausgearbeitet werden könnten: so könnte zum Beispiel eine stärkere Einbindung von Schulsozialarbeiter*innen und deren Perspektiven in Schulministerien Möglichkeiten für bessere Bildungsbedingungen bieten.

Keine Untersuchung kann lückenlos vonstattengehen. Umfang, Zeit, Ressourcen und subjektive Wahrnehmungen schränken sie außerdem ein. Weitere Forschung zu dem Thema kann detailliertere Aspekte und andere Perspektiven einnehmen und erkunden. So zum Beispiel kann ein näherer Blick auf die einzelnen Schulformen eine Möglichkeit für detailliertere Forschung sein; auch eine Untersuchung, die sich mit Grundschulen befasst, ist denkbar. Ebenso könnte die Perspektive der Zielgruppen – Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte – auf Bildung als Teil von Schulsozialarbeit ein interessanter Ansatz für weiterführende Untersuchungen sein. Weitere qualitative Forschung mit Beobachtungen ist auch möglich. In dieser Arbeit konnte sich nur auf die Aussagen der Interviewten bezogen werden, ob diese jedoch mit der tatsächlichen, allgemeinen Praxis übereinstimmen, bleibt offen. Ebenso können Untersuchungen zu den oben genannten Potenzialen auf politischer Ebene sinnvoll sein.

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass Schulsozialarbeit an weiterführenden Schulen ein breites Spektrum an Methoden umfasst, die zu der Bildung von Schüler*innen beitragen – auch, wenn sie nicht immer als Bildung benannt werden. Somit ist Schulsozialarbeit ein wichtiger Bestandteil von Schulen, der zur Förderung einer ganzheitlichen Bildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beitragen kann. In unserer Leistungsgesellschaft kann Schulsozialarbeit Räume öffnen, in denen Kinder und Jugendliche nicht nur bewertbare Schüler*innen mit messbaren Leistungen sind. Sie ist bestrebt, Schüler*innen individuell zu stärken und ihnen dabei zu helfen, ihre Autonomie und Selbstbestimmung innerhalb der Schule, ihrer Lebenswelt und der Gesellschaft entfalten zu können. Sie bietet die Möglichkeit eines ganzheitlichen Blickes auf Schüler*innen, mit dem nicht nur schulische Leistung, sondern auch Sozialkompetenz, außerschulische Interessen und das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Hinsichtlich struktureller Probleme bleibt jedoch zu hoffen, dass Schulsozialarbeiter*innen sich nicht nur auf die individuelle Ebene beschränken, sondern einige von ihnen auch den Schritt wagen, mit ihren Kompetenzen, ihrem Erfahrungsschatz und ihrer professionellen Expertise auf politischer Ebene aktiv zu werden – mit dem Ziel, langfristige Veränderungen voranzutreiben, um den vielseitigen Bedürfnissen von Schüler*innen gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

Aden-Grossmann, W. (2016): *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit* (Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, Band 5). Wiesbaden: Springer VS.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums (BJK), der Sachverständigenkommission*. Bonn/Berlin/Leipzig.

Baier, F. & Deinet, U. (Hg.) (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Auflage). Leverkusen]: Budrich Verlag.

Böhnisch, L. (2018). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. (8., aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Bolay, E. & Iser, A. (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, K. & Thiersch, H. (Hg.): *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa, S. 142–152.

Breuer, F. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hg.). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag, S. 35–49.

Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit (2019). *Definition Schulsozialarbeit*. Greifswald.

De L'Espine, F. & Tölle, U. (2017). Institutionelle Voraussetzungen und berufliches Selbstverständnis. In: Nieslony, Frank und Hollenstein, Erik (Hg.): *Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität* (2. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation, S. 77–101.

Deutscher Bundestag (2022). *Artikel 13a Schulsozialarbeit Sozialgesetzbuch VIII. § 13a Schulsozialarbeit SGB VIII*, ab 10.06.2021 geltend.

Dubiski, J., Hermens, C., Schäfer, S. & Thimmel, A. (Hg.) (2021). *Praxisforschung in der non-formalen Bildung. Zum Zusammenhang von Bildung, Politik und Forschung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

Eckert, D. & Bassarak, H. (2022). *Der neue § 13a SGB VIII Schulsozialarbeit – Fortschritt für die Kinder- und Jugendhilfe?* AWO.

