

1 »Doing Schulsozialarbeit« als zentrale Perspektive oder: Was macht Schulsozialarbeit (aus)?

Was erwartet Sie in diesem Kapitel?

Sie erfahren etwas über die zugrunde liegende Perspektive des Lehrbuches: das »Doing Schulsozialarbeit« und die damit verbundene Erkenntnis, dass Soziale Arbeit am Ort Schule erst in der Praxis verstehbar wird. Außerdem informieren wir über die Art und Weise der Gewinnung der Daten, auf denen viele Texte dieses Lehrbuches basieren. Abschließend schlagen wir eine »Gebrauchsanweisung« für die Arbeit mit diesem Lehrbuch vor.

Wenn man sich in Studium oder Weiterbildung mit unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit auseinandersetzt, begegnet man zumeist einer an ethisch-normativen Handlungsorientierungen ausgerichteten Sichtweise. Vor allem wird beschrieben, wie Soziale Arbeit mit Blick auf eine professionelle Grundhaltung *sein soll*. Nun ist es von großer Bedeutung, dass sich Schulsozialarbeiter*innen damit beschäftigen, was gute Soziale Arbeit im Kontext Schule wäre. Professionelle Handlungstheorien wie die Lebensweltorientierung in Form einer »lebensweltorientierten Schulsozialarbeit« (Böley 2008, S. 147 ff. Speck 2022), Schulsozialarbeit als »Anwältin sozialer Gerechtigkeit« (Baier 2011, S. 87) oder als »Akteurin ganzheitlicher Bildung und Teil kommunaler Bildungslandschaften« (Pötter 2018, S. 26) dienen mit der Formulierung ihrer Ansprüche einer professionsethischen Verortung, geben Orientierung und beugen Fehlern und Missbrauch pädagogischer Macht vor. Ansätze wie eine »stärkenorientierte Schulsozialarbeit« (Wagner/Strohmeier 2023) versuchen Konzepte der Sozialpädagogik in normativer Setzung auf die Schule zu übertragen.

Wir wollen mit unserem Lehrbuch allerdings noch einen anderen Aspekt betonen: Wir werden zeigen, wie die zu Beginn angesprochenen Spannungsfelder, Ansprüche und Widersprüche in der Praxis verhandelt werden oder auch verhandelt werden können. Dabei greifen wir auf den Ansatz des »Doing Social Work« (Aghamiri et al. 2018; Aghamiri 2023) zurück, der als Erfahrungstheorie verstanden werden kann, weil er sich damit beschäftigt, welche Muster, Bedeutungen, Auseinandersetzungen und Vorgehensweisen in der Praxis Sozialer Arbeit sichtbar werden. Dies geschieht in der Praxis mit dem Rückgriff auf Professionstheorien der Sozialen Arbeit, aber auch jenseits von ihnen, z.B. unter Einbezug des Wissens und der Tätigkeit der Adressat*innen oder in Auseinandersetzung mit den Organisationen, in denen Soziale Arbeit agiert. In unserem Fall wären das die Schulsozialarbeiter*innen, aber auch die Kinder und Jugendlichen als Schüler*innen, die Lehr-

kräfte als Berufsrollenträger*innen sowie die Bedingungen des gesellschaftlichen Systems Schule selbst.

Die Grundfrage, die wir mit dem Lehrbuch bearbeiten wollen, könnte man so formulieren:

- Was tun Schulsozialarbeiter*innen in ihrer alltäglichen Praxis?
- Wie gehen die Schüler*innen mit dem Angebot Schulsozialarbeit um?
- Wie verhandelt die Schulsozialarbeit Interessen und Anliegen mit der Institution Schule?
- Und letztlich: Wie können wir daraus Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit ableiten? Wie können wir aus Theorie und Felderfahrung für eine zukünftige Praxis lernen?

1.1 Was tun Schulsozialarbeiter*innen?

Ein Kennzeichen professioneller Sozialer Arbeit ist die Reflexion ihres Handelns vor dem Hintergrund wissenschaftlich fundierten Wissens. Dabei verweist aber z.B. Schütze (1992) darauf, dass

»es die empirischen Tatbestände des professionellen Handelns, der professionellen Handlungsprobleme, (...) der Paradoxien professionellen Handelns, der intuitiv vollzogenen interpretativen Fallanalysen im Arbeitsfeld der Sozialarbeit und Sozialpädagogik – jenseits aller Wünschbarkeit oder Nicht-Wünschbarkeit – immer schon gibt« (Schütze 1992, S. 134).

Das heißt, neben allen normativen und ethisch begründeten Orientierungen und wissenschaftlichen Konzepten findet Soziale Arbeit im Alltag jeweils schon statt, und zwar neben, parallel oder auch verwoben mit wissenschaftlichem Wissen (s.o.). Wie sich Soziale Arbeit in der Praxis nämlich ereignet, ist ein äußerst komplexer Prozess der wechselseitigen Versicherung und Aushandlung von Bedeutung zwischen Professionellen, Adressat*innen und Auftraggeber*innen vor dem Hintergrund struktureller, sozialer Bedingungen und Verabredungen. Wenn man also verstehen möchte, was Schulsozialarbeiter*innen tun, erscheint es geboten, sich der Herstellung von Schulsozialarbeit über eine neugierige Erkundung und Reflexion konkreter Praxissituationen zu nähern.

In diesem Lehrbuch interessiert uns genau diese interaktionistische Perspektive. Es geht uns weniger darum, wie Schulsozialarbeit sein *sollte*, als vielmehr darum, wie sie sich in der jeweils konkret situierten Praxis *ereignet* bzw. herstellt. Dabei ist uns bewusst, dass jegliche professionelle Praxis normative Handlungstheorien als Orientierung *braucht*. Ohne Professionstheorien der Sozialen Arbeit und ihre ethischen und rechtlichen Grundlegungen (vgl. Domes/Sagebiel 2024) wären weder Aufträge noch Ziele und Methoden in der Schulsozialarbeit bestimmbar. Schulsozialarbeit wäre lediglich ein Spielball verschiedenster Anliegen und Wün-

sche. Allerdings vollzieht sich die professionelle Praxis nicht allein von den wissenschaftlichen Grundlagentheorien inspiriert: Wie wir oben schon angedeutet haben, wird die Praxis der Schulsozialarbeit darüber bestimmt, welche Vorstellung und welches Wissen die Schulsozialarbeiter*innen, die Lehrkräfte, die Schüler*innen, die Schulleitung oder auch die Eltern von einem sozialpädagogischen Angebot, einem nicht formellen Bildungssetting oder allgemein von Sozialer Arbeit im Kontext Schule bereits haben oder vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Wissens miteinander entwickeln. Konflikte oder Besonderheiten professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit sind maßgeblich gekennzeichnet durch das Hervorbringen einer Praxis in der *Aushandlung zwischen dem professionellen Auftrag, aber auch des Alltagswissens* aller Beteiligten und unterschiedlicher Erfahrungen. Damit wird ernst genommen, dass die Praxis der Schulsozialarbeit nicht die bloße Umsetzung konzeptionell-programmatischer Überlegungen ist, sondern ein lebensweltliches Ereignis, das von allen Beteiligten in der Praxis realisiert wird. Dabei ist es bemerkenswert, dass Schulsozialarbeit – ähnlich wie Schütze es oben beschreibt – aber auch schon mit Bezug auf die jeweiligen Ideen darüber hergestellt wird, was sie kann, soll und tut. Dabei greifen die beteiligten Personen auf das zurück, womit sie sich bereits auskennen, was sie für Erfahrungen gemacht haben und welche Handlungsmöglichkeiten ihnen vertraut erscheinen. Dies gilt für junge Menschen im Kontext Schulsozialarbeit genauso wie für Eltern, Lehrer*innen, Politiker*innen, Sozialarbeiter*innen und andere (die im Übrigen alle auch einmal Schüler*innen waren). Wir wollen Schulsozialarbeit demnach nicht in erster Linie über normative Orientierungen Sozialer Arbeit beschreiben, sondern darüber, was sie (aus-)macht bzw. wie sie gemacht wird.

Dieses Lehrbuch zeigt also aus einer *rekonstruktiven* Perspektive, was Schulsozialarbeiter*innen tun. Dies lässt sich als Entwurf eines Praxiskonzepts, als »Doing Schulsozialarbeit« verstehen. Das *Ist* der Praxis kann wertvolle Hinweise auf das *Soll* geben, ohne die Perspektive des *Soll* bleibt Praxis aber auch beliebig. Wir werden also aus Praxisbeispielen und Praxiserfahrungen jeweils die zentralen Themen der Schulsozialarbeit ableiten und die Aussagen und Ereignisse zu und aus der Praxis vor dem Hintergrund von handlungsleitenden Theorien diskutieren.

1.1.1 Doing Schulsozialarbeit

Wie wir bereits in der Hinführung zu Idee und Aufbau des Lehrbuches begründet haben, betrachten wir das Handlungsfeld Schulsozialarbeit mit dem Fokus darauf, welche Themen und Herausforderungen in konkreten Praxissituationen als zentrale, wiederkehrende Problemstellungen und Handlungsmuster auftauchen und wie sie von den beteiligten Akteur*innen erlebt und gedeutet werden. Dafür führen wir zunächst in aller Kürze in das Konzept des »Doing Social Work« (Aghamiri et al. 2018) ein, das Soziale Arbeit aus einer ethnographisch zugänglichen Praxis heraus theoretisiert und eine sensibilisierende Sicht auf die Verfasstheit Sozialer Arbeit zur Verfügung stellt.

Theorien erklären die Welt: Warum funktioniert etwas so, wie es funktioniert? Was passiert typischerweise in einem bestimmten Handlungsfeld der Sozialen Ar-

beit? Die Wissensperspektive des »Doing« lehnt sich an die ethnomethodologische Arbeit von Garfinkel (1967) zum »Doing Gender« an, die von Kessler und McKenna (1978) und West und Zimmermann (1987) weiterentwickelt wurde. Doing Gender bezieht sich darauf, dass Unterscheidungen zwischen den Geschlechtern unter Rückgriff auf sozial geteiltes Wissen gemeinsam vorgenommen und festgelegt werden. Im »Doing« setzen sich die Interaktionspartner*innen mit sozialem Wissen sowie mit ihren Interessen und ihrer Interpretation der Situation auseinander. In der Interaktion zwischen den Beteiligten werden Unterscheidungen, etwa über Machtquellen, Rollenerwartungen oder Chancen beständig neu hergestellt, wiederaufgelegt oder angepasst. Dies geschieht unter Bezugnahme auf geteiltes lebensweltliches Wissen, aber auch in der Konfrontation mit ungewohnten Situationen, in denen dieses Wissen getestet, neutralisiert, moduliert oder erweitert wird.

Da Soziale Arbeit jedoch in sehr unterschiedlichen Alltagskontexten stattfindet, müssen die beteiligten Akteure das, was als Soziale Arbeit dort stattfindet, zunächst als solche interpretieren und ihr Handeln an dieser Interpretation ausrichten. In diesem Zusammenhang sind Rollenerwartungen und die Möglichkeiten des eigenen Handelns von besonderem Interesse. Wer hat die Macht, welche Definition der Situation durchzusetzen? Und wie kann er*sie dies in den gegebenen Interaktionsrahmen tun? Mit Blick auf die Schulsozialarbeit oder »Doing Schulsozialarbeit« schauen wir in den verschiedenen Abschnitten des Lehrbuchs also beispielsweise auf die unterschiedlichen Rollen und damit verbundene Machtquellen, die die Institution Schule zur Verfügung stellt, und zwischen denen sich Schulsozialarbeit bewegen und positionieren muss. Lehrkräfte haben z.B. in der Schule recht umfassende strukturelle Machtmittel, wie Notenvergabe oder die Möglichkeit, jemanden aus dem Unterricht zu »entfernen«. Schüler*innen haben eher informelle, persönliche Machtmittel, wie Lästern, Unterrichtsstörungen oder Verweigerung. Aber welche Machtquellen hat die Schulsozialarbeit, die sich meist zwischen diesen Akteur*innen bewegt?

Hier zeigt sich eine Besonderheit von Doing Social Work in Bezug auf das »geteilte Wissen«: Sozialarbeiter*innen gehören einer Berufsgruppe an, die ihr professionelles Wissen nicht nur im Zuge des praktischen Handelns (als Berufserfahrung), sondern auch durch wissenschaftlich basierte Ausbildung und Training erwirbt. Dies gilt in der Schule auch für Lehrkräfte, allerdings haben sie dieses Wissen in anderen Curricula als die Sozialarbeiter*innen erworben. Im Gegensatz dazu beziehen sich die Adressat*innen der Sozialen Arbeit hauptsächlich auf lebensweltliches Wissen. Dazu gehören in der Schule alle Schüler*innen und ihre Familien, aber auch Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen waren einmal Kinder und besitzen auch Wissen über Schule aus dieser Zeit. Dieses Wissen ist ihnen quasi ‚unter die Haut‘ gegangen und hat Einzug in das Doing auch über Emotionen und andere körperliche und seelische Wissensbestände gehalten.

Schaut man also auf das »Doing Schulsozialarbeit« spielt die institutionelle Einbettung der Schulsozialarbeit in die Schule eine zentrale Rolle (► Kap. 3). In der Schule bezieht sich letztlich *jede* konkrete Situation in der einen oder anderen Weise auf die gesellschaftliche Funktion der Institution Schule, einschließlich der gebündelten Erwartungen an ihre Mitglieder bzw. Rollenträger*innen. So werden

Kinder und Jugendliche in der Schule vor allem in ihrer Schüler*innenrolle (Böhnisch/Lenz 2014, S. 38 ff.) adressiert und müssen sich u. a. den Erfordernissen des Unterrichts anpassen. Das Wissen über und um Schule bestimmt ihre Vorstellung und ihre Handlungsmöglichkeiten, auch in Bezug auf andere Interessen und Bedürfnisse. Wenn Sozialarbeiter*innen z. B. in eine Klasse kommen und dort Übungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft machen, greifen die Schüler*innen auf ihr besonderes Institutionenwissen zurück. Was darf man dort tun? Gelten die Unterrichtsregeln noch? Wer sind die ‚neuen‘, »anderen Erwachsenen« (vgl. Wolf 2002)? Und auch die Schulsozialarbeiter*innen knüpfen an die Möglichkeiten der schulischen Ordnung an bzw. müssen sich an ihr orientieren.

1.1.2 Die Modi der Herstellung Sozialer Arbeit in der Schulsozialarbeit

Mit dem Konzept des »Doing Social Work« (Aghamiri/Streck/Unterkofler 2023) fragen wir also: Wie verhandeln die Beteiligten Soziale Arbeit und welche typischen Interaktionsmuster lassen sich rekonstruieren bzw. verstehend wiederherstellen?

Merkmale der Sozialen Arbeit – die sogenannten »Modi der Herstellung« (Streck et al. 2018, S. 237 ff.) – werden im Sinne der Grounded Theory durch den Vergleich von Feldprotokollen und Interviewdaten rekonstruiert. Sie können auch dem Verständnis und der Reflexion von professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit dienen.

Hier lassen sich im Anschluss an Streck et al. (2018) mehrere grundlegende »Modi der Herstellung« von Schulsozialarbeit identifizieren, die eine Leitschnur für die Reflexion und das Verständnis von professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit dienen können.

a) Entscheiden in Ungewissheit

Was hilft den Adressat*innen der Sozialen Arbeit? Was schadet ihnen aber möglicherweise auch? Oft geht es darum, ein *Problem* zu beheben. Gerade in der Schule ist dies die Erwartung vieler Eltern, Lehrkräfte oder auch Schüler*innen an die Soziale Arbeit. Der Umgang mit Zuschreibungen und die Erwartung von Störungen und Risiken bestimmen das Handeln von Professionellen in vielen Feldern der Sozialen Arbeit. Daher ist es ein wichtiger Teil des Auftrags der Fachkräfte, schädliche soziale Situationen zu verhindern. Diese Grundstimmung lässt sich sehr leicht auf die Schule übertragen. Sozialarbeiter*innen erfüllen diese Aufgabe, indem sie zum einen allgemeine Regeln einer besonderen Organisation oder des Zusammenlebens auf die jeweilige Situation anwenden und gleichzeitig versuchen, auf die Einzigartigkeit der Situation einzugehen. Das Handeln ist geprägt durch das ständige Balancieren von Risiken und Verantwortung auf der einen Seite und der Autonomie der Betroffenen auf der anderen Seite. In dieser Ungewissheit sind die Sozialarbeiter*innen gezwungen, Entscheidungen zur Bearbeitung der Situation zu treffen, ohne wissen zu können, was tatsächlich passieren wird.

b) Verwendung von Differenzkategorien

Sozialarbeiter*innen nutzen typisierendes, kategoriales Wissen über Verschiedenheiten. So beziehen sie sich in unterschiedlicher Weise auf Kategorien wie Geschlecht, ethnische Herkunft oder Klasse. Sozialarbeiter*innen nutzen diese Unterscheidungen z. B., um ihre Situationsdefinitionen zu untermauern, Arbeitsaufträge zu legitimieren oder ihre Position als Expert*innen zu unterstreichen. Dabei ist ihr Handeln mit Diskursen und materiellen Bedingungen sozialer Gerechtigkeit verknüpft. Auch diese Bedingung finden wir in Schulen, wenn z. B. benachteiligte Gruppen von Schüler*innen über Differenzmerkmale wie ethnische Herkunft oder soziale Milieus benannt werden und in den Fokus der Schulsozialarbeit geraten.

c) Die Disziplinierung des Alltags

Soziale Arbeit umfasst Settings, die einen unterschiedlichen Grad an Formalisierung von Alltagswelten aufweisen. Dies ist oft gepaart mit ambitionierten pädagogischen Absichten. So werden z. B. beim Essen, Wohnen oder Arbeiten Settings geschaffen, die Machtverhältnisse überhöhen und die Erziehung durch Disziplinierung betonen. Auch solche Situationen kommen in der Schulsozialarbeit vor, wenn z. B. Unterrichtsregeln für die Schulsozialarbeiter*innen zu Bezugspunkten werden.

d) Diffusitäten bespielen

Soziale Arbeit ist durch eine relative Unbestimmtheit gekennzeichnet. Die Fachkräfte müssen umfangreiche Arbeitsaufgaben in unterschiedlichsten Alltagssituationen bewältigen. Diese spiegeln sich auch in unterschiedlichen Rollenmustern sowie in flexiblen räumlichen und zeitlichen Arrangements wider (s. o.). So agieren Sozialarbeiter*innen mitunter wie Freund*innen, Eltern oder Vermittler*innen. In der Schulsozialarbeit sind sie Vertraute, Spielpartner*innen oder auch Erzieher*innen. Die Unbestimmtheit von Situationen ermöglicht es sowohl den Erwachsenen als auch den Kindern und Jugendlichen, Freiräume zu entdecken und für ihre eigenen Angelegenheiten zu nutzen.

Ähnliche Bedingungen der Herstellung von Schulsozialarbeit werden wir in diesem Buch sichtbar machen, reflektieren (vgl. etwa das Konzept der »Zwischenbühne« ► Kap. 4) und gemeinsam überlegen, welche Handlungsmöglichkeiten sich für die Schulsozialarbeit ergeben.

1.2 Zugrunde liegende Forschungsmethodologie

Dieses Lehrbuch basiert – anders als andere Lehrbücher – in hohem Maß auf qualitativ-empirischen Daten und deren Analyse. Deshalb ist es wichtig, dass wir uns in knapper Form damit auseinandersetzen, welche grundlegende Idee der Erkenntnisgewinnung damit verbunden ist.

Das generelle Anliegen des Bandes, an den konkreten Interaktionen der Akteur*innen in der Schulsozialarbeit anzusetzen und daraus etwas über die allgemeinen Strukturen des Handlungsfeldes zu lernen, korrespondiert mit der Methodologie der verwendeten Daten.

Forschungsmethodologie

Unter einer Forschungsmethodologie verstehen wir grundlegende Annahmen bezüglich empirischer Erkenntnisprozesse. Etwas zugespitzt: Eine Forschungsmethodologie formuliert aus, »wie wissenschaftliche Arbeit zu erfolgen hat, um Befunde zu erbringen, die mit der Realität übereinstimmen« (Häder 2019, S. 14f.). Das betrifft sowohl die Datenerhebung, das Sampling (also die Auswahl der Situationen, die beobachtet werden, oder die Personen, die befragt werden sollen) als auch die Analyse der Daten. Aus diesen grundlegenden Annahmen leiten sich dann konkrete Forschungsmethoden (wie beispielsweise die Erhebung quantitativer Daten mit Hilfe eines quantitativen Fragebogens oder die Erhebung qualitativer Daten im Rahmen von narrativen Interviews) ab.

Die verwendeten Daten entstanden in Forschungsprojekten, denen allen ein starkes Interesse an den konkreten Alltagsinteraktionen in unterschiedlichen Segmenten des Handlungsfelds Schulsozialarbeit zugrunde lag. Aus diesem Grund wurden Forschungsmethoden gewählt, mit denen die konkreten Interaktionsprozesse und das subjektive Erleben der Akteur*innen im Zentrum standen. Das waren in verschiedenen Fällen (Reinecke-Terner 2017; Aghamiri 2015) ethnographische Methoden und des Weiteren narrative Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen (Kloha 2018).

Am Ende jedes Datenausuges befindet sich ein Verweis auf die Quelle bzw. das Forschungsprojekt, in dem die Daten erhoben wurden. Eine Übersicht über die verwendeten Quellen des Datenmaterials finden Sie im Anhang.

Im Folgenden werden wir zunächst einen kleinen Einblick in die Besonderheiten der verwendeten Forschungsmethoden geben, um die Aussagekraft der verwendeten Beispiele deutlich zu machen. Eine Bemerkung vorab: Im Lehrbuch werden Ihnen einige der Personen aus den Interviews begegnen. Die persönlichen Informationen zu diesen Personen – also deren Namen, Orte, Institutionen etc. – wurden natürlich sorgfältig nach forschungsethischen Grundsätzen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2020) anonymisiert und maskiert.

1.2.1 Ethnographische Methoden für die Praxisanalyse

Eine zentrale Perspektive ethnographischer Forschung ist, dass soziale Wirklichkeit – in diesem Fall Schulsozialarbeit – eine interaktive Konstruktionsleistung ist. Soziale Wirklichkeit wird also im gemeinsamen Handeln der beteiligten Akteur*innen hergestellt. Das heißt, ein sozialer Ort wie Schule oder Schulsozialarbeit ist nicht einfach objektiv und materiell vorhanden, sondern besteht aus Absprachen, Routinen, Praktiken, Rollen und Bedeutungen, die die Menschen, die sich dort

aufhalten, kennen oder teilen müssen, um sich orientieren zu können. Insofern ist der Gegenstand ethnographischer Forschung die soziale Interaktion in spezifischen Situationen (vgl. z.B. Spradley 1980). Ethnograph*innen versuchen nun, die Bedeutungen, die in diesen Handlungen sichtbar werden, nachvollziehbar zu beschreiben und analytisch zu systematisieren. Ethnographische Forschung hat in der Sozialen Arbeit eine lange Tradition, wenn es darum geht, praktische Zustände zu erfassen und so weit zu theoretisieren, dass sie als Denk- und Handlungsgrundlage für eine wissenschaftlich reflektierte Praxis dienen können – so etwa um die Bedeutungszusammenhänge der bürgerlichen Sozialreformen sichtbar zu machen (vgl. Hoff 2012) oder im Rahmen der Chicago School, insbesondere in den Beschreibungen und Analysen von Jane Addams in Hull-House (vgl. Miethe 2012).

Dafür begeben sich die Forschenden direkt in die jeweiligen sozialen Situationen und Handlungsfelder, die auch der Forschungsgegenstand sind. In unseren Fällen waren das beispielsweise Sitzungen eines Gruppenprojektes und eines Klassenrats von Sozialpädagog*innen in einer Grundschule (Aghamiri 2015) oder eine Begleitung über mehrere Monate im Alltag der Schulsozialarbeit an verschiedenen Schulen, im Zuge derer nahezu alle Angebote und Interaktionen der Schulsozialarbeit beobachtet wurden (Reinecke-Terner 2017). Aber auch anderes Datenmaterial aus ethnographischen Praxisforschungs- und Lehrprojekten haben wir in das vorliegende Lehrbuch einbezogen (z.B. Aghamiri et al. 2018; Aghamiri 2023).

Bei ihren teilnehmenden Beobachtungen machen sich die Forscher*innen zunächst Feldnotizen, die sie dann später in detaillierten »dichten« Beobachtungsprotokollen bzw. Beschreibungen dokumentieren (vgl. z. B. Breidenstein et al. 2020, S. 85 ff.). Diese Beobachtungsprotokolle dienen neben anderen Materialien, wie Interview- oder Feldgesprächstranskripten sowie Artefakten bzw. Gegenständen und ‚Fundstücken‘ aus dem Feld, im Anschluss als Grundlage der Analyse. Beobachtungsprotokolle sind dabei immer schon durch die persönlichen Erfahrungen der Forschenden als Teilnehmer*innen in den jeweiligen Feldern bestimmt. Die Forschenden schreiben das auf, was ihnen sozusagen *ins Auge fällt*. Eine große Herausforderung besteht dabei in der Verschriftlichung von komplexen sozialen Handlungen, die letztlich immer eine Reduzierung und Auswahl erfordert. Hirschauer nennt diese auch die »Schweigsamkeit der Sozialen« (2001, S. 437). Beobachtungsprotokolle beinhalten also immer schon Interpretationen und damit Bedeutungshinweise, die die Forschenden in ihrer Vertrautheit mit dem Feld (manchmal sogar unwissentlich) hineingeschrieben haben. In der Analyse werden diese Bedeutungen später de-, aber vor allem rekonstruiert. Die sozialen Bedeutungen von Handlungen im institutionell gerahmten Kontext können so erst deutlich gemacht werden.

Beispiel

Wenn in Beobachtungsprotokollen aus der Schule oft die Lautstärke beschrieben wird, kann dies als Hinweis darauf verstanden werden, dass es in der Schule eben auch von zentraler Bedeutung ist, wie laut (unruhig) oder leise (konzentriert) eine Klassengruppe wirkt. Dahinter steht nicht nur eine einzelne Regel für

eine besondere Klasse, sondern eine komplexe Idee von schulischer Ordnung und Schüler*innenrolle (Aghamiri 2015, S. 125 ff.).

1.2.2 Narrative Interviews

Bei einem weiteren qualitativen Forschungsprojekt, das eine Grundlage für unsere Beispiele bietet (Kloha 2018), bestand die Datengrundlage zum einen aus narrativen Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen, in denen sie in ausführlicher und detaillierter Weise über ihre Arbeit mit spezifischen Schüler*innen erzählten. Zum anderen wurden autobiographisch-narrative Interviews (Schütze 1983) mit Schüler*innen, die von Schulsozialarbeiter*innen betreut wurden, geführt.

Die Grundannahme ist hier, dass Erzählungen selbst erlebter Ereignisse (wie etwa eine Fallgeschichte mit einer Schülerin, aber auch Prozesse in der eigenen Lebensgeschichte dieser Schülerin) einen guten Zugang dazu liefern können, wie diese Ereignisse sich im Erleben des*der Erzähler*in widerspiegeln, wie die einzelnen Elemente des interessierenden Prozesses sich im Sinne einer »Erfahrungsaufschichtung« (Schütze 1981, S. 79) aneinanderreihen. Mit anderen Worten: Über solche Erzählungen ist es besonders gut möglich, Prozesse zu rekonstruieren, die sich (anders als dies meistens durch ethnographische Methoden möglich ist) über einen längeren Zeitraum erstrecken, und gleichzeitig dabei die spezifische Perspektive, die subjektiven »Eigentheorien« (Riemann 2010, S. 229) des*der Erzähler*in herauszustellen. Mit anderen Worten: Wie erlebt jemand etwas und welchen Reim macht er sich daraus im Moment, in dem er über diese Erlebnisse erzählt? Gerade der letzte Aspekt erscheint uns hervorhebenswert, da es hierüber u.a. möglich ist, etwas über die Kategorisierungen zu erfahren, die Professionelle im Hinblick auf die Lebenssituationen der Adressat*innen heranziehen (s.o.).

Beispiel

In zahlreichen Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen wurden Schüler*innen als »auffällig« kategorisiert. Hier lässt sich nun genauer der Frage nachgehen, ob sich diese Kategorie in erster Linie auf schulische Kriterien (z.B. abfallende Leistungen), die in der Schule sichtbar werdenden Verhaltensweisen oder auf die Alltags- und Familiensituation, von der der*die Schulsozialarbeiter*in erfährt, bezieht (z.B. durch Informationen über familiäre Konflikte).

1.2.3 Grounded Theory als übergreifendes Leitkonzept

Alle drei Forschungsprojekte orientierten sich an dem methodologischen Zugang der *grounded theory* (Glaser/Strauss 1967). Dieser Forschungsansatz, der in den 1960er Jahren von den amerikanischen Soziologen Strauss und Glaser entwickelt wurde (und in der Folgezeit in unterschiedlicher Form von diesen beiden Autoren und weiteren (u.a. Strauss/Corbin 1996) weiterentwickelt wurde), betont die Möglichkeit, aus den erhobenen Daten selbst durch genaue, vergleichende Analysen allgemeine Erkenntnisse (also *Theorie*) über einen Sachverhalt zu gewinnen.

Damit stellt sich dieser Forschungsansatz gegen eine Vorstellung, dass zunächst rein theoretische Modelle von einem Phänomen (also etwa dem Ablauf eines Beratungsgesprächs in der Schulsozialarbeit) entwickelt werden, die dann in der Folge »nur noch« empirisch überprüft werden. Eine solche Perspektive entspricht in hohem Maße unserem Ansatz, dass sich die Praxis Sozialer Arbeit nicht auf vorher eindeutig beschreibbare Muster und Methoden reduzieren lässt, sondern dass das, was Soziale Arbeit (und damit eben auch Schulsozialarbeit) ausmacht, in einer jeweils konkreten interaktiven Praxis, die es zu entdecken gilt, »hergestellt« wird.

1.3 Zur Nutzung des Lehrbuchs: eine »Gebrauchsanweisung«

Die einleitenden Bemerkungen haben bereits deutlich gemacht, dass aus unserer Sicht professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit, also das Handeln von Personen in ihrer jeweiligen professionellen Rolle, in hohem Maße Ergebnis von konkreten Interaktionen und Aushandlungen in einem spezifischen Feld ist. Damit einher geht die Überzeugung, dass dieses Handeln – das, was ein*e Schulsozialarbeiter*in in seiner*ihrer Rolle tut – nicht gänzlich in normativen Richtwerten, konzeptionellen Leitlinien, institutionellen Strukturen oder methodischen Handlungsanleitungen aufgeht. Um nicht missverstanden zu werden: Dies bedeutet keineswegs, dass diese Aspekte zu vernachlässigen wären. Im Gegenteil, sie sind äußerst bedeutsam, um die Handlungsspielräume in einem Praxisfeld wie dem der Schulsozialarbeit abzustechen. Aus diesem Grund stellen Lehrbücher wie das von Speck (2022), Spies und Pötter (2011), Stüwe et al. (2017) oder das Praxisbuch von Baier und Deinet (2011) und (Hollenstein et al. 2017) wichtige Eckpunkte im Professionalisierungsprozess des Handlungsfeldes dar. Hier werden Handlungsspielräume ausformuliert, Zuständigkeiten abgesteckt und methodische Zugänge entwickelt. Wie zentrale Leitplanken tragen solche Perspektiven einerseits nach »innen« zur Selbstvergewisserung der Professionellen, andererseits nach »außen« zur Profilbildung und auch Abgrenzung im Kontext des interprofessionellen Handlungsfeldes Schule bei.

Mit dem vorliegenden Lehrbuch verfolgen wir allerdings ein etwas anderes Leitziel. Wir fragen nicht primär danach, welche normativen und konzeptionellen Leitideen das Handlungsfeld prägen, sondern wie innerhalb dieses Feldes und in der Interaktion mit Angehörigen anderer Professionen professionelles Handeln eigentlich entsteht. Dies hat fundamentale Folgen für die grundlegende Anlage dieses Buches. Denn aus einer solchen Perspektive kann es nicht genügen, Lernende mit »fertigen« Konzepten zu konfrontieren. Vielmehr folgt aus dem eben dargestellten Leitziel das didaktische Ziel, Lernende dazu anzuregen, sich Aspekte des Handlungsfeldes eigenständig zu erschließen. Dies sind die Grundlagen für die