- Frommann, A., Kehrer, H. & Liebau, E. (1987). *Erfahrungen mit Schulsozialarbeit: Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule*. Weinheim (u.a.): Juventa-Verl.
- Grundmann, M. (2017). Sozialisation - Erziehung - Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 63–88.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (Hg.) (2016). *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gysi, G., & Fraktion (2012). *Drucksache 17/11870. Antrag für ein neues Verständnis der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe - Schulsozialarbeit an allen Schulen*. Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode.
- Gysi, G., & Fraktion (2014). *Drucksache 18/472. Kleine Anfrage. Finanzierung von Schulsozialarbeit*. Deutscher Bundestag, 18. Wahlperiode.
- Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit* (3. überarbeitete und ergänzte Auflage). Münster, New York: Waxmann.
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Kergel, D. (2020). *Erziehungskonstellationen analysieren und Bildungsräume gestalten. Ein Methodenbuch für die pädagogische Theorie und Praxis*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015). *Leitlinien für Schulsozialarbeit*. Berlin: AWO Bundesverband e.V.
- Kreft, D. & Mielenz, I. (Hg.) (2017). *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, J., Weber, K., Dresing, T., Pehl, T. & Schmieder, C. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunkel, P. (2016). *Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Expertise*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V. (Hg.) (2021). *Qualitätsstandards in der Schulsozialarbeit. Haltungen entwickeln Methoden etablieren Strukturen verändern*. Ausgabe 01. Nordrhein-Westfalen.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Misoch, S. (2014). *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Nieslony, F. & Hollenstein, E. (Hg.) (2017). *Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität* (2. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation
- Pötter, N. & Segel, G. (Hg.) (2009). *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen* (1. Auflage). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hg.) (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spatscheck, C. & Wagenblass, S. (Hg.) (2013). *Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung: mit 11 Tabellen : mit Prüfungsfragen und -antworten* (3. Auflage). Stuttgart: UTB GmbH.
- Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung: mit 11 Tabellen, mit Prüfungsfragen und -antworten* (5. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.

Spies, A. & Steinbach, A. (2020). Bildung, Biografizität und Lebensbewältigung. In: Stecklina, G. & Wienforht, J. (Hg.): *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 417–425.

Stecklina, G. & Wienforht, J. (2020). Das Lebensbewältigungskonzept. Grundlagen und Perspektiven. In: Stecklina, G. & Wienforht, J. (Hg.): *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz, S. 15–45.

Stecklina, G. & Wienforht, J. (Hg.). *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Boston/Berlin: De Gruyter.

Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2017). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Wichmann, A. (2019). *Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich: Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse*. Springer Berlin Heidelberg. Berlin, Heidelberg.

Danksagung

Neben den vielen Freund*innen, Kolleg*innen und meiner Familie, die interessiert zugehört und nachgefragt haben – auch wenn sie nicht immer alles verstanden, was ich da redete –, und die mich mein gesamtes Studium hindurch unterstützt und ermutigt haben, möchte ich hier einigen Personen besonderen Dank aussprechen.

Zunächst danke ich Frau Gosse und Herrn Brall, bei denen ich wusste, dass ich mit jeder Frage an ihre Tür klopfen konnte. Danke auch an Simon, der in mir das Interesse an Schulsozialarbeit erweckt hat, welches ich ohne ihn vielleicht nie oder viel zu spät entdeckt hätte.

Danke an Julia und Sarah, die mir Kaffee brachten, mich ablenkten, wenn ich es brauchte, und in Ruhe ließen, wenn ich wieder in mein Zimmer ging, um mich dort alleine abzulenken... und die wirklich besten Mitbewohnerinnen sind, die ich mir vorstellen kann.

Danke an Severin, der mir jede Gelegenheit bot, um endlich „mit dem Thesiszeug“ fertig zu werden, und fleißig häkelte, damit ich schreiben konnte. Danke für jedes ermutigende Wort.

Und schlussendlich: Danke an Jonas, der bei jedem Schritt des Schreib- und Untersuchungsprozesses an meiner Seite war - der mich auf Händen trug, meine Wäsche machte, mir eine Decke brachte, wenn mir kalt war, und mein Glas Wasser auffüllte (und mich erinnerte, zu trinken), jeden meiner Texte las, und der mir zu jedem Zeitpunkt ein wunderbarer Freund war.

Anhang

I. Leitfaden

Themenblock	Hauptfragen	Unter- und Nachfragen
<i>Fragen zur Person</i>	<p>Ich möchte Sie bitten, sich und Ihre berufliche Rolle hier kurz vorzustellen.</p> <p>Wie lange sind Sie schon als Schulsozialarbeiter*in tätig?</p> <p>Wie sieht ihre Berufsvergangenheit aus – sowohl bezogen auf SSA als auch anderweitig?</p> <p>Wie sind Sie zu dieser Anstellung gekommen?</p>	<p>An wie vielen Schulen waren Sie als SSA tätig?</p> <p>Welchen Abschluss haben Sie?</p> <p>Wann und was haben Sie studiert?</p> <p>Haben Sie weitere Ausbildungen oder Studiengänge abgeschlossen?</p> <p>In welcher Art Anstellung und bei welchem Träger arbeiten Sie?</p>
<i>Schulsozialarbeit allgemein</i>	<p>Wie gestalten Sie Ihre Arbeit als Schulsozialarbeiter*in?</p> <p>Welche Bedarfe sind hier besonders hoch?</p> <p>Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrer Arbeit?</p>	<p>Welche Schwerpunkte legen Sie in Ihrem Arbeitsalltag?</p> <p>Welche Projekte führen Sie (gerne) durch? Welche Ziele verfolgen Sie damit?</p> <p>Haben Sie bestimmte Prinzipien, die Ihnen im Arbeitsalltag wichtig sind?</p>
<i>Bildung als Teil von Schulsozialarbeit – in der Praxis</i>	<p>Welche Bedeutung hat ‚Bildung‘ in Ihrem Arbeitsalltag?</p>	<p>Für welche bildungsbezogenen Aspekte ist die Schulsozialarbeit hier zuständig?</p>

	<p>Welche Vorgaben gibt es von Träger/Arbeitgeber*in bezüglich Bildungsarbeit?</p> <p>Was meinen Sie: Erzieht Schulsozialarbeit eher oder bildet sie?</p> <p>Angenommen, jemand sagt Ihnen: 'Schulsozialarbeit ist Bildung.' Wie stehen Sie dazu?</p>	<p>Inwiefern setzen Sie diese Vorgaben um? Sind Sie zufrieden mit den Vorgaben oder würden Sie etwas daran ändern (auch in Bezug auf die Bedarfe der Schüler*innen?)</p>
<i>Professionalität & theoretisches Bildungsverständnis</i>	<p>Wie kann oder soll Bildung Ihrer Meinung nach aussehen?</p> <p>Was soll Bildung bewirken?</p> <p>Hat sich ihr Blick auf Bildung in der Zeit, die Sie an Schulen arbeiten, geändert? Wenn ja, Inwiefern?</p>	<p>Unterscheidet sich Ihre Vorstellung und Ihr Verständnis von Bildung im persönlichen von der Vorstellung als Professionelle*r hier an der Schule? Inwiefern?</p> <p>Welche Funktion soll Bildung haben?</p>
<i>Reibungspunkte in der Schule</i>	<p>Wie läuft die Zusammenarbeit mit dem Lehrer*innenkollegium?</p> <p>Gab es in der Vergangenheit oder auch in der Gegenwart Situationen, in denen Ihr Verständnis von Bildung hier in der Schule aufgefallen ist? / in denen Reibungen zustande kamen?</p>	<p>Inwiefern war ist es möglich, dieses Ideal umzusetzen?</p>

<i>Bildungsarmut & Bildungsungleichheit</i>	Welche Rolle spielen Bildungsarmut und Bildungsungleichheit in Ihrem Berufsalltag?	Wie gehen Sie damit um?
<i>Abschluss</i>	Gibt es noch Punkte, die Sie in Bezug auf das Thema „Bildungsverständnis in der Schulsozialarbeit“ gerne ansprechen würden?	

Allgemeine Nachfragen:

- Können Sie das konkretisieren?
- Können Sie Beispiele nennen?
- Wie haben Sie sich dabei (in Ihrer Rolle als Fachexpert*in und Professionelle*r) gefühlt?

*Aufgrund des Datenschutzes können die Interviews mit den Schulsozialarbeiter*innen leider nicht veröffentlicht werden.*

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF