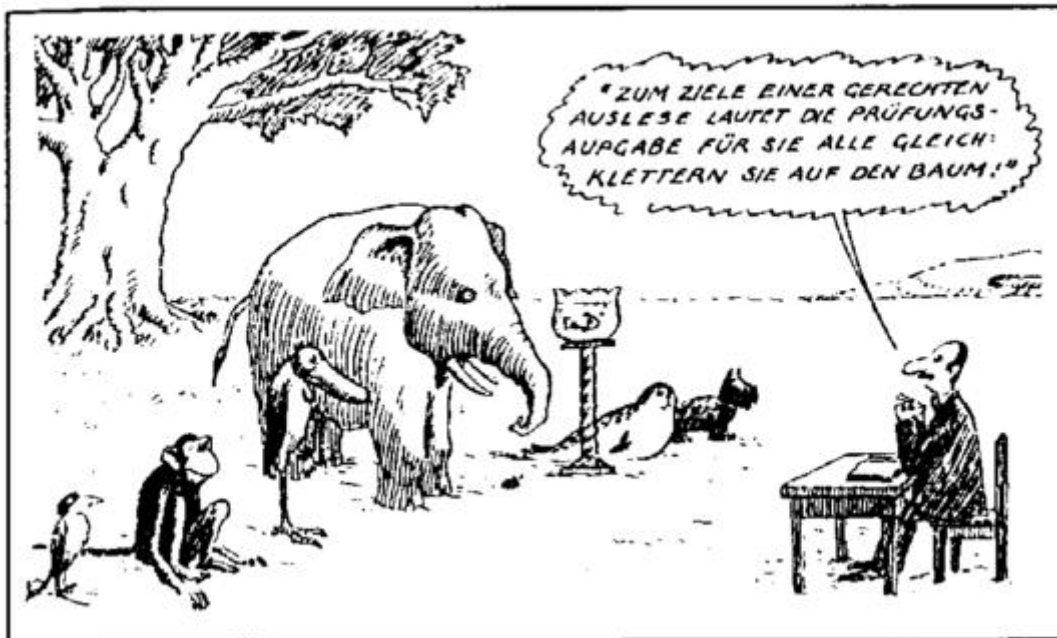


SCHULSOZIALARBEIT KRITISCH BELEUCHTET

Eine gesellschafts- und bildungstheoretisch begründete Analyse sozialpädagogischen Handelns an Schulen

Deborah Gindrat

Kira Holz



Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

ABSTRACT

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit einem sozialpädagogischen Verständnis der Schulsozialarbeit. Dafür ist eine gesellschafts- und bildungstheoretisch begründete Orientierung an Zurechnungsfähigkeit und Mündigkeit leitend. Mit einem Blick auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen der Schule wird die Schulsozialarbeit kritisch beleuchtet.

Die Autorinnen gehen der Frage nach, welchen Beitrag die Schulsozialarbeit dazu leisten kann, ein sozialpädagogisches Handeln an Schulen zu fördern. Die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas (1981) ist dafür leitend, wobei sozialintegrative Prozesse angestrebt werden.

Für die Beantwortung der Frage wird die Kommunikation von drei Schulsozialarbeitenden aus verschiedenen Schulen, anhand von episodisch-narrativen Interviews analysiert. Das transkribierte Material wird mithilfe einer inhaltlichen und einer hermeneutischen Analyse untersucht. In einer Feinanalyse werden einzelne Textstellen mithilfe des Modells des gesättigten Diskurses nach Jürgen Habermas und anhand von sprachlichen Auffälligkeiten nach der entwickelten Theorie von Alfred Lorenzer zu Desymbolisierungsprozessen interpretiert. Dabei stützen sich die Autorinnen auf die Ausführungen von Christian Vogel (2006) in seiner institutionsanalytischen Untersuchung von Kommunikation und Kooperation in der Schulsozialarbeit.

Zentrale Erkenntnisse aus der Analyse beinhalten, dass sozialpädagogisches Handeln an der Schule nur ansatzweise von den Schulsozialarbeitenden gefördert wird. Dies liegt daran, dass ein sozialer Anspruch auf Problemlagen der Schülerinnen und Schüler von den Schulsozialarbeitenden meistens ausser Acht gelassen wird. Prozesse, die Schüler und Schülerinnen in die Gemeinschaft integrieren, finden selten statt und eine umfassende verständigungsorientierte Auseinandersetzung mit Problemen und den Zuständen an der Schule bleibt aus. Die Entwicklung einer unabhängigen sozialpädagogischen Kompetenz würde eine Kritik am Schulsystem ermöglichen und dadurch eine Veränderung im Handeln der verschiedenen Akteure und Akteurinnen der Schule auslösen.

SCHULSOZIALARBEIT KRITISCH BELEUCHTET
Eine gesellschafts- und bildungstheoretisch begründete Analyse
sozialpädagogischen Handelns an Schulen

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Deborah Gindrat

Kira Holz

Bern, 21. Mai 2021

Gutachter: Prof. Dr. Christian Vogel

INHALT

1	EINLEITUNG	1
1.1	Erkenntnisinteresse und Fragestellung	1
1.2	Forschungsstand und Ausgangslage bezüglich der Schulsozialarbeit	3
1.3	Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen.....	5
2	GESELLSCHAFTLICHE FUNKTIONEN DER SCHULE	6
2.1	Widersprüchlichkeiten der Funktionen des Schulsystems	7
2.2	Enteignungsprozesse durch die Institution der Schule.....	10
3	SOZIALPÄDAGOGISCHES HANDELN NACH VOGEL UND GRAF.....	12
3.1	Offensive Sozialarbeit	12
3.2	Theorie des kommunikativen Handelns und kritische Bildungstheorie	13
3.3	Orientierung an der Zielsetzung von Mündigkeit und kommunikationstheoretischer Zurechnungsfähigkeit	17
4	ANALYSEMODELL	18
5	ZUSAMMENFASSUNG THEORETISCHER TEIL	20
6	EMPIRISCHER TEIL	21
6.1	Forschungssetting und Analyseverfahren.....	21
6.2	Analyse Interview I.....	23
6.2.1	Erkenntnisse aus Interview I	45
6.3	Analyse Interview II.....	48
6.3.1	Erkenntnisse aus Interview II	61
6.4	Analyse Interview III.....	63
6.4.1	Erkenntnisse aus Interview III	82
7	SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE PRAXIS	85
8	KRITISCHE REFLEXION DES ARBEITSPROZESSES	88
9	AUSBLICK: ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN SOZIALPÄDAGOGIK AN SCHULEN.....	90
10	LITERATUR.....	91

1 EINLEITUNG

Die Institution Schule und das Bildungssystem spielen in vielen Gesellschaften eine zentrale Rolle. Der heranwachsende Mensch verlässt sein familiäres Umfeld und wird konfrontiert mit gesellschaftlichen Erwartungen und Möglichkeiten. Im Bildungssystem begegnen sich viele verschiedene Biographien. Verständnisweisen der Welt sollen erlernt und Grundbausteine gelegt werden, damit der erwachsene Mensch den eigenen Lebensweg bewältigen kann. Die Schule eröffnet Chancen, nimmt sie aber auch: «Indem sie alle das gleiche [sic] lehrt, lernen in ihr nicht alle dasselbe», so Graf und Graf (2008, S. 35).

Die Schule ist ein Ort der Gesellschaft, an den hohe Erwartungen gestellt werden und der durch seinen Eingriff in das Leben eines Individuums einem hohen Legitimationsanspruch gerecht werden muss (Graf & Graf, 2008, S.35–36). Erst seit kurzem ist die Schule zu einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit geworden. Warum sie dies geworden ist und welche Auswirkungen die Schulsozialarbeit an Schulen hat, untersucht diese Arbeit theoretisch und empirisch. Drei Interviews mit Schulsozialarbeitenden dienen der Forschungsebene dieser Arbeit und werden theoriegeleitet inhaltlich und hermeneutisch analysiert. Dafür wird eine gesellschaftstheoretische Perspektive eingenommen, wobei ein sozialpädagogisches Verständnis für Handlungs- und Deutungsmuster und somit auch die Kommunikation der Schulsozialarbeitenden ausschlaggebend ist. Das Ziel dieser Arbeit ist es, im Praxisfeld der Schulsozialarbeit Perspektiven für sozialpädagogisches Denken und Handeln zu eröffnen und so Problemstellungen nicht mehr nur aufs Individuum bezogen, sondern vielmehr in einem sozialen Kontext wahrzunehmen. Damit gemeint ist der Einbezug von verschiedenen Lebenswelten, unterschiedlichen familiären Hintergründen und gesellschaftlichen Umwelteinflüssen.

1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Die Auswirkungen der Coronapandemie waren ein Auslöser für ein verstärktes Interesse der Autorinnen am System Schule. Im Zusammenhang mit einer Arbeit in einem Jugendtreff und auf einer Jugendfachstelle bestand während dieser Zeit ein enger Kontakt zu Schülerinnen und Schülern. Es wurde klar, dass einige Kinder und Jugendliche durch die Massnahme des Fernunterrichts mehr herausgefordert wurden als andere. Durch die Distanz zu den Lehrpersonen, den Peers und dem erschwerten Zugang zu schulischen Unterstützungsangeboten zeigten sich die unterschiedlichen familiären Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen deutlicher als vorher. Die Autorinnen wurden dadurch angeregt zu überlegen, wie mit diesen Unterschieden in der Schule umgegangen wird und welche Rolle die Soziale Arbeit im System Schule einnimmt.

Nach Drilling (2004) ist das Ziel von Sozialer Arbeit an der Schule, Schüler und Schülerinnen in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen und gleichen Zugang zu Ressourcen zu gewährleisten, damit sich alle Heranwachsenden erfolgreich in die Gesellschaft integrieren können (S. 95). Ursprünglich hatte die Schule das gleiche übergeordnete Ziel (Vogel, 2006, S.13). Das Problem ist, dass sich das Schulsystem zur Erreichung dieses Ziels selbst im Weg steht, vor allem auch, wenn es um den zentralen Auftrag der Chancen- und Bildungsgleichheit geht. Kritisiert werden die Selektion durch Bewertung von Leistungen, der hierarchische Aufbau und die veralteten Arbeitsformen und Lerninhalte, welche sich wenig an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schülern orientieren (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2013, S.7). Lehrpersonen werden im Schulalltag mit privaten und sozialen Problemen der Kinder und Jugendlichen konfrontiert und müssen auf diese eingehen. Ihr Kernauftrag liegt jedoch im Unterrichten, weshalb eine Unterstützung durch die Schulsozialarbeit laut Hostettler erforderlich ist (Hostettler, Pfiffner, Ambord & Brunner, 2020, S.78). Nach Christian Vogel (2006) agiert die Schulsozialarbeit jedoch als Dienstleitung im Namen des Systems Schule, welches Widersprüchlichkeiten zu den gesellschaftlichen und sozialpädagogischen Zielen wie Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit aufweist, worunter der Handlungsspielraum der Sozialarbeitenden leidet (S.30).

Gemäss dem Berufskodex von Avenir Social (2010) setzt sich die Soziale Arbeit für die Bekämpfung sozialer Ungerechtigkeiten ein. Verschiedenheiten der einzelnen Menschen sollen anerkannt werden und eine gerechte Verteilung von Ressourcen soll angestrebt werden (S.8). Laut Christian Vogel (2019) besteht der Kern der Sozialen Arbeit aus Lernprozessen, welche auf Veränderung und Entwicklung ausgerichtet sind. Ziel ist es, eine Verbesserung der sozialen Verhältnisse und, damit zusammenhängend, auch der individuellen Lebenslage herbeizuführen (S.1). Vogel sieht im Begriff der Sozialpädagogik den Gehalt dieser Lernprozesse (ebd.). Um dies besser zu verstehen, wird das Verständnis von Sozialpädagogik nach Martin Albert Graf in *Mündigkeit und soziale Anerkennung* kurz erläutert. Nach Graf (1996) entstand Sozialpädagogik ursprünglich durch den Wunsch nach einer Verbesserung der Bildungsprozesse mit dem Ziel einer Veränderung der subjektzentrierten Individualpädagogik hin zu einer gemeinschaftszentrierten Sozialpädagogik (S 11). Damit ist gemeint, dass die herkömmliche Pädagogik zwar versucht, alle Schüler und Schülerinnen unter einem gleichen Setting das Gleiche zu lehren, wobei die Leistung der einzelnen jedoch ohne Rücksichtnahme auf soziale Voraussetzungen und Hintergründe bewertet wird. Die Sozialpädagogik wird somit nicht als Teilgebiet der Pädagogik, sondern vielmehr als Gegenreaktion auf die gesellschaftliche Bildungsproblematik verstanden (Graf, 1996, S.12).

Die Problemkomplexe des Schulsystems weckten das Interesse der Autorinnen der vorliegenden Arbeit, in diesem Bereich zu forschen. Wie kann die Soziale Arbeit im widersprüchlichen System der Schule wirken? Wie ist es möglich, Probleme im Schulsystem nicht an nonkonformen Verhaltensweisen oder Leistungsdefiziten des Einzelnen festzumachen, sondern Problemstellungen sozial wahrzunehmen und Etikettierungen von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen so entgegenzuwirken? Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit dazu leisten, um ein sozialpädagogisches Bildungsverständnis und Handeln an Schulen zu stärken?

Geleitet von einem gesellschaftstheoretischen Blick auf die unterschiedlichen Funktionen der Schule, auf die im Folgenden noch eingegangen wird, und einem sozialpädagogischen Deutungsansatz wird die Schulsozialarbeit kritisch betrachtet.

Basierend auf den oben aufgeführten Überlegungen und Teilfragen, stellt sich folgende Frage: *Inwiefern fördert die Schulsozialarbeit sozialpädagogisches Handeln an Schulen?*

1.2 Forschungsstand und Ausgangslage bezüglich der Schulsozialarbeit

Die Schule erfüllt bestimmte gesellschaftliche Funktionen. Diese sind die Reproduktions- und Legitimationsfunktion, die Integrationsfunktion und die Qualifikations- und Selektionsfunktion (Graf & Graf, 2008, S.41–55). Sowohl innerhalb der jeweiligen Funktionen als auch zwischen ihnen bestehen Widersprüchlichkeiten, welche institutionelle Spannungen auslösen (S.51). Laut Christian Vogel (2006) unterscheiden sich diese Grundspannungen von deren tatsächlichen Manifestationen, die sich in erkennbaren und offenen Konflikten wie zum Beispiel in Gewalt, ungenügenden Noten oder sogenannten schwierigen Familienverhältnissen zeigen (S.30). Vogel (2006) setzt dies in einen Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit, da diese auf manifeste offene Konflikte verweist, in denen die Verbindung zu den Grundspannungen der Schule nicht thematisiert wird. Folglich beschränkt sich der legitimierbare Handlungs- und Interventionsspielraum der Schulsozialarbeit auf Dienstleistungen zur Bearbeitung dieser manifesten Konflikte (ebd.). Die Grundspannungen, die sich durch die widersprüchlichen Funktionen äussern und sich durch das ganze System ziehen, geraten so nur sehr schwer in den Blick der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter (ebd.).

Seit Ende der sechziger Jahre wurde das Bildungssystem im deutschsprachigen europäischen Raum immer weiter ausgebaut, da von der Gesellschaft verstärkt Forderungen nach einem gerechten Schulsystem auftraten, dessen Wissensvermittlung für alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermassen zugänglich sein sollte (Vogel, 2006, S.13). Dieses bewertet individuelle Leistungen und führt so eine Selektion durch. Da nicht alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Voraussetzungen mitbringen, bestand trotzdem weiterhin eine

Ungerechtigkeit im Schul- und Bildungssystem (ebd.). Durch den Ausbau des Schulsystems wurde daher lediglich eine Legitimation für die, auf Leistung basierende Ordnung in der Gesellschaft geschaffen. Aufgrund der immer noch bestehenden Probleme in der Schule etablierte sich die Schulsozialarbeit. Zu Beginn wurden unter dem Begriff der Sozialpädagogik vereinzelt Projekte an Schulen durchgeführt (ebd.). Bis in die achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts fanden die sozialpädagogischen Eingriffe jedoch nur vereinzelt statt. Erst in den neunziger Jahren nahm die bis dahin aus Projekten bestehende Schulsozialarbeit einen Aufschwung und wurde in einem öffentlichen Diskurs thematisiert, wobei die Forderung nach einer flächendeckenden Schulsozialarbeit im Vordergrund stand (S.14).

Heutzutage bildet die Schulsozialarbeit die Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe und hat grundsätzlich eine gleichberechtigte Position als Handlungspartnerin der Schule (Avenir Social, Schulsozialarbeitsverband, 2016, S.1). In der Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe zeigt sich die Inter- und Transdisziplinarität der Schulsozialarbeit (ebd.).

Die Schulsozialarbeit sieht vor allem ihren Beitrag in der Unterstützung der Schüler und Schülerinnen. Dafür fördert sie die jungen Heranwachsenden in ihrer Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsbildung, berät diese bei Fragen der Alltags- und Lebensbewältigung, begleitet sie bei Übergängen sowie Entwicklungsschritten und ermöglicht ihnen Zugänge zu Unterstützungsangeboten (Stüwel, Ermel & Haupt, 2015, S.10). Neben den psychosozialen Problemlagen der Schüler und Schülerinnen und deren Bezugspersonen stehen noch die Wünsche der Lehrpersonen nach Entlastung sowie präventive und schulentwicklungsspezifische Unternehmungen im Vordergrund (Ziegele & Seiterle, 2014, S.14). Ziegele und Seiterle (2014) verorten das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule durchaus an der Schnittstelle der drei Berufsfelder von Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation, da die drei Funktionen der Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio)psychosozialen Problemen hier zusammenkommen (S.45). Sie fassen die Grundprinzipien der Schulsozialarbeit, wie folgt, zusammen: Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit, systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten, Diversität und Partizipation (S.63).

Bei der Schulsozialarbeit handelt es sich um ein relativ junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, weshalb sich ihre Verankerung und Organisationsform, auch bedingt durch die föderalistischen Strukturen der Schweiz, landesweit gesehen noch in unterschiedlichen Entwicklungsstadien befindet. Das aktuelle Forschungsprojekt «Schulsozialarbeit in der Schweiz» von Hostettler, Pfiffner, Ambord und Brunner (2020) erläutert die Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen der Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz und versucht, damit eine Gesamtsicht zum Stand der Schulsozialarbeit zumindest für den

deutschsprachigen Raum der Schweiz zu liefern. Wichtige Ergebnisse können, wie folgt, zusammengetragen werden:

- Nur ein Drittel der Angebote in der gesamten Deutschschweiz sind einer Verwaltungsstelle des Sozialbereichs angegliedert. Das heisst, dass das Angebot der Schulsozialarbeit in den meisten Fällen in strukturell-organisatorischer Hinsicht grosse Abhängigkeit von der Schule aufweist und dadurch die fachlich-sozialarbeiterische Führung der Schulsozialarbeit begrenzt ist. (S.198)
- Fast ein Viertel der Schulsozialarbeitenden sind für vier oder mehr Schulhäuser tätig. Zwar verfügen 74,6 Prozent über ein Büro an einer Schule mit fixen Präsenzzeiten, doch leiden an den anderen Schulhäusern die Bekanntheit der Schulsozialarbeit und der Grad an Vertrauen zu den Schulsozialarbeitenden. Bemängelt wird am meisten von den befragten Schülerinnen und Schülern die schlechte und schwierige Erreichbarkeit der Schulsozialarbeitenden. (S.199)
- Die interdisziplinäre Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule wird eher positiv als negativ empfunden. Insbesondere die befragte Gruppe der Schulleitungen vertraut der Schulsozialarbeit, schätzt die Kommunikation und empfindet eine Entlastung. Als schwieriger wird aus Sicht der Schulsozialarbeitenden die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen eingeschätzt. Beide Seiten bemängeln die Zusammenarbeitsformen und die Reflexion darüber, denn dies passiert zu wenig auf eine systematische und entwicklungsorientierte Weise. Dadurch lassen sich ein Vertrauensdefizit und ein Problem in der Kommunikation und Motivation der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ableiten. (S.200)
- In Bezug auf die Nutzerinnen und Nutzer sowie Nutzungsformen der Schulsozialarbeit wurde ermittelt, dass 43,3 Prozent der Kinder und Jugendlichen eindeutig und 40,3 Prozent teilweise das Beratungsangebot als hilfreich empfunden haben. Es ist zu beachten, dass jedoch 45,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die nach eigenen Angaben grössere Schwierigkeiten in der Lebensbewältigung haben, noch nie das Angebot der Schulsozialarbeit besucht haben. Hier scheint die freiwillige Kontaktaufnahme eine Hürde darzustellen, da die Diskretion der Schulsozialarbeit angezweifelt wird. (S.201)

1.3 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Die Beantwortung der Frage *Inwiefern fördert die Schulsozialarbeit sozialpädagogisches Handeln an Schulen?* wird in dieser Arbeit durch einen theoretischen und einen empirischen Teil geschehen.

Der theoretische Teil wird anhand der Literatur erarbeitet. In einem ersten Kapitel werden die Funktionen der Schule aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive erklärt und Widersprüchlichkeiten und Grundspannungen nach Graf und Graf (2008) thematisiert. Es wird vertiefend auf die in der Schule stattfindenden Enteignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler nach Graf und Graf (2008) eingegangen. In einem nächsten Kapitel wird der Begriff von Sozialpädagogik nach dem Verständnis von Christian Vogel und Martin Graf (2017) geklärt. Die sozialpädagogischen Zielsetzungen von bildungstheoretischer Mündigkeit und kommunikationstheoretischer Zurechnungsfähigkeit werden anhand der kritischen Bildungstheorie nach Adorno (1971) und der Theorie des kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas (1981) abgeleitet.

Im empirischen Teil werden drei episodisch-narrative Interviews mit zwei Schulsozialarbeiterinnen und einem Schulsozialarbeiter aus verschiedenen Schweizer Schulen untersucht. Das transkribierte Material der drei Interviews wird jeweils in einem ersten Schritt inhaltlich analysiert. Dazu werden relevante Textstellen als inhaltsanalytische Kategorien dargelegt. In einem zweiten Schritt werden die einzelnen Textstellen mithilfe des Modells des gesättigten Diskurses nach Habermas interpretiert und eine Feinanalyse anhand von sprachlichen Auffälligkeiten nach der entwickelten Theorie von Alfred Lorenzer (1977) zu Desymbolisierungsprozessen wird durchgeführt. Sowohl das Modell des gesättigten Diskurses als auch die Theorie von Lorenzer werden in Anlehnung an die Ausführungen von Vogel (2006), nach seiner institutionsanalytischen Untersuchung von Kommunikation und Kooperation in der Schulsozialarbeit, verwendet. In einem nächsten Schritt wird eine hermeneutische Analyse gemacht, wobei Sinnzusammenhänge der verschiedenen Textstellen dargelegt werden. Am Ende werden die Erkenntnisse der drei Interviews miteinander verglichen und Schlussfolgerungen gezogen, um die Fragestellung zu beantworten. Konkret soll geklärt werden, inwiefern sozialpädagogische Ziele durch die Kommunikation erreicht werden, welche Chancen für eine Verständigungsorientierung nach Habermas verpasst werden und wie kommunikatives Handeln an Schulen im sozialpädagogischen Sinne verbessert oder werden kann.

Es folgen eine kritische Reflexion des Arbeitsprozesses und ein Ausblick auf die sozialpädagogischen Perspektiven der Schulsozialarbeit der Zukunft.

2 GESELLSCHAFTLICHE FUNKTIONEN DER SCHULE

Erpenbeck und Sauter (2016) stellen die Behauptung auf, dass das Schulsystem fehlerhaft ist, da es in alten Strukturen verharrt. Der Leistungsdruck, die Wissensaufnahme im Wettbewerbsdenken, die Lehrmethode des Frontalunterrichts und die starren Arbeitsplätze in geschlossenen Räumen tragen wenig zu der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und

Schüler bei, die im späteren ausserschulischen Kontext selbstbestimmt handeln können sollten. Der Erwerb von Kompetenzen wie Selbstorganisation, Eigenverantwortung und kreativem Denken geht im Schulalltag meist unter (S.1f.).

Das folgende Kapitel soll ein grundlegendes Verständnis des Schulsystems vermitteln, damit auch die Entstehung und der Handlungsspielraum der Schulsozialarbeit verstanden werden können. Es bietet eine funktionalistische Sichtweise auf die Schule innerhalb der Gesellschaft nach Helmut Fend (2006) und thematisiert Widersprüchlichkeiten zwischen den verschiedenen Funktionen sowie grundsätzliche Spannungen und Enteignungsprozesse des Bildungssystems nach Graf und Graf (2008).

2.1 Widersprüchlichkeiten der Funktionen des Schulsystems

In diesem Kapitel werden die gesellschaftlichen Funktionen der Schule in einem kritischen Verständnis nach Martin und Erich Graf (2008) thematisiert, indem Widersprüche innerhalb und zwischen den einzelnen Funktionen erörtert und Grundspannungen des Bildungssystems aufgezeigt werden.

Die sechs wesentlichen Funktionen der Schule innerhalb der Gesellschaft gemäss Helmut Fend (2006) sind: die Reproduktionsfunktion, die Legitimationsfunktion, die Allokationsfunktion, die Selektionsfunktion, die Qualifikationsfunktion und die Integrationsfunktion.

Graf und Graf (2008) betonen, dass die funktionalistische Sichtweise der Komplexität des Bildungssystems im Ganzen nicht gerecht werden kann (S.37). Sie kann die einzelnen Funktionen analytisch auseinandernehmen, in der Realität jedoch «durchdringen, verstärken, ergänzen oder widersprechen und hemmen» sich diese gegenseitig (S.51). Es ist ihnen im Weiteren auch wichtig, nicht nur die funktionalen Widersprüchlichkeiten, sondern ebenso die Gewichtung der einzelnen Funktionen zueinander zu unterscheiden (S.87).

Reproduktionsfunktion

Nach Graf und Graf (2008) bestehen in der Gesellschaft Sozialstrukturen, welche sich im System der Schule reproduzieren (S.37). Wiederhergestellt werden nicht nur Regelungen und Ordnungen der Gesellschaft, sondern auch ungleiche soziale Verhältnisse bleiben erhalten. Die Institution Schule ist also ein Ort, an dem soziale Unterschiede reproduziert werden (ebd.).

Legitimationsfunktion

Die Legitimationsfunktion der Schule dient der Rechtfertigung und Akzeptanz der sozialen Unterschiede (S.37). Die durch das Bildungssystem legitimierten Unterschiede beziehen sich auf die Zugangschancen zu ökonomischen, kulturellen und sozialen Positionen, wodurch es

schliesslich im soziologischen Sinne um Macht- und Prestigeverteilung geht (S.43). Wird die Legitimationsfunktion mit der Reproduktionsfunktion in Verbindung gesetzt, bleibt es fragwürdig, ob nicht hier schon ein Widerspruch zwischen einer auf Ungleichheiten basierenden Struktur und dem Anspruch einer Legitimation dafür besteht. Dadurch, dass jedoch die sozialen Unterschiede auf verallgemeinerbaren Interessen der Gesellschaft, wie Macht und Prestige beruhen, ist auch der Legitimationsanspruch universalistisch begründet und gegeben (S.45).

Qualifikationsfunktion

Durch die Qualifikationsfunktion soll die Vermittlung von Wissen und die Aneignung Fertigkeiten erreicht werden. Graf und Graf (2008) sprechen von Anpassungsleistungen, bei denen jedoch unklar bleibt, inwiefern sie für welche Berufsausübung benötigt werden (S.49). Zudem geschieht der Erwerb der Qualifikationen innerhalb einer vorgesetzten Zeit, was ihrem Verständnis eines offenen Bildungsprozesses widerspricht, in welchem der Erwerb der Qualifikationen nicht in einer bestimmten Zeit geschehen muss (ebd.).

Allokationsfunktion

In der Allokationsfunktion geht es um die Zuordnung der Schulabgänger und Schulabgängerinnen auf Positionen innerhalb der Sozialstruktur der Gesellschaft. Ihre Berufslaufbahnen werden anhand ihrer individuell im Prüfungswesen erlangten Qualifikationen bestimmt (S.46).

Selektionsfunktion

Die Selektionsfunktion bildet die Grundlage für die Allokationsfunktion. In der Schule wird aufgrund von individuellen Leistungen eine Selektion durchgeführt. Graf und Graf sehen darin eine Vernichtung von Bildungschancen, da eine Auslese aufgrund von schulischen Leistungen geschieht und der eigentliche Erwerb von Qualifikationen im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht mehr im Vordergrund steht (S.47). Qualifikationen werden zu einem knappen Gut gemacht. Die Qualifikations- und Selektionsfunktion weisen daher einen zentralen Widerspruch im Bildungssystem auf.

Integrationsfunktion

In der Integrationsfunktion erkennen Graf und Graf (2008), kritisch betrachtet, die Anpassungsleistungen der Bevölkerung und die Notwendigkeit eines «Sondermassnahmeplans» für soziale Randgruppen, an denen Anpassungsmöglichkeiten enden (S.38). So sollte die Teilhabe am Bildungssystem einen gewissen Grad an gesellschaftlicher Einbindung gewährleisten. Es bleibt jedoch für bestimmte Bevölkerungsgruppen immer noch erschwert, am Bildungssystem teilzunehmen (S. 46).

Als Ergänzung bezüglich der Integration in der Gesellschaft und in der Schule, wird an dieser Stelle die Sozialintegration und die Systemintegration nach Jürgen Habermas (1981) erwähnt, worauf in Kapitel 3.2 Theorie des kommunikativen Handelns nochmals genauer eingegangen wird. Nach Habermas (1981) finden in modernen Gesellschaften zwei Arten von Integration statt: die Sozialintegration und die Systemintegration.

Die Systemintegration folgt Mechanismen, welche sich als Zwänge und normfreie Regelungen zeigen. Das bedeutet, dass sich derjenige, der sich ins System integrieren möchte, gesellschaftlichen Zwängen unterwerfen muss, die nicht offiziell kodifiziert, aber dennoch als Regel stillschweigend eingefordert werden. Ohne dass sich das Individuum dessen bewusst wäre, handelt es nicht gemäss seiner Entscheidung, sondern fügt sich ungeschriebenen Regeln, da es sie als eine «Selbstverständlichkeit» ansieht (Habermas, 1981, S. 179). Die das System bestimmenden Normen sind Macht, Kontrolle, Geld und Sanktionen bei Regelverstössen. Da sie nicht verhandelbar sind oder hinterfragt werden dürfen, können sie schnell umgesetzt werden. Bei der Systemintegration stellt das Individuum daher keine Sinnfrage oder überprüft diese als Grundlage seines Handelns. Der Erfolg bestätigt jeweils den systemimmanent Handelnden und ermutigt ihn, so weiterzufahren. Wozu sollte er überprüfen, ob seine Motivation intrinsisch ist, wenn ihm doch der Erfolg Recht gegeben hat?

In der Sozialintegration geht es um verankerte soziale Normen, welche im Individuum als Regelmechanismen funktionieren. Für die Erreichung der Sozialintegration muss ein Konsens entstehen, der entweder durch die verankerten Normen oder durch Kommunikation erreicht wird (Vogel, 2006, S. 39). Die Kommunikation sollte dabei auf Verständigung ausgerichtet sein, worauf in Kapitel 3.2 Theorie des kommunikativen Handelns, genauer eingegangen wird. Sozialintegrative Prozesse findet in alltäglichen Situationen statt, in welchen, die an der Interaktion beteiligten Personen, ihre Wahrnehmung der Lebenswelt kommunizieren. Für Schüler und Schülerinnen sind dabei die Erfahrungen aus ihrer Freizeit und ihrer Familie besonders bedeutsam.

Die verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen, welche in der Schule aufgenommen werden, führen zu Widersprüchlichkeiten. Vogel (2006) stellt fest, dass Sozial- und Systemintegration in der Schule grundsätzlich nicht zur Deckung gebracht werden können. Die Gleichheitsnorm bringt auf der systemischen Ebene eine Ungleichheit hervor, und die Norm, dass alle Wissensgebiete für alle zugänglich sein sollen, führen aus systemintegrativen Gründen dazu, dass Unterschiede in den Qualifikationen bestehen (S.39).

Laut Vogel (2006) kann die Schulsozialarbeit eine Chance für eine Systemdifferenzierung sein. Dabei geht es um die Frage nach der sozialen Integration innerhalb des Schulsystems

mit seinen widersprüchlichen Funktionen. Es geht also um das Integrationsproblem innerhalb der Institution Schule. Die Normen der Schule mit all ihren Widersprüchen werden in den Schülerinnen und Schülern verankert. Die Schwierigkeit liegt darin, die Auswirkungen und die Zusammenhänge dieser Widersprüchlichkeiten zu verstehen (S.38–39).

2.2 Enteignungsprozesse durch die Institution der Schule

Das Bildungssystem Schule ist ein Ort, an dem soziale Unterschiede im Sinne einer Gleichheitsideologie aufgehoben werden und allen die gleichen Lerninhalte vermittelt werden. Im Widerspruch dazu werden jedoch durch die Bewertung von Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler soziale Unterschiede produziert und durch die Selektionsfunktion wiederum legitimiert.

Nach Graf und Graf (2008) geht die funktionale Integration von der Vorstellung einer Gleichbehandlung aller aus (S.64). Dazu hat die Institution Schule als Sekundärsozialisation eine «Stunde Null» konstruiert, die mit dem Schuleintritt der Schülerinnen und Schüler festgesetzt wird. Von da an beginnt die erlebte Gleichheit, und der Erfolg der Schülerinnen und Schüler wird individuell leistungsabhängig bestimmt. Der Rucksack, mit dem der Schüler oder die Schülerin die Schule betritt, wurde aber bereits zeitlich vor der «Stunde Null» beladen oder, anders ausgedrückt: Herkunftsabhängige Unterschiede können im Bildungssystem nicht legitimiert werden. Graf und Graf (2008) sprechen hierbei von einer «Unbewusstmachung», also einem Verschweigen sozialer Unterschiede (S.66).

Im Verlauf der Schulzeit wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt, ihren eigentlichen Herkunftsraum und den Einfluss ihrer familiären Beziehungen, also ihre Primärsozialisation, zu abstrahieren sowie im Sinne der formalen Gleichbehandlung die Normen und Regeln der Schule anzunehmen und dadurch eigene Weltdeutungsmuster auszuschalten (S.67). Kommt es zu Anpassungsschwierigkeiten, werden gleichzeitig wieder Unterschiede produziert. Diese Anpassungsleistungen bringen einen Bruch mit der traditionellen Sozialisation der Familie mit sich und entziehen den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen (S.72). Ihre Kompetenzen werden an die zentrale Rolle der Lehrperson abgegeben. Graf und Graf (2008) sprechen hierbei von Enteignungsprozessen (S.72–87).

Im Folgenden werden die von Graf und Graf (2008) angesprochenen und durch die Widersprüchlichkeiten der Funktionen hervorgerufenen Enteignungsdimensionen der Institution Schule aufgeführt:

Enteignung der Bedeutung der individuellen Biographie: In der Schule sind die unterschiedlichen wirtschaftlichen Familienverhältnisse der Schülerinnen und Schüler elementar. Die Schule richtet sich nach der Mittelschicht aus, da dort die Verknüpfung von Leistung und Erfolg am höchsten ist und dies zur Leistungsideologie der Schule passt (S.76).

Der Bedeutungsverlust der eigenen Geschichte wirkt sich auf die Identität der Schülerinnen und Schüler aus, unter dem auch ihr Herkunftsbewusstsein zu leiden hat (S.77).

Enteignung des Sozialen: Sozialverband und gesellschaftliche Herkunft der Schülerinnen und Schüler bleiben ausgeblendet. Ihr Leistungserfolg hängt von ihrem Willen und ihren Fähigkeiten ab, wodurch der Misserfolg immer nur auf das Individuum zurückgeführt wird (S.78). Auch Anerkennung wird in der Schule entsozialisiert und stattdessen individualisiert. Diese Individualisierungen führen dazu, dass ein sozialer Anspruch im Umgang mit Problemlagen und Erfolgssituationen ausser Acht gelassen wird (S.79).

Enteignung der Zukunft: Enteignung der eigenen Geschichte erschwert den Blick auf langfristige Prozesse, und Zukunftswünsche können verloren gehen. Eine Zukunftsvorstellung wird beschränkt auf eine «Binnenkarriere im Bildungssystem» (S.79). Graf und Graf (2008) stellen die These auf, dass die Enteignung oder Entwertung des Herkunftsmilieus und damit auch der Verlust an Selbstwert und Interesse die wichtigsten Gründe dafür sind, warum Bildung für Kinder aus bildungsfernen Milieus kein Ziel ist (S.68).

Enteignung von Interessen: Interessen, Fähigkeiten und Neigungen werden durch das im Unterricht Vermittelte enteignet (S.80). Insbesondere die Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wird in der Schule strukturell ausgeschlossen, da es mehr um Anpassungsleistungen im Sinne von Wohlergehen und Leistungserbringung als um Emanzipation oder Zukunftsvorstellungen geht (S.81).

Enteignung der Kontrolle über physische Bewegungen: Gemeint sind hier aufs Individuum bezogene und sozial ausgerichtete Bewegungen. Das Lernprogramm der Schule verlangt Selbstbeherrschung und sozialen Verzicht. Selbstbestimmte Handlungen werden in die Pausen und Freizeit gelegt. Dies führt zu einer Enteignung von spontanen, sozialen und solidarischen Bewegungen (S.86).

Die Institution Schule ruft durch ihr Regelsystem eine bestimmte soziale Ordnung hervor. Ordnung und Struktur bedeuten wiederum eine begrenzte Auswahl an Möglichkeiten, wodurch im Verständnis von Graf und Graf (2008) Enteignungsprozesse im Bildungssystem ablaufen (S.72–77). Zur Frage steht, ob diese Enteignungen im Schulsystem behandelt werden oder nicht.

Graf und Graf (2008) kritisieren die auf den genannten Funktionen basierende Schulbildung und stellen ihre Auffassung des eigentlichen Bildungsprozesses dem gegenüber. Sie drücken ihr Verständnis von Bildung folgendermassen aus: «Bildung verbindet ein Individuum mit seiner Biographie, d.h. psychischen Struktur, seine in primärer familiärer Privatheit erlangte Identität und Sozialität mit der autonomen Öffentlichkeit der Gesellschaft» (S. 32). Sie bekunden ein «kritisches Potential», wenn sie über Bildungsprozesse sprechen und

erkennen damit, dass Bildung Abstand zu vorgegebenen oder gelernten Deutungsmustern ermöglicht und den Blick für Innovationen und Veränderungen öffnet (S.33). Ihr behandelte Bildungsbegriff verweist auf individuelle Bildungsprozesse, die Kritikfähigkeit und Autonomie fördern. Demgegenüber stehen jedoch die durch die Funktionen der Schule verursachten Einschränkungen, vorbestimmte Wege und abstrakte Muster der Schulbildung (S.38). Die bereits erwähnten Enteignungsprozesse beziehen sich also nicht nur auf Biographie, kulturelle Herkunft und vorschulische Sozialisation des Individuums, sondern auf gesellschaftliche Grundwerte der «Mündigkeit, Kritikfähigkeit und rationale[n] Weltdeutung» (S.39).

«Es könnte sein, dass die Einführung einer expliziten sozialpädagogischen Kompetenz, der eben jene Individualisierung weit weniger durchgängig gelingen kann, dieses Setting zum Oszillieren bringt, unfreiwillig, nichtintendiert, und damit die Spannungen auf eben jedem Gebiet, das sie bearbeiten sollte, ins System zurückbringen wird.»

(Graf und Graf, 2008, S.78–79)

3 SOZIALPÄDAGOGISCHES HANDELN NACH VOGEL UND GRAF

Der Begriff der Sozialpädagogik tauchte im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Demokratisierung der Gesellschaft als eine Art «Volkserziehung» auf (Vogel, 2019, S.4). In der Gesellschaft zeigten sich einige sozialpädagogische Handlungen, welche jedoch nicht explizit als solche benannt wurden oder institutionell verankert waren (S.7–8). So wurden zum Beispiel an Schulen sozialpädagogische Leistungen erbracht, welche die Sozialintegration förderten. Mit den Reformen im Bildungssystem in den neunziger Jahren wurden die Lehrpersonen jedoch hauptsächlich zu Wissensvermittlern, welche die Leistungen der Schülerinnen und Schülern bewerteten. Die Systemintegration rückte so in den Vordergrund, und eine explizite Einführung von Sozialpädagogik an Schulen wurde daher notwendig (Vogel, 2006, S.13–14).

3.1 Offensive Sozialarbeit

Um sozialpädagogisches Handeln verständlich zu machen, wird zunächst der Begriff der offensiven Sozialarbeit geklärt. Diese zeichnet sich nach Vogel (2017) durch einen aktiven und eingreifenden Charakter aus, wobei es um die Bekämpfung von unhaltbaren sozialen Verhältnissen und um eine Verbesserung und Entwicklung des individuellen Lebens geht (S. 17). Dafür braucht es ein Bewusstsein, dass individuelle Probleme gesellschaftlich bedingt sind und daher kritisch auf gesellschaftliche Strukturen verweisen (ebd.).

Dies zeigt folgendes Zitat von Karl Marx:

«Es ist zu vermeiden, die Gesellschaft [...] als Abstraktion dem Individuum gegenüber zu fixieren. Das Individuum ist das gesellschaftliche Wesen»

(Marx, 1968, S. 538).

Es ist widersprüchlich, sich über menschliches Leid zu empören, aber zu ahnen, dass es verhindert oder gelindert werden könnte (Vogel, 2017, S.17). Eine gesellschaftstheoretische Perspektive ist notwendig, um die bestehenden Umstände umfassend betrachten zu können und Lösungen für die Praxis zu finden, indem sie in soziale Verhältnisse eingreift (S.17–18). Die Kräfte in der Gesellschaft, welche Solidarität und soziale Gerechtigkeit anstreben, sollen durch Lernprozesse im Denken, Handeln und im Umgang des Menschen mit sich selbst die Praxis verändern (Graf, 2017, S. 21). Der Begriff der Sozialpädagogik steht für diese Lernprozesse, welche den Kern der Sozialen Arbeit bilden, die eine sozialpolitische und gesellschaftsverändernde Ausrichtung hat und nicht nur eine Dienstleistung sein sollte (Graf, 2000, S. 22).

Wie im Kapitel über die gesellschaftlichen Funktionen der Schule bereits erwähnt, beinhalten die gegebenen Gesellschaftsstrukturen die Sozial- und die Systemintegration. Wird eine Sozialintegration mit einer lebensweltlichen Orientierung angestrebt, müssen Interventionen und Zwänge, welche in der Systemintegration stattfinden, begründet werden (Graf, 2017, S.62). Für eine Legitimierung von Handlungen braucht es einerseits eine Erhöhung der kollektiven Selbstbestimmung. Andererseits muss die Angemessenheit für eine Handlung situativ geprüft und nicht verallgemeinert bestimmt werden (Vogel, 2019, S.7).

3.2 Theorie des kommunikativen Handelns und kritische Bildungstheorie

Die Auswirkungen der zuvor genannten Arten von Integration zeigen sich auch in der Kommunikation. Mit der von Jürgen Habermas begründeten Theorie des kommunikativen Handelns und der kritischen Bildungstheorie nach Theodor W. Adorno wird dieser Zusammenhang genauer erläutert. Die Autorinnen dieser Arbeit stützen sich bei der Erklärung der beiden genannten Theorien auf die Literatur von Christian Vogel und Martin Albert Graf.

Theorie des kommunikativen Handelns

Sozialpädagogisches Handeln ist nach der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas (1981) erfolgsorientiert und auf Verständigung ausgerichtet. Die Begriffe Erfolgsorientierung und Verständigungsorientierung werden erörtert, wobei

erfolgsorientiertes Handeln Teil der Systemintegration, das heisst, systemorientiert und verständigungsorientiertes Handeln Teil der Sozialintegration und lebensweltorientiert ist.

- Strategisches und erfolgsorientiertes Handeln

Nach Habermas (1981) ist erfolgsorientiertes Handeln strategisches Handeln. Dieses beeinflusst die Entscheidungen des Gegenübers und hat den eigenen Erfolg zum Ziel (Vogel, 2006, S.41). Das strategische Handeln kann sich offen und verdeckt zeigen (ebd.). Offenes strategisches Handeln bezeichnet eine Interaktion, welche bewusst geführt wird und in welcher alle Beteiligten wissen, dass Erfolgskalküle die Interaktion leiten (Graf, 2017, S. 190).

Verdecktes strategisches Handeln herrscht dann, wenn sich nicht alle Beteiligten der Interaktion bewusst sind, dass strategisch gehandelt und davon ausgegangen wird, es handle sich um verständigungsorientiertes Handeln (ebd.). Das verdeckte strategische Handeln geschieht entweder durch eine bewusste Täuschung, also durch eine Manipulation, oder durch eine unbewusste Täuschung, was verzerrte Kommunikation genannt wird. Bei der Manipulation ist sich mindestens eine der an der Interaktion teilnehmenden Personen dessen bewusst, dass ein strategisches Handeln vorliegt. In der verzerrten Kommunikation ist für keine der beteiligten Personen der strategische Charakter der Interaktion erkennbar. Dies kann daher nur von einer aussenstehenden Position bestimmt und analysiert werden (ebd.).

- Kommunikatives und verständigungsorientiertes Handeln

Für verständigungsorientiertes Handeln braucht es kommunikative Handlungen. Dabei geht es den Beteiligten grundsätzlich nicht darum, den eigenen Willen durchzusetzen, um erfolgreich zu sein, sondern darum, sich nach Verständigung auszurichten (Vogel, 2006, S.42). Ziel ist es, Entscheidungen so zu treffen, dass ein Konsens gefunden wird. Wichtig ist dabei, dass die an der sozialen Situation Beteiligten eine individuelle Einsicht erhalten und dadurch Sinnhaftigkeit und intrinsische Motivation entstehen (ebd.).

Nach Habermas (1984) existieren universale Bedingungen von Verständigung. Er meint, «dass jeder kommunikativ Handelnde im Vollzug einer beliebigen Sprechhandlung universale Geltungsansprüche erheben und ihre Einlösbarkeit unterstellen muss. Sofern er überhaupt an einem Verständigungsprozess teilnehmen will, kann er nicht umhin, die folgenden und zwar genau diese universalen Ansprüche zu erheben:

- sich verständlich auszudrücken,
- etwas zu verstehen zu geben,
- sich dabei verständlich zu machen
- sich miteinander zu verständigen» (S.354).

In einer idealen Sprechsituation müssen die oben genannten Geltungsansprüche erfüllt sein. Gemäss der Theorie des kommunikativen Handelns gelten sie dabei in verschiedenen Aktor-Welt-Beziehungen. Das heisst, jede Handlung einer an einer Interaktion beteiligten Person – dem Akteur – hat einen möglichen Bezug zur subjektiven, objektiven und sozialen Welt (Graf, 2017, S.191).

Die subjektive Welt bezeichnet die für die sprechende Person zugänglichen Erlebnisse, also eben die innerpsychische Welt. Es geht darum, diese Erlebnisse in einem Interaktionssystem vor anderen Teilnehmenden auch wahrhaftig äussern zu können oder wie oben erwähnt, «sich verständlich auszudrücken». Daher gilt in der subjektiven Welt der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit. Die Intention der Sprechenden Person kann im expressiven Diskurs geprüft werden. Vereinfacht gesagt, stellt sich die Frage, ob sich die Sprechende Person authentisch ausdrückt (ebd.).

In der objektiven Welt geht es um Tatsachen, welche «zu verstehen zu geben» sind. Sie bezeichnet alles, worüber eine wahre Aussage gemacht werden kann. In der objektiven Welt gilt daher der Geltungsanspruch der Wahrheit, wonach das Handeln beurteilt wird (ebd.).

Die soziale Welt bezieht sich auf die legitim geregelten interpersonalen Beziehungen. Handlungen und Äusserungen werden nach normativen Kriterien beurteilt. Es geht um die soziale Angemessenheit, welche sich auf gesellschaftliche Normen und Werte bezieht. Der Geltungsanspruch der sozialen Welt ist demnach der der Richtigkeit (ebd.). Es wird danach gefragt, ob die «richtigen» sozialen Normen und Regeln, welche in einer Gesellschaft unter einem allgemeinen Verständnis gelten, in der jeweiligen Situation befolgt werden. Es geht darum «sich dabei verständlich zu machen», was in einem praktischen Diskurs geklärt werden kann.

Erst wenn alle beschriebenen Möglichkeiten der Geltung in Anspruch genommen werden, besteht kommunikatives Handeln. Eine Voraussetzung dafür ist, dass sich das Verständnis der Beteiligten von gemachten Äusserungen in einer «Situationsdefinition» deckt. Da Individuen unterschiedliche gesellschaftliche Erfahrungen machen, muss für eine Verständigung eine sozial geteilte Sicht auf die Welt hergestellt werden, wodurch ein gemeinsamer Deutungshorizont entsteht. Die Orientierung erfolgt dabei an der Lebenswelt der Individuen (Vogel, 2006, S.42).

Nach Habermas (1981) bildet die Lebenswelt «das intuitiv gegenwärtige, insofern vertraute und transparente, zugleich unübersehbare Netz der Präsuppositionen, die erfüllt sein müssen, damit eine aktuelle Äusserung überhaupt sinnvoll ist, d.h., gültig oder ungültig sein kann» (Habermas, S.199). Anders ausgedrückt, bedeutet dies, dass die Lebenswelt aus Voraussetzungen besteht, eben den Präsuppositionen, welche als gegeben angenommen werden und für eine sinnvolle Aussage bestehen müssen. Wenn die Lebenswelten der an der im Interaktionssystem Beteiligten identisch sind, werden alle oben erwähnten

Geltungsansprüche uneingeschränkt wahrgenommen. Dies ist jedoch in der Realität nicht möglich und kann nur annäherungsweise erreicht werden, da die einzelnen Lebenswelten aufgrund von unterschiedlichen Biographien und Sozialisierungsprozessen niemals hundert Prozent deckungsgleich sind (Vogel, 2006, S.42).

Jede Lebenswelt enthält unterschiedlich definierte Problematiken. Damit dennoch verständigungsorientiert gehandelt werden kann, müssen die erhobenen Geltungsansprüche der Wahrheit, der Wahrhaftigkeit, der Richtigkeit und der sozialen Angemessenheit in einer Interaktion geprüft und geklärt werden (ebd.). Auf der Grundlage der nicht problematisierten Lebenswelt, auf welcher sich beide Seiten verstehen - können Problematiken thematisiert werden, welche nicht von beiden Seiten gleich anerkannt werden (S.43).

Werden die universalen Bedingungen von Verständigung erfüllt, kann ein Diskurs gesättigt sein. Graf formuliert es so: «Argumentativ gesättigt ist ein Diskurs nur dann, wenn alle Mitglieder sich in dieser Situation an alle relevanten Erfahrungen erinnern können und sich auch getrauen, diese zu äussern. Unterschiedliches Erleben genügt nicht.» (1996, S. 186)

Nach Graf (2017) findet sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren dort statt, wo «echte Kommunikation» nach den Kriterien von Habermas verhindert wird, mit dem Ziel, diese wieder herzustellen (S.59).

Kritische Bildungstheorie

Die kritische Bildungstheorie ist das Gegenstück des kommunikativen Handelns und basiert auf den Überlegungen von Theodor W. Adorno (1971). Die beiden Theorien dienen sich gegenseitig als Grundlage und fliessen ineinander ein (Vogel, 2019, S.9).

Die kritische Bildungstheorie besagt, dass Individuen einer Gesellschaft ein Verständnis dafür brauchen, Teil einer Gesellschaft zu sein. Dafür muss die eigene Geschichte in die Persönlichkeitsentwicklung integriert werden, womit schliesslich eine autonome Identität angestrebt wird (Vogel, 2006, S.39). Individuelle Erfahrungen weisen nach der kritischen Bildungstheorie eine gesellschaftliche Bedingtheit auf. Es geht darum, sich dieser Erfahrungen und ihrer Bedingtheit bewusst zu werden (ebd.). Besonderheiten in der eigenen Geschichte und im Erleben, welche auf eine erzwungene Anpassung in der Gesellschaft weisen, werden erkannt. Wenn die Anpassung gegenüber der eigenen Geschichte nachvollzogen wird, kann sie erst überschritten werden, wodurch Kritikfähigkeit entwickelt wird (Graf, 1996, S.148).

Sozialpädagogisches Handeln – ein Fazit

Um dieses Kapitel abzuschliessen, ist es wichtig zu erwähnen, dass sozialpädagogisches Handeln auf eine Erhöhung von gesellschaftlicher Legitimität abzielt und dort stattfindet, wo Legitimationsdefizite nachzuweisen sind (Graf, 1996, S.170). Sozialpädagogisches Handeln

ist in den vorliegenden gesellschaftlichen Verhältnissen zwar erfolgsorientiert, richtet sich jedoch konsequent auf Verständigung aus. Dadurch werden emanzipatorische Prozesse gefördert, und eine Unterscheidung und Erkennung von Prozessen, welche durch Macht und Kontrolle bestimmt sind, ist möglich (Graf, 1996, S.170).

Damit eine Erhöhung gesellschaftlicher Legitimität erreicht werden kann ist eine individuelle und kollektive Selbstbestimmung nötig (Vogel, 2019, S.4–5). Dies wird auf zwei Ebenen erreicht. Die erste Ebene ist, wie bereits thematisiert, die soziale Ebene, welche Verständigung beinhaltet und auf Zurechnungsfähigkeit basiert. Die zweite Ebene ist die individuelle Ebene, welche die Erhöhung von Mündigkeit beinhaltet (S.5). Im folgenden Kapitel wird dies genauer erläutert.

3.3 Orientierung an der Zielsetzung von Mündigkeit und kommunikationstheoretischer Zurechnungsfähigkeit

Als Grundlage für die Legitimation sozialpädagogischer Interventionen stehen die Konzepte der Mündigkeit und der Zurechnungsfähigkeit. An ihnen orientiert sich sozialpädagogisches Handeln (Graf, 2017, S.54).

Die bildungstheoretisch bestimmte Mündigkeit erreicht ein Individuum durch individuelle Beobachtungen sowie Lern- und Bildungsprozesse (ebd.). Dadurch entsteht eine Subjektivität, welche immer wieder neu geformt wird. Subjektivität ist die Anpassung an soziale Verhältnisse durch deren Bewusstwerdung. Das schliesst auch das Bewusstwerden über eine objektive Welt und deren subjektive Wahrnehmung ein (Graf, 1996, S.188). Mündigkeit bedeutet also Rationalität und Bewusstmachung des Subjekts, aber gleichzeitig auch dessen Realitätsprüfung, welche durch die erklärte Anpassung erfolgt (ebd.). Ein Individuum soll durch die Mündigkeit dazu fähig sein, ein eigenes Urteil zu erlangen und dieses in einem Diskurs differenziert einzubringen (Graf, 2017, S.54).

Zurechnungsfähigkeit in Zusammenhang mit kommunikativem Handeln nach Habermas bezeichnet die Orientierung des Handelns an Geltungsansprüchen, welche von Angehörigen einer Kommunikationsgemeinschaft intersubjektiv anerkannt werden (Graf, 1996, S. 167). Es geht dabei um die Selbstverantwortung des eigenen Handelns, was die Grundlage für eine vernünftige soziale Ordnung bildet (Vogel, 2017, S 25). Eine angemessene Umsetzung von gesellschaftlich geltenden Verhaltensnormen hängt damit zusammen. Beispiele dafür sind unter anderem Pünktlichkeit, Freundlichkeit oder Ehrlichkeit. Wenn dieses erwartete Handeln eines Individuums jedoch zu sehr angepasst ist, wird kritisches Denken gehemmt (S.26), weil es dadurch nur handelt, weil es eine Belohnung erwartet, und nicht, weil es sein Handeln reflektiert.

Die in Kapitel 2.2 genannten Prozesse der Enteignung durch die Schule gefährden die sozialpädagogischen Legitimationsgrundlagen von Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit. Kritisches Denken und die Reflexion der eigenen Biographie im Sinne von Mündigkeit kann schwer erlernt werden, wenn es innerhalb des Schulsystems lediglich um Anpassungsleistungen geht, in denen die Neigungen und die Primärsozialisation der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt werden. Dabei könnte die Schule ein Ort sein, an dem Schülerinnen und Schüler sich von ihrer familiären Herkunft nach und nach distanzieren und deren Einfluss reflektieren können, um sich zu einem eigenständigen autonomen Individuum zu entwickeln. Dafür müsste die Schule neben ihren festgelegten Kriterien und zu erfüllenden Leistungen auch Raum zum Mitgestalten bieten, in dem individuelle Erfahrungen auf kommunikativer Ebene in den schulischen Diskurs zurückgetragen werden. Die Orientierung an bildungstheoretisch bestimmter Mündigkeit und kommunikationstheoretisch bestimmter Zurechnungsfähigkeit ist die Grundlage, um die erwähnte diskursive Sättigung zu erreichen.

4 ANALYSEMODELL

Für das Verständnis der geplanten Analyse gilt es grundsätzlich, sich vor Augen zu führen, dass in der Gesellschaft und so auch in der Schule strukturell bedingte «Spannungen» bestehen (vgl. Kapitel 2.1). Die Auswirkungen dieser Spannungen treten entweder in manifester Form, wie zum Beispiel in Konflikten oder Gewalt (vgl. Kapitel 1.3) oder in latenter Form, welche sich als Unsicherheiten im Handeln und im Legitimationsgrad ausdrücken. Gemäss der institutionellen Untersuchung von Vogel (2006) zur Schulsozialarbeit sind diese Spannungen auch in der Kommunikation erkennbar (S. 75ff). Sie tauchen als Verzerrungen in der Kommunikation auf (vgl. Kapitel 3.2) und zeigen sich vor allem in widersprüchlichen Äusserungen, in Rechtfertigungen oder eben auch im Nicht-Ausgesprochenen. Diese Auffälligkeiten können von der kommunizierenden Person selbst reflektiert werden oder unbewusst bleiben.

Spannungen, welche innerhalb der Schule auftreten, können nicht entschärft werden, wenn sie latent bleiben. Nach Vogel (2006) ist die Auseinandersetzung mit den Spannungen ein sozialintegrativer Prozess, in welchem Entscheidungen auf legitimer Basis gefällt werden sollen, die das Handeln rechtfertigen. Bleiben die institutionellen Grundspannungen latent, dominieren die systemintegrativen Prozesse (Vogel, 2006, S.56–60).

In der Analyse des transkribierten Interviewmaterials sollen diese Spannungen erfasst und das damit zusammenhängende Verhalten der Schulsozialarbeitenden interpretiert werden. Daraus können Schlüsse bezüglich Chancen auf sozialpädagogisches Handeln gezogen werden. Die Interpretationen beziehen sich auf die Kommunikation der Schulsozialarbeitenden im Kontext der Schule.

Modell: Gesättigter Diskurs

Die Theorie des gesättigten Diskurses nach Habermas beschreibt, wie in Kapitel 3.2 erläutert, eine Interaktion, in der alle Beteiligten ihre Erfahrungen äussern können und auch dürfen. Dabei sind die Geltungsansprüche von Verständigung zu beachten, welche in drei verschiedene Aktor-Welt-Beziehungen bestehen (vgl. Kapitel 3.2).

In Bezug auf die objektive Welt gilt es zu prüfen, ob Sachverhalte wahrheitsgemäss dargestellt werden. Dies lässt sich anhand von expliziten Äusserungen in den Interview-Sequenzen erkennen. Sie können jedoch aufgrund von Selbstverständlichkeiten auch nicht ausformuliert werden, was wiederum erkannt werden muss.

Bezüglich der subjektiven Welt mit dem Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit wird mithilfe der transkribierten Interviews analysiert, ob widersprüchliche Aussagen in unterschiedlichen Interviewsequenzen vorkommen. Anschliessend werden von den Autorinnen mögliche Gründe für diese Widersprüchlichkeiten in einem Interpretationsverfahren genannt.

Über den sozialen Welt-Bezug zeigen sich die Normen und Werte der Schulsozialarbeitenden. Mithilfe des transkribierten Interviewmaterials kann analysiert werden, inwiefern diese implizit oder explizit ausgedrückt werden. Dabei wird nach dem Geltungsanspruch der Richtigkeit, in Bezug auf die soziale Angemessenheit gefragt. Da dieser aufgrund der institutionellen Grundspannungen oft im Widerspruch mit den anderen beiden Geltungsansprüchen steht und selten diskursiv geäussert wird, braucht es eine verfeinerte Analyse des transkribierten Materials.

Desymbolisierungsprozesse nach Lorenzer

Gemäss Vogel (2017) treten die erwähnten Grundspannungen als sogenannte Effekte in der Kommunikation auf (S.247). Diese Effekte zeigen sich zum Beispiel durch sarkastische Äusserungen, nervöses Lachen, mehrmalige Satzabbrüche, auffällige Verwendung von bestimmten Wörtern oder durch Klischeebildungen.

In unserer Analyse werden solche Effekte mithilfe der im Jahr 1977 entwickelten Theorie von Alfred Lorenzer zu Desymbolisierungsprozessen aufgedeckt, wobei wir uns an den Ausführungen von Vogel (2006, S.48ff) orientieren. Die Theorie besagt, dass in der Sprache Symbole bestehen, welche zur Vereinfachung der sozialen Realität dienen (S.51) Wenn ein Symbol jedoch nicht (mehr) der sozialen Realität entspricht, verliert die Sprache ihre Bedeutung, das heisst, es sind keine bewussten Erfahrungen mehr an das Symbol geknüpft und die Sprache wird desymbolisiert (ebd.). Die Sprache besteht dann aus leeren Worthülsen, welche keinen Bezug zu selbstgemachten Erfahrungen haben. Kommen diese leeren Worthülsen oft genug im sprachlichen Gebrauch vor, manifestieren sie sich und haben Einfluss auf das Denken und Handeln der sprechenden Personen, selbst wenn damit

zusammenhängende Erfahrungsgehalte oder die Erinnerung an diese Erfahrungen fehlen. Dieser Vorgang bezeichnet die Klischeebildung (ebd.). Wird die Klischeebildung reflektiert und die Verknüpfung zwischen Sprache, Symbol und Erfahrung wiederhergestellt, kommt es zu Resymbolisierungsprozessen.

Ein weiterer relevanter Begriff der Theorie von Lorenzer ist der der Exkommunikation. Damit sind bestimmte Gehalte der Interaktion gemeint, welche aus der Kommunikation ausgeschlossen werden. Sie werden thematisiert, aber dann ohne Begründung von der Interaktion wieder entfernt, also «exkommuniziert» (ebd.).

Das für die empirische Untersuchung angewandte Analysemodell setzt sich somit aus dem Modell des gesättigten Diskurses nach Habermas, wobei symbolisch geäußerte Erfahrungen entweder strategisch oder verständigungsorientiert sein können, und den theoretischen Bezügen von Lorenzer zur Desymbolisierungsprozessen und Klischeebildung, welche aus nicht symbolisch geäußerten Erfahrungen entstehen, und das in der Kommunikation «Nicht-Benannte» analysieren, zusammen.

5 ZUSAMMENFASSUNG THEORETISCHER TEIL

Die Schule erfüllt bestimmte gesellschaftliche Funktionen: die der Reproduktion und Legitimation, die der Integration sowie die der Qualifikation-, Allokation- und Selektion. Gesellschaftstheoretisch kann zudem zwischen der Systemintegration und Sozialintegration unterschieden werden, wonach die Einbindung der Schülerinnen und Schüler im Schulsystem systemorientiert oder lebensweltorientiert geschehen kann.

Es gibt Widersprüchlichkeiten innerhalb der Funktionen, wodurch eine institutionelle Grundspannung im Schulsystem besteht. Soziale Unterschiede sollen im Sinne einer Gleichheitsideologie aufgehoben werden, damit allen die gleichen Lerninhalte vermittelt werden. Bewertet werden jedoch vor allem die Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler, was soziale Unterschiede produziert und die Selektionsfunktion wiederum legitimiert.

Die Gleichheitsideologie des Schulsystems führt zu Enteignungsprozessen der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen. Diese beziehen sich auf die Biographie, die kulturelle Herkunft und die vorschulische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler. In einem kritischen Bildungsverständnis beziehen sich die Enteignungsprozesse daher auch auf gesellschaftliche Grundwerte der Mündigkeit, der Kritikfähigkeit und der rationalen Weltdeutung.

Es kann festgestellt werden, dass Sozialpädagogik auf Grund gesellschaftlicher Forderungen aktiv wurde. Auf der einen Seite geht es um den Anspruch auf Autonomie und Individualität jedes Gesellschaftsmitglieds. Auf der anderen Seite steht die Stärkung der sozialen

Verhältnisse durch Solidarität. Um diese Ziele zu erreichen, soll eine Orientierung an bildungstheoretisch bestimmter Mündigkeit und kommunikationstheoretischer Zurechnungsfähigkeit stattfinden, welche als Legitimationsgrundlage für das Handeln dienen. Sozialpädagogisches Handeln soll die Kommunikation zwischen den an der Interaktion Beteiligten fördern und zwar dadurch, dass eine Verständigung bezogen auf die jeweiligen Lebenswelten stattfindet und die damit verbundenen Unklarheiten und Unsicherheiten thematisiert werden.

Für die Analyse des empirischen Materials, werden das Modell des gesättigten Diskurses nach Habermas und das Modell zu Desymbolisierungsprozessen nach Lorenzer verwendet.

6 EMPIRISCHER TEIL

Sozialpädagogisches Handeln kann in allen gesellschaftlichen Bereichen vorkommen. Mithilfe einer Analyse des situativen Kontextes kann bestimmt werden, ob eine Handlung als sozialpädagogisch gilt. Um dies zu erkennen, wird in der empirischen Untersuchung erforscht, ob eine Orientierung an bildungstheoretischer Mündigkeit und kommunikationstheoretischer Zurechnungsfähigkeit in der Kommunikation stattfindet. Es wird untersucht, ob Verbesserungen der Kommunikation damit ermöglicht werden oder ob Chancen für eine Verständigungsorientierung verpasst werden. Im Folgenden wird die Kommunikation von Schulsozialarbeitenden aus drei verschiedenen Schulen anhand von narrativ-episodischen Interviews analysiert.

6.1 Forschungssetting und Analyseverfahren

Es wurden drei Interviews mit Schulsozialarbeitenden aus drei verschiedenen Schweizer Schulen durchgeführt, welche im Folgenden Interview I, Interview II und Interview III genannt werden. Die Interviews dauerten jeweils eine Stunde und wurden auf Schriftdeutsch gehalten. Interview I fand in einem Raum der Berner Fachhochschule statt und wurde von einer der Autorinnen dieser Arbeit durchgeführt. Interview II wurde von der anderen Autorin im Büro der interviewten Person durchgeführt. Interview III wurde von beiden Autorinnen über eine Videokonferenz von Microsoft Teams mit der interviewten Person durchgeführt, da aufgrund der zu diesem Zeitpunkt aktuellen Corona-Regelungen ein persönliches Treffen nicht möglich war. Alle Interviews wurden mit einem Tonaufnahmegerät aufgenommen und anschliessend nach den erweiterten Transkriptionsregeln mit Orientierung am Praxisbuch «Interview, Transkription & Analyse» nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Syntaktische Fehler wurden als solche transkribiert. Erfasst wurden Pausen, Wort- und Satzabbrüche, Sprechüberlappungen, stark betonte Aussagen, emotionale nonverbale Äusserungen wie Seufzen oder Lachen, Fülllaute wie «ähm», «hm» oder «aha» und Unverständliches. Diese Art von umfassender Transkription ermöglicht es, eine präzise

Analyse zu erstellen. Im Folgenden werden die Transkriptions- und Zitierregeln zur Übersicht tabellarisch dargestellt.

(.)	Pause von einer Sekunde
(..)	Pause von zwei Sekunden
(...)	Pause von drei Sekunden oder mehr
/	Wort- oder Satzabbruch
//	Sprechüberlappung
unv.	Unverständliches
hm (bejahend)	Zustimmungslaut
hm (verneinend)	Ablehnender Laut
GROSSBUCHSTABEN	betonte Wörter oder Wortteile
B	Befragte Person
I	Interviewende Person

(Vgl. Dresing und Pehl, 2018, S. 23)

Die gewählte Interviewform war episodisch-narrativ. Grund dafür ist, dass durch die episodischen Erzählungen konkrete kommunikative Situationen im Arbeitsalltag der Befragten analysiert werden können. Ziel ist es zu erfassen, inwiefern sozialpädagogisches Handeln, orientiert an bildungstheoretischer Mündigkeit und Verständigungsorientierung, von den Schulsozialarbeitenden gefördert wird. Die narrative Interviewform hilft dabei, den Redefluss der Interviewten nicht zu unterbrechen und sie zu freien und unbeeinflussten Erzählungen zu animieren. Durch die Anzahl von drei Interviews bleibt das Material übersichtlich für eine Feinanalyse, es lassen sich jedoch auch Vergleiche zwischen den verschiedenen Interviews ziehen und Zusammenhänge herstellen.

Die Analyse des transkribierten Materials findet dabei auf zwei Ebenen statt. Eine Ebene behandelt das, was wirklich in der Interaktion zwischen Schulsozialarbeitenden und den anderen an der Interaktion Beteiligten gesagt oder gemacht wurde. Auf der anderen Ebene wird das analysiert, was die Schulsozialarbeitenden nur im Gespräch zu den Interviewerinnen sagen. Das Handeln der interviewten Person wurde von ihr selber erst im Nachhinein betrachtet und erzählt. Die Autorinnen sind sich dabei bewusst, dass das Gesagte und das Vorgehen dadurch bereits verarbeitet, abgeändert, interpretiert, reflektiert oder auch vergessen wurde, was wiederum die Analyse beeinflusst.

Im Ablauf der Analyse wurden in einem ersten Schritt die Interviews transkribiert und intensiv studiert. In einem zweiten Schritt wurde für jedes Interview einzeln eine Inhaltsanalyse durchgeführt, wobei emergente Stellen gelb markiert und in Kategorien aufgeteilt wurden.

Die Kategorien wurden theoriegeleitet erstellt. Textstellen mit ähnlichen symbolischen Äusserungen wurden jeweils der jeweiligen Kategorie zugeordnet, weshalb die ausgewählten Interviewstellen nicht immer zeitlich chronologisch aufgeführt sind. In einem weiteren Schritt wurden die Kategorien der jeweiligen Interviews analysiert, wobei die relevanten Textstellen zuerst erklärt und danach mithilfe des gesättigten Diskurses nach Habermas interpretiert wurden. Für die Auslegungen wurde zusätzlich eine Feinanalyse der nicht symbolisch geäusserten Textstellen mithilfe des Desymbolisierungsmodells nach Lorenzer gemacht. Die Feinanalyse dient der Erfassung und Untersuchung von sprachlichen Auffälligkeiten, welche in der Analyse in Fettdruck gekennzeichnet sind, sowie des «auffällig Abwesenden» in der Kommunikation. In einem nächsten Schritt erfolgt ein Fazit der jeweiligen Kategorien, wobei Sinnzusammenhänge der verschiedenen Textstellen dargelegt und interpretiert werden. Am Ende werden die Erkenntnisse der drei Interviews miteinander verglichen und Schlussfolgerungen gezogen, um die Fragestellung zu beantworten.

6.2 Analyse Interview I

Das folgende Kapitel beinhaltet die Analyse des Interviews I mit folgenden Kategorien: strategisches Handeln, fehlgeschlagene Kommunikation, vermiedene Kommunikation und gelungene Kommunikation. Am Ende des Kapitels folgt ein Fazit über die Erkenntnisse aus der Analyse aller Kategorien.

Kategorie: Strategisches Handeln

Diese Kategorie sammelt Textstellen, in denen das strategische Handeln der Schulsozialarbeiterin im Vordergrund steht. Dies umfasst ihr Handeln, welches auf Erfolg ausgerichtet ist und die Mitgestaltungsmöglichkeiten der anderen Akteure und Akteurinnen in der Schule eindämmt.

Monster zähmen

20	B: und wenn er die Kontrolle verliert , passiert, dass das Monster Gift in seinen Körper schießt und dann passiert das einfach wie mit ihm (unv.) und dann haben wir ähm versucht, dieses ähm Monster, das hiess Lualua (.) zu zähmen #00:04:02-3#
22	B: und haben dazu einen Verhaltensvertrag gemacht, den er auch noch unterschreiben musste
Die Schulsozialarbeiterin erzählt, dass sie mit einem Jungen einen Verhaltensvertrag abgeschlossen habe, um ihn zu motivieren, seinen Kontrollverlust im Unterricht zu regulieren. Es bleibt offen, ob es zu Sanktionen bei einem Vertragsbruch kommt.	

Die Schulsozialarbeiterin setzt die Funktionsfähigkeit des Schülers als Ziel und handelt daher strategisch. Es findet keine verständigungsorientierte Auseinandersetzung über die Ursachen für die Gefühlsausbrüche statt. Wutgefühle scheinen im Kontext der Schule tabuisiert zu werden. Die Gefühle des Jungen werden einem Fantasiewesen zugeschrieben, welches als Monster bezeichnet wird und als Symbol für die Wut des Kindes steht. Damit zeigt die Schulsozialarbeiterin den Ansatz einer kindergerechten Kommunikation. Diese Symbolisierung ist jedoch nicht genügend, da die wirklichen Gründe für die Wutausbrüche nicht erforscht werden. Ziel ist es lediglich das Monster zu «zähmen». Es fehlen Fragen danach, wieso das Monster entstanden ist, wann es besonders wild wird etc. Die Schulsozialarbeiterin erklärt es damit, dass es «einfach» passiere. Sie bleibt damit auf der Reflexionsebene des Jungen. Die Wortfindungsprobleme «ähm ..ähm» zeigen eine latente Spannung, die nicht geklärt wird. Die wirklichen Erfahrungen, die zu den Wutausbrüchen führten, werden klischiert.

Aushandeln

186	B: Die hab ich dann mehrmals zu mir in die Beratung genommen (.) und das Problem ist halt/ weil dieser Lehrer so funktioniert , dass er in der/ im Unterricht wird gearbeitet und es sind n/nicht die s/starken Schülerinnen, die zu mir kommen wollten/ hat er auch immer wieder ausgerufen und gesagt, ja die können nicht immer fehlen, das geht nicht so gut (.) ähm (.) dann hab ich trotzdem mit ihm sowas ausgehandelt , dass sie irgendwie alle drei Wochen zu mir kommen können #00:17:24-1#
-----	--

Die Schulsozialarbeiterin erzählt, dass ein Lehrer sich über die Abwesenheit von Schülerinnen im Unterricht beschwert, wenn diese bei der Schulsozialarbeiterin in der Beratung sind.

Die Schulsozialarbeiterin verhandelt strategisch, indem sie die Abmachung mit dem Lehrer trifft, dass die Abwesenheit der Schülerinnen in einem gewissen Zeitrahmen legitim ist. Sie kritisiert den Lehrer, da sie seine Funktionsweise als Problem beschreibt. Die Einwände dagegen, dass der Lehrer «so funktioniere», werden klischiert. Im Wort «trotzdem» zeigt sich, dass das Verständigungsproblem aus ihrer Sicht an ihm behaftet ist. Sie spricht nur über ihren Erfolg und nicht darüber, ob es zu einer wirklichen Verständigung gekommen sei. Die praktische Frage, warum die Schülerinnen gefehlt haben, wird nicht diskursiv geklärt, sondern nur strategisch.

Verhärtete Fronten

242	B: und wenn (.) der Schüler oder die Schülerin sagt, ich darf gar nichts sagen, dann gebe ich nur die Informationen, die IHNEN weiterhelfen . Jetzt beispielsweise,
-----	--

244	<p>Lehrperson und Kind sind so richtig ver/ wie sagt man dem? ähm nicht verfeindet, aber die/ die stossen immer wieder aneinander, weil er oder siee (..) NIE die französisch Wörtchen lernt und und, und siee weiss langsam nicht mehr was machen, wenn die Fronten so verhärtet sind, genau. Dann ähm (.) und ähm das Kind sagt mir zum Beispiel auch, ja ich habe Mühe mit dieser Lehrperson, die die ist/ die hat irgendwie Lieblingskinder und ich gehöre nicht dazu und es ist unfair und #00:25:06-5#</p> <p>B: und ausserdem/ mein Platz, wo ich sitze/ ich kann mich nicht konzentrieren/ rechts von mir sitzt ein Kind ähm, das bla bla bla bla bla uund ähm, ich kann das an der Wandtafel vorne nicht so gut lesen oder irgendwie sowas, dann melde ich zurück, hey kannst du vielleicht mal die Sitzordnung (..) überdenken. Aso wie so etwas, was ich finde, dass ist nicht schlimm, wenn ich das weitersage (..) weil's jetzt wie nichts Geheimes ist, aber etwas, was ihm zugunsten ko/ wird, wenn ich's weitersage #00:25:43-3#</p>
-----	--

Die Schulsozialarbeiterin erzählt, dass sie gewisse Informationen aus einem Beratungsgespräch mit einem Kind an die Lehrperson weitergibt. Ihr Ziel ist es, damit eine Verbesserung der Lage des Kindes herzustellen. Sie missachtet die Bitte des Kindes, keine Details aus dem Gespräch an Drittpersonen weiter zu erzählen.

So handelt sie zielorientiert, aber hinter dem Rücken des Kindes, anstatt es zu ermutigen, in ein Gespräch mit der Lehrperson zu gehen. Ihr Vorgehen weist daher einen verdeckten strategischen Charakter auf. Ihr Handeln beruht auf dem Ziel, die Lage kurzfristig zu verbessern, aber nicht darauf, die verhärteten Fronten aufzulösen. Die Schulsozialarbeiterin behauptet, dass die Informationen nicht geheim seien, womit sie das Übergehen dieser Anweisung rechtfertigt. Die Chance auf eine Verständigung zwischen Lehrperson und Kind wird verpasst, da das Kind so nicht die Erfahrung machen kann, dass die Lehrperson es ernst nimmt.

Knappe Ressourcen und Zuständigkeit

300	<p>B: (...) also ich hab mal ein Kind (..) über ein Jahr lang begleitet und (unv.) Gespräche gehabt und gesagt, du musst zu einem Psychologen und (...) und sie hat mir auch ein paar Dinge von Zuhause erzählt, die (..) SEHR schwierig waren, also einmal auch, sie habe Angst, dass sie zusammengeschlagen wird von ihrer Mutter/ Stiefmutter und (..) wirklich schräge Dinge und dann hab ich gesagt, so jetzt müssen wir irgendwie weiter vermitteln und dann sa/ hat mir die Lehrerin irgendwie nach einem Jahr gesagt, ja das Kind ist schon bei einer Psychologin #00:35:12-4#</p>
-----	--

302	<p>B: es gibt schon eine Beistandschaft, es wurde schon eine Gefährdungsmeldung gemacht, aso/ und an dieser Situation habe ich dann gemerkt so, mega blöd (lacht). Hätte ich einfach mal vorher abklären sollen. Weil/ die Arbeit war f/ fast ein wenig/ aso fast ein wenig für nichts (...) schon nicht für nichts aber, aber weil wir sehr, sehr knappe Ressourcen haben, hätte ich das auch wie abgeben können oder sagen können, da gibt's schon genug Leute, die drin sind, aso Schulsozialarbeit wäre zu viel #00:35:46-6#</p>
-----	--

Die Schulsozialarbeiterin berichtet von einem Mädchen, welches ein Jahr bei ihr in der Beratung war. Erst nach Ablauf dieses Jahres erfährt sie, dass das Mädchen bereits in psychologischer Behandlung ist. Sie beschreibt ihre Begleitung daraufhin als ineffektiv, da ihre knappen Ressourcen verbraucht wurden.

Der Bezug zur sozialen Welt tritt hier in den Vordergrund. Die Schulsozialarbeiterin überlegt, ob ihre Arbeit falsch war, da viele andere Fachstellen schon in der Begleitung des Mädchens involviert waren. Die Spannungen treten in der Kommunikation auf. Sie wiederholt sich dreimal, um die Wertlosigkeit ihrer Begleitung zu beschreiben. Sie erklärt, dass sie «knappe Ressourcen» habe und betont dies zweimal durch das Wort «sehr». Die Bedeutung von Knappheit und Ressourcen ist hier klischiert. Es sind leere Worthülsen, da nicht geklärt wird, wofür Ressourcen hier nötig wären und in welchem Umfang. Die Einsicht, dass etwas getan werden muss, ist ein Klischee. «Wirklich schräge Dinge» wird nicht weiter erklärt und verhüllt, worum es sich genau handelt. Es zeigt sich eine scheinbare Abwehrhaltung der Schulsozialarbeiterin in Bezug auf die Realität der Situation, um die es hier geht.

Gestaltung des Unterrichts

376	<p>B: sagen wir's so. Aso ein Kind ist die ganze Zeit im Unterricht, schwätzt, weil es so sozial ist, oder sich lieber um die Probleme anderer kümmert, anstatt mitzuarbeiten/ dass dieses Kind vielleicht einmal/ dass ich ihm vorschlage, es solle fragen, ob es die Leitung im KLASSENrat bekommt (.) und dort schauen muss, dass jedes Kind zu Wort kommt und so/ dass man dem eine Aufgabe gibt, was es gut kann// #00:43:53-5#</p>
378	<p>B: aber dafür einhalten muss, dass es, es während dem Unterricht weniger macht #00:43:58-0#</p>

Die Schulsozialarbeiterin schlägt einem Kind vor, den Klassenrat zu übernehmen. Das Angebot wird an die Bedingung geknüpft, im Unterricht nicht mehr mit den anderen Kindern

zu kommunizieren.

Das Angebot soll zwar an die sozialen Kompetenzen des Kindes anknüpfen, doch es scheint eigentlich um ein Beschäftigungsangebot zu gehen, damit ein leistungsorientiertes Unterrichtsumfeld gewährleistet wird. Die Schulsozialarbeiterin versucht so zielorientiert, das Kind extrinsisch zu motivieren. Die Entwicklung der Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit des Kindes werden untergraben, indem die Schulsozialarbeiterin dem Kind ein Bestechungsangebot macht, anstatt sein Verhalten gemeinsam zu reflektieren oder im Plenum anzugucken. Die Sozialarbeiterin erklärt, dass es soziale Gründe sind, die das Kind zum «Schwatzen» im Unterricht veranlassen. Das Kind kümmere sich um seine Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies gilt im regulären Unterricht nicht als «mitarbeiten». Der soziale Aspekt des «Mitarbeitens» wird aus dem Unterricht verbannt. Diese Problematik wird nicht diskursiv geklärt. Das «mit» in «mitarbeiten» ist desymbolisiert und das Soziale klischiert, da es nur auf den Klassenrat beschränkt wird.

Sprechen oder kommunizieren?

404	B: Bei vielen Klassen wurde schon mega viel ge/ gesprochen , also ihnen gesagt , das dürft ihr nicht, das sollt ihr NICHT, und jetzt seid lieb, niemand darf ausgeschlossen werden (.) und die haben das schon intus und da bringt viel sprechen nichts mehr . Deshalb ist es für mich dort, au/ insbesondere auch sehr wichtig, eben herauszufinden , was wurde alles schon probiert, in der Klasse, oder in welchen Formen haben sie es schon probiert. Haben sie nur gesprochen, haben schon , zum Beispiel themenzentriertes Theater gemacht// #00:46:14-6#
410	B: aber man kann vielleicht eine Regel zum gut funktionierenden Regelsystem hinzufügen (..) oder ein/ ja (.) genau. Und dort ist es eben wichtig, ganz klar das, das Thema abzustecken und ich habe gemerkt, dass es für mich auch sehr, sehr wichtig ist, dass ich der Lehrperson im Voraus zeige, DAS werde ich machen mit der Klasse // #00:46:57-5#
486	B: das hab ich noch vergessen zu sagen/ kurz die Information an die Lehrperson «hey, ich mach das so und so, ist das ok?» (.) und dann die beiden Sequenzen (.) und jetzt wäre dann, so in einem Monat mal (.) de/ die Idee nachzufragen, wie es so geht #00:55:50-1#

Die Schulsozialarbeiterin berichtet von einer Lehrperson, die im Klassenraum viele Befehle oder Verbote ausspricht. Die Strategie der Schulsozialarbeiterin ist herauszufinden, welche andere Methode sich eignet, um die Ordnung in der Klasse herzustellen. Diese Methode

spricht sie vorher mit der Lehrperson ab, um ihrer Missbilligung vorzubeugen.

Die Schulsozialarbeiterin handelt strategisch, da sie so die Ordnung im Unterricht anstrebt, und sich nicht um die Lösung der Konflikte bemüht. Es zeigen sich gewisse Machtstrukturen. Die Schulsozialarbeiterin fragt die Lehrperson um ihr «okay» und ordnet sich ihr so scheinbar unter. Zudem bezieht sie sie nicht in ihre Vorbereitungen ein und nimmt ihr Mitgestaltungsmöglichkeiten.

Der Ausdruck «nur gesprochen» klingt wertend und hinterfragt nicht die Art der Kommunikation, die in der Klasse geführt wurde. Kommunikation an sich wird scheinbar abgelehnt. Der Ausruf «da bringt viel sprechen nichts mehr» ist ein Klischee. Es bleibt offen, ob bisherige die Kommunikation in der Klasse jemals die Zurechnungsfähigkeit und das gemeinsame Verständnis der Schülerinnen und Schüler in der Klasse fördern wollte.

Der Befehl, «lieb zu sein», und das Verbot, jemanden auszuschliessen, sind Klischierungen des Sozialen. Mögliche Ursachen und Gründe für das Verhalten der Kinder werden von der Schulsozialarbeiterin nicht thematisiert oder reflektiert. Die Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit der Kinder werden damit gehemmt.

Einen Plan schmieden

470	B: deshalb muss man ja früh anfangen (.) und (.) da hab ich mir jetzt an diesem Beispiel wirklich überlegt, jetzt mach ich etwas, was ich mehrmals ausprobieren möchte , aso in unterschiedlichen Klassen #00:53:20-6#
472	B: und (räuspert sich) hab mir dann überlegt , was hat/ mach ich so ein Brainstorming/ was hat (.) mit der (.) Problematik zu tun (.) #00:53:28-7#
474	B: aso einerseits geht es um Freundschaft (.) und andererseits um Konflikte. Dann hab ich ein/ eine, eine Doppellektion gestartet nach FREUNDschaft, aso erstens was ist Freundschaft, wie bezeichnet ihr einen Freund, ähm, was ist das Gute daran (.) was nicht, welche Regeln gibt es #00:53:45-9#
478	B: und (..) da haben wir dann (.) ähm, aso das hab ich mir schon überlegt/ für die GANZE Klasse, wie so für den Klassenzusammenhalt zu fördern #00:54:23-6#
484	B: weil oft (..) wird beobachtet, dass sich die Mädchen halt/ dass es auch irgendwie spannend ist, wenn man immer so ein bisschen im Konflikt steht, oder Aufmerksamkeit bekommt, genau/ aso e/ es geht eigentlich darum, als erstes ganz klar erfassen, was ist die Situation, als zweites, selber spüren gehen, wie ist es bei

	euch so, als drittes, den Plan schmieden, wie mache ich das/ #00:55:37-9#
<p>Die Schulsozialarbeiterin berichtet, wie sie didaktisch vorgeht, wenn sie eine Klassenintervention macht. Ihr Ziel ist es, ein für die Klasse relevantes Thema als Doppellektion in verschiedenen Klassen anbieten zu können. Die Lehrperson wird dann darüber informiert (siehe oben Absatz 486).</p> <p>Sprachlich auffällig ist hier, wie sie bei der Planung der Klassenintervention aus der Ich-Perspektive spricht. Sie möchte etwas ausprobieren: sie hat sich überlegt, sie macht ein Brainstorming, sie schmiedet einen Plan. Sie möchte eigentlich die Thematiken Freundschaft und Konflikt bearbeiten, führt sie aber zusammen als Förderung des Klassenzusammenhalts. Hier liegt ein unbewusst gemachtes und ungelöstes Problem, da Freundschaften den Klassenzusammenhalt gefährden können. Die Interessen der Schülerinnen und Schüler nach Freundschaften und Konflikten müssen dem Ziel des Klassenzusammenhalts weichen, da sie schulischen Anforderungen im Wege stehen. Die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler wird zum Klischee.</p>	

Kategorie: Fehlgeschlagene Kommunikation

Diese Kategorie beinhaltet Kommunikationsprozesse, die im Sinne einer gemeinsamen Verständigung fehlgeschlagen sind. Dies zeigt sich durch Missverständnisse und Unklarheiten in der Kommunikation der Schulsozialarbeiterin und der an der Interaktion Beteiligten.

Fehlende Rollen- und Zuständigkeitsklärungen

In den ausgewählten Textstellen geht es thematisch um fehlende Rollen- und Zuständigkeitsklärungen zwischen der Schulsozialarbeiterin und den Lehrpersonen.

Das Schulische

10	B: Jetzt in einer konkreten Situation, in der ich tätig geworden bin (...) / ich habe natürlich sehr viele Beispiele (..) / ein typisches Beispiel ist zum Beispiel ähm ist, ja ist wenn ein Kind in der Klasse nicht richtig mitarbeitet oder sich verweigert, in den Widerstand geht #00:01:54-4#
50	B: so (..) und dann hat die Lehrperson trotzdem noch vorgeschlagen (..) falls es Unterstützung braucht, könnte der Junge eben zu mir in die Beratung kommen (..) und da hat irgendwie die Mutter nur so gemeint ähm ja, aber nur wenn es um's Schulische geht (..) und das ist zum Beispiel eine Situation, dort muss ich auch immer genau

52	<p>meinen Auftrag abstecken (..) ich kann ja nicht / also schulisch heisst für mich, dass er etwas lernen kann #00:06:44-6#</p> <p>B: oder / und aufgrund vom Schulstoff, vom, vom Didaktischen und so / und das ist einfach nicht mein Bereich, da kann ich ja nichts machen. #00:06:50-5#</p>
<p>Die Schulsozialarbeiterin erzählt von Problematiken, die sie veranlassen, tätig zu werden. Dazu zählt das Verhalten der Kinder im Unterricht, welches auf Abwehr gerichtet ist. Eine Mutter erlaubt ihr, nur dann aktiv zu werden, wenn es ums «Schulische» geht. Nun grenzt die Schulsozialarbeiterin ab, dass sie lediglich bei nicht-schulischen Sachen tätig werden kann. Sie beschreibt ihren Aufgabenbereich widersprüchlich.</p> <p>Der Begriff des «Schulischen» ist desymbolisiert. Die Aussage darüber, dass «Schulisches» heisst, etwas lernen zu können, ist ein Klischee. Es bleibt offen, was genau gelernt wird. An dieser Stelle klischieren sowohl die Mutter als auch die Schulsozialarbeiterin, was genau der Inhalt von Schulischem sei. Im Folgenden korrigiert sich die Schulsozialarbeiterin und bringt «Schulisches» mit Schulstoff und Didaktik zusammen. Unbewusst oder bewusst rechtfertigt sie sich, nicht aktiv werden zu müssen, dadurch, dass sie diese zwei Fachgebiete dem Bereich der Lehrpersonen zuordnet. So vermeidet sie es scheinbar, Verantwortung übernehmen zu müssen.</p> <p>Auch durch das zweimalige «ich kann ja nicht(s)» wird die latente Unsicherheit der Schulsozialarbeiterin darüber, was genau ihr Aufgabenbereich ist, deutlich. Die Unsicherheit ist latent, da sie nicht diskursiv geäußert wird. Der Geltungsanspruch Wahrhaftigkeit wird in Frage gestellt. Er bezieht sich darauf, dass sie behauptet, nichts machen zu können. Denkt sie das wirklich oder ist sie verunsichert von der Aussage der Mutter. Sie hinterfragt aber scheinbar nicht, was «Schulisches» genau ist, und damit bleibt auch ihr Verantwortungsbereich unklar und der Diskurs ist nicht gesättigt. Die Kommunikation ist fehlgeschlagen.</p>	

Kein Einbezug der Eltern

90	<p>B: / aber nicht extra, sondern einfach / spontan dachte sie, ah Schulsozialarbeit wär doch toll / eingeladen / Kind war total einverstanden (.) / ich hatte ein erstes Gespräch und dann haben die Eltern die Lehrperson angerufen und gesagt, was soll das wir werden nicht informiert und // #00:10:06-2#</p>
93	<p>I: vorher müssen immer die Eltern informiert werden? #00:10:09-7#</p>
94	<p>B: Eben auch nicht unbedingt // (lacht) #00:10:10-5#</p>

Die Lehrerin hat mit einem Kind einen Termin bei der Schulsozialarbeiterin vereinbart. Nach dem Termin haben sich die Eltern darüber beschwert, dass sie nicht vorher kontaktiert wurden.

Die Kommunikation scheint hier fehlgeschlagen zu sein, da es keine klare Zuständigkeit darüber gibt, wann wer die Eltern der Kinder informiert. Dadurch haben die Eltern des Kindes Vertrauen in die Schule verloren. Bei der Frage, ob die Eltern der Kinder frühzeitig informiert werden müssen, gibt die Schulsozialarbeiterin keine klare Antwort. Ihr Lachen an dieser Stelle ist ein Klischee und unterstreicht ihre latente Unsicherheit. Sie erklärt ihre Vorgehensweise durch die Spontanität der Lehrerin. Das Füllwort «eben» deutet darauf hin, dass die unklare Kommunikation als Standard gesehen wird. Die praktische Frage der Zuständigkeit wird nicht diskursiv geklärt.

Informationsweitergabe

172	B: Genau. Und da wissen die Lehrpersonen auch nicht genau, (.) worum es geht. #00:15:23-9#
174	B: Aso gut nein (.) dann letztes Mal/ aso ich find's noch lustig, sobald die Lehrpersonen wissen, dass, dass jetzt ich zum Beispiel die Kinder begleite, bekomme ich dann auch mehr Informationen. Und die helfen mir dann auch. #00:15:36-0#
294	B: und einfach niemand wusste davon. Oder die Lehrperson schaute nicht im Dossier nach oder, oder wusste davon und wusste nicht, dass es für mich wichtig ist, das zu wissen #00:33:55-2#

Die Schulsozialarbeiterin erzählt, dass die Lehrpersonen ihr Informationen über die Kinder erst zu einem Zeitpunkt mitteilen, der aus Sicht der Schulsozialarbeiterin zu spät ist. Es scheint nicht geklärt zu sein, wie die Kommunikation über den Austausch der Informationen abläuft. Die Kommunikation ist also fehlgeschlagen.

Die Schulsozialarbeiterin behauptet zuerst, dass die Lehrpersonen so wenig Bescheid wie sie selbst wissen. Daraufhin korrigiert sie ihre Behauptung. Die Wahrnehmung der Schulsozialarbeiterin über die Informationsweitergabe der Lehrpersonen deutet auf eine latente Spannung bezüglich der Machtverteilung hin. Das Wort «helfen» zeigt, dass sie sich scheinbar in der schwächeren oder eben hilfloseren Position sieht. Bei der Aussage, dass sie es «lustig» finde, wird der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit in Frage gestellt. Die Problematik scheint sie nicht zu amüsieren. Ihre Aussage versteckt eher ihre Frustration darüber, dass die Lehrpersonen eine Macht über Informationen besitzen, die ihr fehlt.

Die scheinbare Unzufriedenheit über den Kommunikationsablauf zwischen Schulsozialarbeiterin und Lehrperson manifestiert sich in einer späteren Textstelle in Absatz 294. Klischiert werden die Gründe dafür, dass die Lehrpersonen nicht wissen, welche Informationen für die Schulsozialarbeit wichtig sind. Diese praktische Frage wird nicht diskursiv geklärt, und die Frustration der Schulsozialarbeiterin bleibt daher weiterhin latent.

Unklare Ziele und Aufgaben der Schulsozialarbeit

Die folgenden Textstellen beziehen sich thematisch auf die unklaren Ziele und Aufgaben der Schulsozialarbeit.

Man kann nichts machen

70	B: und dann hab ich dann auch / auch gesagt, ja okay gut, wenn man nichts machen muss / oder wenn die Schule ihm nicht helfen kann dabei (..) / oder die Eltern finden es geht ihm gut, dann / dann werd ich nicht mit ihm (..) arbeiten, das ist für mich okay / habe dann aber trotzdem angeboten , dass sie jederzeit wieder auf mich zukommen können #00:08:57-1#
76	B: (.) und auf der anderen Seite bin ich mir nicht ganz sicher , ob er wirklich nicht da ist, oder ob die Familie nicht möchte, dass man zu fest in die Familie hineinsieht #00:09:13-0#
78	B: (.) und trotzdem , in solchen Situationen kann man nichts machen , weil es ist alles auf ähm freiwilliger Basis #00:09:20-1#
136	B: in dem Sinne (.) und I / also dort muss man natürlich auch aufpassen / also geht es ihm wirklich, wirklich, wirklich nicht gut / muss man das Kind schützen? #00:12:43-4#

Die Schulsozialarbeiterin berichtet von einem Fall, bei dem sie in Bezug auf einen Schüler nicht aktiv(er) geworden ist. Die Eltern behaupten, dass es dem Schüler gut gehe, obwohl die Lehrerin ein ungutes Gefühl habe. Die Schulsozialarbeiterin sieht keinen Handlungsbedarf, weil ihr Angebot freiwillig ist. Dies könnte im Widerspruch zum Konzept der Schularbeit stehen. In dem Sinne müsste sie nie handeln, da die Angebote der Schulsozialarbeit meistens freiwillig sind.

Die Schulsozialarbeiterin sieht keinen Handlungsbedarf, und begründet diese Entscheidung mit der Einschätzung der «Schule» und der Eltern. Das Wort Schule wird desymbolisiert. Es wird an keiner Stelle thematisiert, dass die Schulsozialarbeiterin selbst ein Gespräch mit

dem Schüler suchen könnte, um eine diskursive Klärung anzustreben. Sie äussert im Interview symbolisch Zweifel und Unsicherheiten bezüglich ihres Handlungsbedarfs, kommuniziert diese jedoch nicht mit den an der Interaktion Beteiligten. Sie behauptet, dass die Lage so «okay» für sie sei, und verwendet dann zweimal das Wort «trotzdem». Ihr Widerspruch, dass sie einerseits Bedenken hat, aber andererseits nicht handeln will oder sich nicht zu handeln traut, zeigt eine latente Spannung. Der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit wird hier in Frage gestellt, da die Spannung dagegen spricht, dass es alles so «okay» für sie sei. Die Kommunikation ist fehlgeschlagen.

Sprachlich auffällig ist auch, dass sie dreimal betont, aufpassen zu müssen, wann es einem Kind «wirklich» schlecht gehe. Dies ist ein Klischee, und es bleibt offen, woran sie es misst, wie schlecht es einem Kind geht. Die Schlussfolgerung, dass sie bei Kindern, denen es gut geht, nicht aufpassen muss, bleibt unausgesprochen und scheinbar nicht reflektiert.

Schulsozialarbeit nur bei Problemen?

178	<p>B: Aso grad bei der, der/ die, die, die jetzt kommt, und ich weiss nicht genau WARUM (.) ja, aso es hat schon seine Gründe, aber jetzt geht es ihr eigentlich besser und sie beharrt immer noch darauf zu bleiben. Es ist, weil sie die Schule gewechselt hat in die zweisprachige und äh, ihre Mutter ziemlich viel Druck macht (.) und sie sich Druck macht, dass sie genauso, wie in der sechsten Klasse, gleiche Noten haben muss, obwohl/ das ist ja unmöglich, wenn du (.) auf ei/ in einer Sprache zur Schule gingst und dann plötzlich zweisprachig #00:16:14-6#</p>
-----	---

Die Schulsozialarbeiterin erzählt von einem Mädchen, welches sie begleitet. Sie behauptet nicht zu wissen, warum das Mädchen ihr Angebot aufsucht. Im nächsten Moment verbessert sie sich und schildert unterschiedliche Gründe.

Die Schulsozialarbeiterin scheint es nicht zu verstehen, dass das Mädchen immer noch ihre Gespräche aufsucht, obwohl es dem Mädchen jetzt scheinbar besser gehe. Diese Aussage stellt ein Klischee dar. Es ist nicht klar, wessen Einschätzung dies ist und worauf sich diese bezieht. Der Geltungsanspruch der Wahrheit wird damit auch in Frage gestellt.

Die Schulsozialarbeiterin erklärt den Besuch des Mädchens mit der klischierten Aussage, dass es schon seine «Gründe» für den Besuch habe. Dann resymbolisiert sie diese, indem sie von Umständen und Problematiken aus dem Leben des Mädchens erzählt. Die Schulsozialarbeiterin benutzt das Wort «beharren», welches eine latente Spannung zeigen könnte. Das Verhalten des Mädchens scheint bei der Schulsozialarbeiterin Widerstand auszulösen. Dies manifestiert sich, indem sie die Gründe des Mädchens für das Aufsuchen der Schulsozialarbeit aufführt, diese dann sofort durch den Einspruch «obwohl» relativiert. Es bleibt offen, ob sie dieses Unverständnis mit dem Mädchen kommuniziert und die

Kommunikation könnte fehlgeschlagen sein.

Verlorengegangenes Gesuch

304 B: Ja das war/ da war noch ein **blöder Zufall**, dass die Schulleitung gewechselt hat (.) und die Familie umgezogen ist und (.) wenn man umzieht, muss man die Schule wechseln, wenn man einen zu weiten Schulweg hat, und ich hab das dann gesehen und **total naiv** gefragt, **ih, die ist ja umgezogen**, und weil es so eins/ **weil es eine SEHR schwierige Klasse war, hat man dann auch nicht mehr versucht, die hier zu behalten, und dann musste sie die Schule wechseln** #00:36:16-2#

310 B: // j/ ja wir haben irgendwie wie zweimal einen Abschluss gemacht, **weil die Eltern haben einen/ ein Gesuch gestellt, dass sie noch bleiben kann** und bis das entschieden wurde, ist sie noch geblieben und dann plötzlich musste sie trotzdem von/ hiess es sie muss von heute auf morgen gehen, dann haben wir WIEDER einen Abschluss gemacht und da hat es wieder geheissen, nein bis zu den Winterferien bleibt sie #00:37:09-3#

330 B: und dort hab ich eben dann/ hab ich ihr **so naiv gesagt, d/ ähm, du hast du gewusst ähm, sie ist umgezogen, wurde da ein Gesuch gestellt, dass sie bleiben kann, einfach so aus Neugier** #00:39:07-5#

332 B: und dann hat sie eben reagiert und gesagt, **nein das ist vergessen gegangen und irgendwie** (.)/ so hat sie reagiert #00:39:14-1#

320 B: und dann (.) ähm am anderen Ort ist eine Klasse mit irgendwie 16 Schülern und die läuft sehr gut, also geben wir sie doch in ein **GUTES** Umfeld, oder? **aber ähm jetzt läuft die Zusammenarbeit mit den Eltern gar nicht mehr, beispielsweise, und auch SIE ist total ausser sich** #00:38:26-2#

Die Schulsozialarbeiterin berichtet von einem Mädchen, welches zu ihr in die Beratung ging, aber dann mit ihrer Familie umgezogen ist. Die Eltern stellten ein Gesuch, damit das Mädchen weiterhin dieselbe Schule besuchen kann. Die Schulsozialarbeiterin sprach die Schulleitung darauf an. Die definitive Entscheidungsmacht über eine Bewilligung lag bei der Schulleitung. Das Gesuch ging unter und wurde nicht bewilligt, woraufhin das Mädchen die Schule wechseln musste. Das Mädchen sowie die Eltern wollen nicht mehr mit der Schulsozialarbeiterin der neuen Schule zusammenarbeiten, da sie einen Vertrauensverlust erlitten haben. Die Schulsozialarbeiterin interpretiert die Missachtung des Gesuchs der Eltern damit, dass die Schulleitung wechselte und die ehemalige Klasse des Mädchens als

schwierig galt.

Die Schulsozialarbeiterin spricht von einer «schwierigen Klasse» und einem «gutem Umfeld». Hier liegen jeweils Desymbolisierungen und Klischeebildungen vor, die die Missachtung des Wunsches der Eltern bewusst oder unbewusst rechtfertigen sollen. Keine der beiden Aussagen wird scheinbar reflektiert.

Der Geltungsanspruch der subjektiven Welt der Schulsozialarbeiterin wird in Frage gestellt, wenn sie von ihrem Nachfragen über den Umzug des Kindes oder von der Erkundigung nach dem Gesuch der Eltern erzählt. Es wird nicht klar, warum sie hier jeweils «naiv» fragt, obwohl sie vom Gesuch der Eltern zum Beispiel wusste. Entweder war sie zum Zeitpunkt der Fragen tatsächlich unwissend, oder das Mädchen hatte dann schon die Schule verlassen. Es zeigt sich eine latente Spannung an dieser Stelle. Dass sie einfach nur aus «Neugierde» die Frage stellt und nicht den Wunsch der Eltern und die Befindlichkeit der Schülerin in den Diskurs einbringt, untermalt die Spannung. Es kommen Machtdynamiken zum Vorschein, in denen sie sich der Entscheidungsmacht der Schulleitung scheinbar unterordnet, ohne Partei für die Schülerin zu ergreifen.

Obwohl die Familie offensichtlich einen Vertrauensbruch erlebt hat, klischiert und verharmlost sie die Problematik scheinbar als «blöden Zufall». Die praktische Frage nach einem Schulwechsel von Kindern aufgrund von «schwierigen Klasse(n)» wird nicht diskursiv gesättigt geklärt und die Kommunikation zwischen allen Beteiligten der Interaktion fehlgeschlagen.

Schulsozialarbeit übernimmt die Aufgaben der Lehrpersonen

412	B: weil ich hatte auch einmal die/ das Problem, dass die Lehrperson eigentlich nicht so einverstanden war mit dem und mit dem, was ich gesagt habe, weil (.) dort war es/ es ging um Vorstellen (.) der Schulsozialarbeit und (.) ähm mal so eine Bestandesaufnahme, wie es den Kindern denn so geht in der Klasse. Da hab ich mich vorgestellt und wie in allen Klassen, sag ich eben (.) mein Auftrag ist, dass es allen Kindern in der Schule gut geht, oder wenn es mal nicht gut geht das auch abfangen zu können // #00:47:23-6#
416	B: aber dort (.) hat (.) die Lehrperson glaube ich so, wie biss/ das Gefühl bekommen, dass ich wie sagen will, für Probleme kommt zu MIR #00:47:47-1#
418	B: und das ist eine so super Lehrerin, die ALLES selber macht und das/ sie macht das so gut #00:47:53-8#

420	B: und das war jetzt wie eine Ausnahme , weshalb es vielleicht nicht so gut angekommen IST , weil sie sich das nicht gewohnt ist, dass, dass jemand anders (.) sich EINmischt #00:48:03-1#
438	B: und ich hab wie so das Gefühl, da hat sie dann sich so/ aso das ist INTERPRETATION und das ist jetzt auch (.) vielleicht nicht so gut , aber ich hatte eher so den Eindruck, dass sie denkt « ja, super für was gibt's dich dann?! weil (.) ich mache ja das alles selber » #00:50:05-2#

Die Schulsozialarbeiterin berichtet, dass eine Lehrperson nicht einverstanden war, wie die Schulsozialarbeiterin den Auftrag der Schulsozialarbeit in der Klasse vorgestellt hat. Sie stellt Vermutungen darüber an, warum es zu dieser Unzufriedenheit kam.

Sprachlich auffällig ist, dass die Schulsozialarbeiterin in diesen Textstellen mehrerer Wörter sehr stark betont. Diese Auffälligkeiten sprechen für eine latente Spannung. Diese könnte sich auf eine konkurrierende Machtdynamik zwischen der Schulsozialarbeiterin und der Lehrerin beziehen. Die Unklarheit, was der Auftrag von Schulsozialarbeit ist, könnte auch eine Erklärung dafür sein. Die Aussage der Schulsozialarbeiterin, dass Schulsozialarbeit das Wohlergehen der Kinder steigern soll, ist unklar und ein Klischee. «Gut» ist an dieser Stelle desymbolisiert.

Der Geltungsanspruch der Wahrheit wird in Frage gestellt. Es ist nicht klar, ob die Interpretation der Schulsozialarbeiterin der Wahrheit entspricht und die Lehrerin tatsächlich so denkt, wie es die Schulsozialarbeiterin vermutet. Die Schulsozialarbeiterin bezeichnet die Lehrerin als «super», da sie «alles selber macht». «Alles» ist desymbolisiert, da nicht klar ist, worauf sich die Tätigkeiten der Lehrerin genau beziehen. Im Vordergrund steht jedoch die Problematik, dass sich der Zuständigkeitsbereich der Lehrerin und der Schulsozialarbeiterin überschneiden. Der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit kann auch in Frage gestellt werden, da die Schulsozialarbeiterin sich gefährdet fühlen könnte, dies aber nicht symbolisch äussert, sondern nur die Lehrerin sehr stark lobt. Die Authentizität der Schulsozialarbeiterin wird angezweifelt und die Frage nach dem Auftrag der Schulsozialarbeit scheint nicht diskursiv geklärt zu sein. Die Kommunikation ist fehlgeschlagen und die Spannung immer noch latent.

Kategorie: Vermiedene Kommunikation

Diese Kategorie beinhaltet exkommunizierte Gesprächsinhalte sowie Kommunikation, die bewusst oder unbewusst vermieden wurde, wodurch Chancen für eine Verständigungsklärung verpasst wurden.

Standby

26	B: //haben, dann später kamen dann wieder neue Sachen hinzu, dann hab ich ihn wieder zu mir in die Beratung genommen (.) aber in (.) in / während so drei Monaten war ich dann so wie auf Standby #00:04:44-3#
<p>Die Schulsozialarbeiterin erzählt von ihrer punktuellen Arbeit mit einem Schüler. Bei Problemen nimmt sie ihn zu sich, und während drei Monaten findet keine Kommunikation zwischen ihr und dem Schüler statt.</p> <p>Die Formulierung «ich (..) genommen» zeigt, dass die Schulsozialarbeiterin scheinbar aktiv auf den Schüler zugeht und nicht andersherum. Sie klischiert den Grund dafür, warum sie tätig wurde, mit der Aussage, dass «neue Sachen» hinzukamen. Das Wort «Standby» ist desymbolisiert und verschleiert, was sich innerhalb dieser drei Monate ereignet hat. Ihre Arbeit scheint mehr auf dem punktuellen Behandeln von Problematiken zu beruhen, als dass es um einen Beziehungsaufbau mit dem Schüler geht.</p>	

Exkommunikation einer Vermutung

46	B: weil der Junge sich stark verändert hat. Er sei so in sich gekehrt, spreche nicht mehr viel / er habe (unv.) auch / links höre er gar nichts mehr, deswegen habe er ein Hörgerät / und sie hat sich gefragt, ob's wegen der Maske ist (.) irgendwie, dass er (.) halt nicht mehr so gut Lippenlesen kann oder so (.) #00:06:01-7#
48	B: (.) ähm (.) und am Elterngespräch hat sie die Veränderungen angesprochen , also mit der Mutter / und die Mutter sei dann irgendwie total in Tränen ausgebrochen und hat gesagt er sei ihr auch vollkommen entglitten (.) aber sie seien jetzt daran das ganze umzukrempeln und es / es werde wieder bessern #00:06:19-9#
<p>Die Schulsozialarbeiterin schildert ein Gespräch zwischen einer Lehrerin und der Mutter eines Schülers. Die Lehrerin stellt eine These für die Veränderung des Schülers auf. Im Elterngespräch wird die Veränderung des Jungen angesprochen, worauf seine Mutter verzweifelt reagiert.</p> <p>Die Formulierung «auch vollkommen entglitten» klischiert die Ursachen für den Zustand des</p>	

Jungen. Die Mutter ist verzweifelt über ihren Kontrollverlust. Die Lehrerin versuchte anfänglich, die Veränderungen des Jungen mit äusseren Umständen zu begründen, wie zum Beispiel die durch das Maskentragen erschwerte Kommunikation und die Hörprobleme des Jungen. Die These der Lehrerin wird exkommuniziert, und die praktische Frage nach dem Wohlergehen des Jungen bleibt ungeklärt. Die Sorge der Lehrerin und die Verzweiflung der Mutter sind auch nicht geklärt.

Vermeidung eines Schülergesprächs

80	B: oder, man kann niemanden verpflichten zu mir zu kommen (..) ja (..) genau / das war jetzt so eine andere Situation, wo ich nicht so ganz sicher war, wie die Eltern wirklich gegenüber der Schulsozialarbeit eingestellt sind #00:09:33-4#
83	I: Und es kam jetzt nie dazu, dass du mit dem Jungen ins Gespräch gingst? #00:09:38-1#
86	B: hier nicht nein , nein #00:09:40-7#

Die Schulsozialarbeiterin erzählt von ihrer Unsicherheit darüber, wie die Eltern eines Schülers der Schulsozialarbeit gegenüber eingestellt sind. Mit dem Schüler kam sie nie ins Gespräch. Sie begründet es damit, dass es keine Pflicht sei, zu ihr zu kommen.

Sie erklärt ihr Nicht-Aktivwerden mit dem auf Freiwilligkeit beruhenden Angebot der Schulsozialarbeit: Die Aussage darüber, dass man niemanden verpflichten könne zu ihr zu kommen, ist ein Klischee. Es ist unklar, inwiefern eine Pflicht ausgelöst wird, wenn sie ein Gespräch mit einem Schüler sucht. Sie äussert symbolisch eine Unsicherheit über die Einstellung der Eltern. Der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit ist hier erfüllt. Diese Unsicherheit scheint sie jedoch nur der Interviewerin gegenüber zu kommunizieren. Mit den Eltern schafft sie keine Verständigungsbasis. Es kommt zu keiner diskursiven Sättigung darüber, was die Aufgaben der Schulsozialarbeiterin sind und wie die Eltern darüber denken.

Unzufrieden über Rückmeldung der Lehrpersonen

127	I: dass es okay ist ähm wie ging das weiter / kam's noch / wurde es nochmal zu deinem Thema? #00:12:04-1#
128	B: Nein, es war jetzt (..) erst vor kurzer Zeit (..) und bisher habe ich nichts mehr gehört (..) / so (..) es wäre dann spannend, mal später zu schauen, ob da noch / noch etwas kommt #00:12:15-0#

234	B: und das ist noch oft so, man macht mal was, aber es fehlt oft so ein bisschen die/ die Rückmeldung der an/ hat es was gebracht, hat es nichts gebracht. Gerade auch wenn den/ der Auftrag von den Lehrpersonen kommt #00:23:36-7#
236	B: das/ ich hab das Gefühl/ aso nicht jetzt um Lehrpersonen schlecht zu machen , aber die sind halt so «der Käptn» oder der/ der Hirt von all ihren Schafen und wenn eins mal ausbricht, dann ist das Hauptziel, dass es wieder drin ist , aber wer das Schaf zurückgebracht hat, ist bisschen wie egal #00:23:54-9#
238	B: oder ja, sie/ sie haben einfach nicht diese Denk/ Denkweise , dass es für mich dann auch gut wäre zu wissen, hat sich was verbessert oder melden sie sich nicht mehr, weil sich eben NICHTS verbessert hat? Aber ich finde da ist eigentlich Kommunikation ja sehr, sehr wichtig #00:24:09-7#
240	B: Aber ICH gebe eigentlich immer ein Feedback an die Lehrperson . Aso wir haben ja auch ähm amtliche Schweigepflicht (.) ähm und ich gebe nur so viel Information zurück, wie ich mit dem Schüler abgesprochen habe #00:24:23-4#
<p>Die Schulsozialarbeiterin berichtet zu verschiedenen Zeitpunkten des Interviews über die Kommunikation mit den Lehrpersonen. Sie fände es spannend zu erfahren, wie sich ein Fall weiterentwickelt, und bedauert, dass sie von den Lehrpersonen kein Feedback und keine Anerkennung für ihre Arbeit erhält.</p>	
<p>Die Textstellen zeigen die Emergenz einer Spannung. Die Frustration der Schulsozialarbeiterin über die Kommunikation mit den Lehrpersonen wird deutlich. Sie stellt die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit in Frage, da sie keine Rückmeldungen von den Lehrpersonen bekommt. Der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit ist in Frage gestellt, da sie behauptet, die Lehrpersonen nicht schlecht machen zu wollen, aber dann im selben Atemzug Kritik äussert. Ihre Unzufriedenheit über die Kommunikation wird anscheinend nie im Diskurs mit den Lehrpersonen geklärt und zeigt sich deshalb auch noch in der Sprache als latente ungelöste Spannung.</p>	
<p>Sie bezeichnet die Lehrpersonen als «Käptn» oder «Hirt», denen die Systemintegration der Schülerinnen und Schüler am wichtigsten sei. Diese sprachlichen ausdrucksstarken Bilder könnten für eine latente Spannung sprechen. Die Schulsozialarbeiterin schreibt den Lehrpersonen scheinbar eine hohe Machtposition zu. Sie bezieht sich selber in die Metapher der Hirt-Schaf-Beziehung ein und gibt sich die Rolle derjenigen Person, die eigentlich die Arbeit des Hirten erledigt, aber keine Anerkennung dafür bekommt. Die Arbeit</p>	

des Hirten an sich hinterfragt sie nicht, es geht ihr mehr um die Anerkennung ihrer geleisteten Arbeit. Die latente Spannung manifestiert sich, indem sie sich für ihre Kritik an den Lehrpersonen bewusst oder unbewusst rechtfertigt. Die Begründung liegt in der «Denkweise» der Lehrpersonen, wobei aus ihrer Sicht Kommunikation die Lösung wäre. Sowohl «Denkweise» als auch «Kommunikation» werden zu leeren Worthülsen, sind also klischiert, und verschleiern die Gründe, weshalb es nicht zu einer verständigungsorientierten Kommunikation zwischen ihr und den Lehrpersonen kommt. Sie behauptet, Feedback zu geben, woraus sich schliessen lässt, dass Kommunikation für sie scheinbar aus dem Geben und Empfangen von Feedback besteht. Das Schaffen einer Verständigungsbasis wird vermieden, und die latente Spannung besteht so weiterhin.

Kategorie: Gelungene Kommunikation

Diese Kategorie umfasst Sequenzen des Interviews, in denen die Schulsozialarbeiterin verständigungsorientiert gehandelt hat oder ihre Handlungen den Interviewerinnen gegenüber reflektiert.

Ermutigung

184	B: So in dem Sinne, wie kann sie sich da auch distanzieren und für sich trotzdem glücklich über eine 4.5, 5 sein, wenn die Mutter noch sagt, du musst mehr lernen, das geht so nicht, genau #00:16:41-5#
-----	--

Die Schulsozialarbeiterin berichtet von ihrer Begleitung eines Mädchens. Die Mutter scheint das Mädchen in Bezug auf Schulnoten unter Druck zu setzen, und die Schulsozialarbeiterin versucht, dem Mädchen Wege zu vermitteln, wie es sich vom Druck distanzieren kann.

Die Schulsozialarbeiterin ermutigt das Mädchen und nimmt eine Gegenposition zur Einstellung der Mutter ein. Der Fokus liegt auf dem Glück des Mädchens. Sie fördert damit seine Mündigkeit, Entwicklung und Autonomie von seinem Elternhaus.

Coaching der Lehrpersonen

188	B: und jetzt hab ich angefangen, eher ihn zu coachen. Also das ich ihm wie sage, hey ich hab wieder gehört, oder ich hab beobachtet, könntest du das ansprechen? Wie ihn halt ein bisschen darauf sensibilisieren, dass es halt auch ein grosser Faktor zum Lernen ist #00:17:38-2#
-----	---

190	B: und für die Kinder in der Lebenswelt Schule halt total wichtig, halt dass sie da auch Freunde haben, nicht ausgeschlossen werden, genau ja #00:17:46-0#
-----	--

Die Schulsozialarbeiterin berichtet, wie sie eine Lehrperson coacht und für die Anliegen der Kinder sensibilisiert. Sie erklärt ihr, welche Bedeutung die Sozialintegration der Kinder in der Schulzeit spielt und verknüpft dies mit der Rolle der Lehrperson. Sie versucht, das Verständnis der Lehrperson für die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zu fördern, und handelt damit verständigungsorientiert.

Am Anfang berichtet die Schulsozialarbeiterin etwas zögerlich von ihrem Vorgehen mit der Lehrperson. Sie spielt ihr Handeln herunter mit den Worten «eher» und «bisschen». Es scheint ihr schwer zu fallen, ihr Handeln standfest zu begründen, was für eine latente Spannung spricht. Die latente Spannung könnte sich auf eine Machtdynamik zwischen ihr und den Lehrpersonen beziehen, welche sich in den sprachlichen Auffälligkeiten zeigt. Am Ende bestätigt sie ihre Ansicht nochmal selbst.

Sensibilisierung

218	B: Weil ihre Mama hatte dann mit dem neuen Baby auch nicht mehr so viel Zeit für sie und die haben sowieso viel gearbeitet, die Eltern uuund (.) eben der Lehrer hat auch nicht so zugehört (.) da ging es mehr darum einfach/ ja einfach zu/ zu sprechen #00:21:59-1#
220	B: (.) ich hab dann aber mit der Zeit trotzdem auch die Mama eingeladen . Und dann haben wir mal ein Gespräch zusammen gemacht und gesagt, sie kann sich immer an mich wenden #00:22:08-0#
221	I: Zu dritt? ode// #00:22:10-6#
222	B: //das war dann nur mit der Mama #00:22:11-6#
224	B: Ja, ja (.) jaa es ist halt nicht so klar, was hilft und was nicht und was das Richtige ist und was nicht, aber eben bei den jüngeren Kindern, gerade da hatte ich auch das Gefühl/ ja anstatt, dass sie zu mir kommt, wär's doch auch schön, wenn sie bei ihrer Mama auch all diese Dinge erzählen kann und nicht dass sie das Gefühl hat, ihr zur Last zu fallen #00:22:37-0#

Die Schulsozialarbeiterin erzählt von einem anderen Mädchen, welches sich mit seinen Sorgen an die Schulsozialarbeiterin wendet. Das Mädchen scheint von Seiten der Mutter und der Lehrperson her keine Aufmerksamkeit zu bekommen, weshalb es sich an die Schulsozialarbeiterin wendet. Die Schulsozialarbeiterin hört dem Mädchen zu.

Sie kommuniziert ihre Unsicherheit darüber, wie sie den Kindern die beste Unterstützung bieten kann und stellt fest, dass der Einbezug des Elternhauses bei den jüngeren Kindern wichtig ist. Sie anerkennt die Mutter als wichtigen Teil der Lebenswelt ihrer Tochter und führt daher ein Gespräch mit ihr.

Die Schulsozialarbeiterin desymbolisiert das Wort «Gespräch». Klischiert bleiben die konkreten Gesprächsinhalte. Vermutlich ging es um eine Sensibilisierung für die Sorgen des Mädchens. Die Schulsozialarbeiterin spricht nur von einem Gefühl, und es bleibt auch offen, ob sie das Mädchen selber ermutigt hat, seine Gedanken und Sorgen mit seiner Mutter zu teilen. Das Gespräch fand nur zwischen Mutter und Schulsozialarbeiterin statt. Es wäre interessant gewesen, ob die Schulsozialarbeiterin hier auch eine mediatorische Rolle hätte einnehmen können, damit das Mädchen ihre Erfahrungen direkt in das Gespräch mit der Mutter einbringen könnte. Die Schulsozialarbeiterin stellt den Geltungsanspruch der Richtigkeit in Frage, weil sie der Interviewerin gegenüber Unsicherheiten darüber äussert, ob ihr Vorgehen richtig sei. Dieser wird aber nicht im Gespräch mit der Mutter oder dem Mädchen diskursiv geklärt.

Reflexion über eigenes Vorgehen

56	B: Also hab ich ihr dort / beispielsweise / geraten / gerade weil das Lernen so viel über Beziehung geht, dass sie doch das Kind selbst mal darauf ansprechen soll, auf die Beobachtungen. Eigentlich etwas sehr Naheliegendes #00:07:13-8#
58	B: aber wenn man manchmal so nah dran ist, sieht man die einfachsten Dinge nicht mehr. (.) Auf alle Fälle hat sie ihn da / darauf angesprochen (.) und (.) / oder nein, wir hatten vereinbart, dass sie ihn zuerst darauf anspricht, mir dann ein Feedback gibt und dass ich dann immer noch die Eltern kontaktieren kann #00:07:29-9#
60	B: (.) und dann, ähm hat sie ihn darauf angesprochen und er hat gar nichts gesagt, er hat sich eher verweigert für das Gespräch, also hab ich danach trotzdem die Eltern angerufen (.) und sie zu einem Gespräch eingeladen / also wie so geschildert, ja / die Lehrperson macht sich Sorgen (.) / er möchte nichts sagen (.) s (.) / das Elterngespräch war auch ein bisschen schwierig #00:07:52-9#
260	B: Dann ist es so, ich rufe an, ja die Lehrperson macht sich Sorgen, weil SIE denkt, dass IHR Sohn, zu viel Druck von IHNEN hat. Und jetzt ruf ich SIE an und/ können wir das besprechen. Dann weiss ich ja, wie zu wenig (.) davon, aso so, das ist sehr, sehr heikel und ist mir paarmal passiert, dass ich so mit einem fremden Auftrag eigentlich gearbeitet habe, wo ich gar nicht in meiner Rolle war (...) #00:28:13-0#

Die Schulsozialarbeiterin berichtet davon, wie sie eine Lehrerin ermutigt mit dem Schüler über ihre Beobachtungen zu sprechen.

Sie nimmt die Sorgen der Lehrerin ernst und handelt verständnisorientiert. Sie weist auf die sozialpädagogische Chance der Lehrpersonen hin, da diese den Schülerinnen und Schülern im Kontext der Schule sehr nahestehen. Sie handelt so verständigungsorientiert. Zudem reflektiert sie ihr Vorgehen, vor Eltern Bedenken über ihre Kinder zu äussern, die nicht auf eigenen Beobachtungen beruhen.

Die Idee mit einem Schüler ins Gespräch zu kommen bezeichnet die Schulsozialarbeiterin als «sehr naheliegend» und als «einfachstes Ding». Diese Aussage klingt wertend und könnte auf eine latente Spannung hinweisen. Diese bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Schulsozialarbeiterin und Lehrperson.

Die Schulsozialarbeiterin bezeichnet das Elterngespräch als ein «bisschen schwierig». In dieser sprachlichen Untertreibung versteckt sich eine latente Spannung, die erst in Absatz 260 explizit erklärt wird. Sie resymbolisiert die Schwierigkeit des Elterngesprächs damit, dass es sie unauthentisch macht, wenn sie Beobachtungen von anderen Personen ohne eigene Erfahrungen und Messwerte wieder gibt. Sie empfindet ihr Vorgehen als «heikel» und klischiert die Gründe, warum so ein Vorgehen für sie unvorteilhaft ist. Im Weiteren desymbolisiert sie die Worte «Auftrag» und «Rolle». Es sind leere Worthülsen, und der gesamte Satz stellt ein Klischee da. Die Bedeutung dieser Aussage bleibt offen, und die praktische Frage, warum die Lehrperson nicht selber ihre Erfahrungen einbringt, wird nicht diskursiv geklärt. Unersichtlich bleibt, ob sie in Zukunft die Lehrpersonen ermutigen will, selber die Gespräche mit den Eltern und Schülerinnen und Schülern zu führen oder, ob sie die Beobachtungen der Lehrpersonen erst mal in Gesprächen mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern kommunizieren will.

Einfach mal zuhören

280	B: dort/ ich hab sie einfach angehört und ihr wie das Vertrauen gegeben/ dann mit ihr angeschaut, was machen wir jetzt, und dort war eigentlich ganz klar , Opferhilfe (räuspert sich) und Psycholog #00:31:57-6#
-----	---

Die Schulsozialarbeiterin berichtet von einem Gespräch mit einem Mädchen, welches sexuelle Übergriffe erlebt hat.

Sie gibt dem Mädchen ihr Gehör und will das Vertrauen des Mädchens stärken, damit es sich traut seine Erfahrungen in den Diskurs einzubringen. Sie handelt verständigungsorientiert und versucht die Mündigkeit des Mädchens zu erhöhen. Sie schlägt dem Mädchen auch noch andere fachliche Kompetenzen für die Verarbeitung ihrer

Erlebnisse vor.

Die Schulsozialarbeiterin benutzt das Wort «einfach», wenn sie von ihrem Vorgehen berichtet. Sie verdeckt und spielt damit scheinbar ihre gelungene Vorgehensweise runter.

Einbindung des Elternhauses

358 B: und im systemischen Ansatz, dass ich eben schaue, wer ist schon alles drin, wo muss man, was muss man/ dass ich mit den Eltern telefoniere/ **ich suche recht oft den Kontakt zu den Eltern** und/ von anderen hab ich gehört, dass sie das weniger machen #00:41:54-1#

360 B: und **ich war am Anfang auch** noch so ein bisschen, lieber nicht (**lacht**), weil dann **wird es halt recht schwierig**, oder, weil man muss mit den Erwachsenen **auf freiwilliger Basis zusammenarbeiten**, für viele Eltern ist das **Soziale Arbeit/** aso genau, das hat/ **ich weiss nicht**, **ich denke**, es hat schon mit Biel zu tun, wegen dem **(.) extrem Multikulturellen** #00:42:12-0#

Die Schulsozialarbeiterin reflektiert ihr Vorgehen im Kontakt mit Eltern der Schülerinnen und Schüler. Sie erzählt, dass es für sie schwierig war, aber dass sie jetzt im Gegensatz zu anderen Schulsozialarbeitenden oft in Kontakt zu den Eltern tritt. Damit erkennt sie, dass das Elternhaus ein wichtiger Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler darstellt und der Einbezug der Primärsozialisation von Bedeutung ist.

Die Schulsozialarbeiterin erklärt ihre anfängliche Vermeidung, Kontakt mit den Eltern aufzunehmen, damit, dass sie sich mit anderen Schulsozialarbeitenden vergleicht, die es auch vermieden haben. Ihr Lachen wirkt hier authentisch, da es hier ihre Unsicherheit unterstreicht. Das Wort «schwierig» ist desymbolisiert. Sie versucht die Schwierigkeit zu resymbolisieren, indem sie die Freiwilligkeit des Angebots erwähnt und die «Multikulturalität» von Biel. Dies klischiert jedoch die Begründung, weshalb es schwierig sei. Der Begriff «Soziale Arbeit» ist ebenfalls desymbolisiert. Die praktische Frage, warum ihr der Elternkontakt schwerfällt, wird nicht diskursiv geklärt. Offen bleibt auch, ob der Kontakt zu den Eltern ein strategischer Zug ist oder der Verständigung und einem gemeinsamen Konsens dienen soll.

Klärung eines Missverständnisses

426 B: also das heisst, **ich hab (.) da versucht herauszufinden, was ist genau schief gegangen**. **Wir** haben angeschaut, wo war das **Missverständnis** und dann **waren/** war es wieder gut #00:48:49-7#

Die Schulsozialarbeiterin berichtet, wie sie einen Konflikt mit einer Lehrperson gelöst hat. Sie äussert ihr Interesse daran, die Gründe für das Missverständnis zu verstehen und gemeinsam ein Verständnis zu finden.

Ihr Handeln ist strategisch, da es die Lösung des Konflikts anstrebt, aber sie versucht auch, die Lebenswelt der Lehrperson zu verstehen und ihr Handeln zu reflektieren. Bei der Lösung des Konflikts spricht sie in der Wir-Form, was für einen gemeinsamen Konsens sprechen könnte.

6.2.1 Erkenntnisse aus Interview I

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus den verschiedenen Kategorien aus Interview I zusammengetragen, um bereits erste Schlüsse in Bezug auf die Fragestellung zu ziehen.

Strategisches Handeln

Es kann festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeiterin in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen des Systems Schule strategisch handelt. Es handelt sich zum Teil um offenes strategisches Handeln, wenn zum Beispiel die Schulsozialarbeiterin und die Lehrperson absprechen, wann die Schülerinnen zu ihr in die Beratung dürfen. Beide Seiten wissen dabei um den strategischen Charakter der Interaktion. Es wird jedoch auch verdecktes strategisches Handeln der Schulsozialarbeiterin erkannt, wobei nur sie um die Erfolgskalküle der Interaktion weiss. So zum Beispiel, wenn ein Schüler ihr etwas anvertraut und sie diese Information der Lehrperson weitergibt, um angeblich die Leistung des Schülers während des Unterrichts zu verbessern. Die Verständigung zwischen Lehrperson und Schüler wird dadurch erschwert, und Chancen für sozialpädagogisches Handeln werden verpasst. Am häufigsten wird im transkribierten Interviewmaterial verdecktes strategisches Handeln in Form von verzerrter Kommunikation analysiert. Es werden zwar Gespräche mit Schülerinnen, Schülern und Eltern geführt, es fehlen jedoch Anzeichen, die vorhandenen Probleme und Lebenswelten wirklich verstehen zu wollen. Die Schulsozialarbeiterin orientiert sich scheinbar eher an Ordnung und Anforderungen des Schulsystems. Eine Verständigung über das Soziale im Unterricht wird vermieden und die Leistungsideologie der Schule ausgebaut, welche auf individuellen Zuschreibungen beruht. Enteignungsprozesse des Sozialen werden so auch von der Schulsozialarbeiterin gestützt, anstatt diese Problematik in einem gesättigten Diskurs klären zu wollen.

Es kommt zu bewussten oder unbewussten rechtfertigenden Äusserungen, welche das nicht-kommunikative Handeln im sozialpädagogischen Verständnis der Schulsozialarbeiterin erklären sollen wie zum Beispiel die Klage über knappe Ressourcen. Sie beschreibt ihre Arbeit in Form einer Dienstleistung, welche wenig Mitgestaltung von Seiten der Schüler und

Schülerinnen zulässt und keine verständigungsorientierte Kooperation mit den Lehrpersonen aufweist. Sie scheint den Lehrpersonen stellenweise auch eine höhere Machtposition zu als sich selbst zu zuschreiben. Es können Unsicherheiten bezüglich ihrer Vorgehensweisen erkannt werden, vor allem, wenn andere Fachstellen involviert sind, scheint der Sinn ihrer Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin nicht geklärt zu sein. Sie scheint ihr eigenes Handeln in den oben aufgeführten Textstellen nicht zu reflektieren, was zeigt, dass eine bildungstheoretisch begründete Mündigkeit nicht leitend in ihrer Kommunikation ist.

Fehlgeschlagene Kommunikation

In dieser Kategorie zeigt sich, dass es einige Situationen gibt, in der die Kommunikation zwischen der Schulsozialarbeiterin und anderen Akteuren und Akteurinnen der Schule oder die Kommunikation auf der Ebene zu der Interviewerin fehlgeschlagen ist. Grund dafür ist, dass scheinbar kein Diskurs zur Klärung geführt wird, wenn es um die Frage der Zuständigkeit, der Rolle, der Funktion und des Auftrags der Schulsozialarbeit geht. Wenn es um den Einbezug der Eltern geht oder um Informationsweitergabe zwischen den verschiedenen Beteiligten, entstehen Missverständnisse und Unsicherheiten bezüglich des Vorgehens. Die Schulsozialarbeiterin erklärt ihr Verhalten mit klischierten oder widersprüchlichen Aussagen. Mit der mehrmals wiederholten Aussage, dass das Angebot der Schulsozialarbeit auf Freiwilligkeit basiert, versucht sie scheinbar, verpasste Chancen in Bezug auf ihr sozialpädagogisches Handeln zu rechtfertigen. Das Konzept der Schulsozialarbeit, welches latente Spannungen hervorruft, wird weder auf der Ebene zu den Interviewerinnen noch auf der Ebene zu den Akteurinnen und Akteuren der Schule in Frage gestellt.

Ob sich die Schulsozialarbeiterin nun mit der Schule identifiziert oder sich von der Schule abgrenzt, wird widersprüchlich geäußert. Die Schulsozialarbeiterin kann sich nicht klar positionieren, da scheinbar keine Aufarbeitung und Reflexion über ihre persönliche Definition von Schule stattgefunden haben. Dies zeigt sich vor allem in der Sequenz, wo es darum geht, dass die Schulsozialarbeiterin scheinbar die Aufgabe der engagierten Lehrerin übernommen hat. Es scheint beiden Beteiligten nicht klar zu sein, was die Arbeit der Schulsozialarbeiterin ausmacht. Diese scheint irritiert zu sein, wie weit die Lehrerin ihren Aufgabenbereich steckt. Es findet keine diskursive Klärung über die sozialpädagogische Funktion der Lehrpersonen statt, wodurch die Irritationen aufgelöst werden könnten und eine Verständigungsbasis zwischen Schulsozialarbeiterin und Lehrerin geschaffen werden könnte.

Wenn ein grundlegendes Verständnis dafür fehlt, weshalb Schulsozialarbeit überhaupt eingeführt worden ist und die bestehenden Machtverhältnisse der Institution nicht reflektiert und diskursiv geäußert werden, ist ein sozialpädagogisches Vorgehen nicht möglich. Die

Kommunikation schlägt fehl, weil sich die Beteiligten gar nicht bewusst sind, welche Widersprüchlichkeiten das Schulsystem aufweist. Und auch, wenn sie sich derer bewusst sind, wird eine Kommunikation darüber vermieden.

Vermiedene Kommunikation

In dieser Kategorie kann festgestellt werden, dass Kommunikation im Sinne von Verständigungsklärung oftmals bewusst oder unbewusst vermieden wird. Die Kommunikationsprozesse enden dann, wenn ein akutes Problem gelöst zu sein scheint, und es wird nicht weiter nachverfolgt. Die Schulsozialarbeiterin orientiert sich bei der Bearbeitung eines Problems an der Herstellung oder Bewahrung der schulischen Ordnung und an institutionellen Hierarchien. In Situationen, in denen eine verständigungsorientierte Kommunikation nötig wäre, wird nicht gehandelt, da scheinbar Verantwortungsübernahme vermieden wird oder Unsicherheiten bezüglich der Macht- und Zuständigkeitsfragen bestehen. Die Interaktion zwischen der Schulsozialarbeiterin und der Schulleitung, wie es sich beim Umzug des Mädchens gezeigt hat, verdeutlicht das Machtgefälle zwischen beiden, weshalb die Schulsozialarbeiterin eine Positionierung für die Interessen der Familie oder des Mädchens vermieden hat. Dahinter könnte eine durch hierarchische Strukturen hervorgerufene Angst, etwas falsch zu sagen oder zu machen, stehen. Eine unabhängige Kompetenz der Schulsozialarbeit im System Schule wird nicht diskursiv geklärt.

Die Schulsozialarbeiterin äussert ihre Bedenken bezüglich der Einschätzung der Mutter eines Schülers scheinbar nur in der Kommunikation zur Interviewerin, wodurch sie die Konfrontation vermeidet und ein Gespräch mit dem Schüler nie stattfindet. Die Meinung der Eltern scheint eine autoritäre Wirkung zu haben, weshalb Schulsozialarbeiterin und Lehrperson nicht weiter handeln wollen. Weitere verpasste Chancen auf Kommunikation im sozialpädagogischen Sinne werden oftmals mit dem auf Freiwilligkeit beruhenden Konzept der Schulsozialarbeit, begründet.

Gelungene Kommunikation

In dieser Kategorie können einige gelungene Handlungen im Sinne sozialpädagogischer Kommunikation erkannt werden. Die Schulsozialarbeiterin ermutigt eine Schülerin, für ihre eigene Meinung einzustehen und den Einfluss des Elternhauses in Frage zu stellen. Dadurch fördert sie die Mündigkeit des Kindes, und die Schule wird zu einem Teil dessen Lebenswelt, in der Abstand vom Einfluss der Primärsozialisation erfahren werden kann und Unabhängigkeit und Kritikfähigkeit erlernt werden. Weiter ist es der Schulsozialarbeiterin ein Anliegen, Eltern und Lehrpersonen zu sensibilisieren, dass die Umwelt einen Einfluss auf die Lernfähigkeit der Kinder hat.

Ein Handlungsansatz stellt auch das Coaching eines Lehrers dar. Die Schulsozialarbeiterin scheint seine Sorgen und Anliegen ernst zu nehmen und ihre sozialpädagogischen Kompetenzen weiter zu geben, anstatt Verhandlungen für ihn zu übernehmen. Dadurch erhöht sie seine sozialpädagogische Kompetenz und stärkt die Verständigungsbasis zwischen ihm und der Klasse. Hier liegt die Chance, dass Schulsozialarbeit nicht nur als Dienstleistung fungiert, sondern eigene Kompetenzen in den Diskurs einbringt und weitervermittelt, um so sozialpädagogisches Handeln zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Ein weiteres Beispiel zeigt klar, wie wichtig es für die Schulsozialarbeiterin ist, ein Missverständnis mit einer Lehrerin zu klären, was zu einer verständigungsorientierten Kommunikation beiträgt. Sie scheint durch das Interview zur Reflexion ihres Verhaltens angeregt worden zu sein und reflektiert mehrfach ihre Vorgehensweise, indem sie Bedenken bezüglich ihrer Unsicherheiten gegenüber der Interviewerin äussert. Ob sie diese Bedenken auch in den Diskurs der Schule trägt, bleibt offen. Auf der Ebene der Kommunikation zur Interviewerin ist aber mehrfach in verschiedenen Kategorien der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit erfüllt, da sie reflektiert und Unsicherheiten symbolisch äussert. Im Beispiel der Sensibilisierung stellt sie auch den Geltungsanspruch der Richtigkeit in Frage.

Es ist auffällig, dass die Schulsozialarbeiterin ihr gelungenes Vorgehen schnell herabsetzt, indem sie sagt, dass es doch naheliegend oder klar sei, wie zum Beispiel «einfach mal zuhören».

6.3 Analyse Interview II

Das nächste Kapitel beinhaltet die Analyse des Interview II mit folgenden Kategorien: strategisches Handeln, fehlgeschlagene Kommunikation und gelungene Kommunikation. Am Ende des Kapitels wird ein Fazit über die Erkenntnisse aus der Analyse der verschiedenen Kategorien gezogen.

Kategorie: Strategisches Handeln

Diese Kategorie sammelt Textstellen, in denen das strategische Handeln der Schulsozialarbeiterin im Vordergrund steht. Dies umfasst ihr Handeln, welches auf Erfolg ausgerichtet ist und die Mitgestaltungsmöglichkeiten der anderen Akteure und Akteurinnen in der Schule einschränkt.

Triage

6	B: also hab ich / naa war die Mutter dann so einverstanden, dass sie sich beim EKSB melde also beim ErwachsenenKindsSchutz (.) zu einer freiwilligen Beratung (.) und das war aber auch recht ein Prozess, weil sie hat / sie wusste zuerst selber nicht so
---	---

	(.) warum muss jetzt dorthin (.) und ja es war irgendwie (.) sie hats wahrscheinlich auch ein bisschen gemacht, weil ich ihr so das nahe gelegt habe (.)
<p>Die Schulsozialarbeiterin hat der Mutter einer Schülerin empfohlen, sich beim Erwachsenen- und Kinderschutz beraten zu lassen. Obwohl sich die Mutter nicht sicher war, weshalb genau dies nötig sei, hat sie in eine Beratung schliesslich eingewilligt.</p> <p>Das Vorgehen der Schulsozialarbeiterin weist einen strategischen Charakter auf, da sie zum Ziel hat, die Mutter an eine andere Stelle zu triagieren, die Mutter jedoch nicht verstanden hat, wieso sie sich genau dorthin hätte wenden sollen.</p> <p>Es ist ihr bewusst, dass die Mutter nach ihren Anweisungen und nicht aus intrinsischer Motivation gehandelt hat. Also liegt ein verdecktes strategisches Handeln mit manipulativem Charakter vor.</p>	

Nutzen der Schulsozialarbeit

22	<p>B: genau ja und das ist auch der Punkt eigentlich ähm also eigentlich ist auch die, die Idee von der Schulsozialarbeit, dass wir schauen (.) NÜTZT, also können wir mit unsr / also können wir eine, eine Veränderung herbei führen oder nicht (.) und wir haben jetzt in diesem Fall (.) / kann man vielleicht auch noch sagen, das ist (.) bei uns / das ist so ein Fall, da reden wir von einem Verdacht der Kindeswohlgefährdung / also ICH hab den so eingeschätzt das ist meine (.) persönliche Einschätzung, aber ich hab / ich tu diese Fälle / also diesen Fall hab ich auch mit einer ähm Kollegin aus dem / aus meinem Team besprochen, aus dem Leitungsteam (.) also die hat / die ist wie zuständig ähm um mit mir (.) solche Fälle anzuschauen</p>
<p>Die Schulsozialarbeiterin erklärt, was für sie die Idee der Schulsozialarbeit ist, und zwar, dass es darum gehe, eine Veränderung herbeizuführen. Sie beschreibt ausserdem, dass im erwähnten Fall ein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung bestehe.</p> <p>Ob die Schulsozialarbeit etwas «nützt», bezieht sich auf einen klischierten Handlungsentwurf. Woran gemessen wird, ob sie nützlich ist, bleibt unreflektiert. Die Aussage, ob eine «Veränderung» herbeirufen wird, ist desymbolisiert.</p> <p>Es ist auffällig, dass die Schulsozialarbeiterin zuerst das Pronomen «wir» benutzt, womit sie zeigen will, dass die Schulsozialarbeit und die Schule zusammenarbeiten. Danach verwendet sie das Pronomen «ich», womit sie zeigt, dass sie die Verantwortung für ihre Einschätzung übernimmt.</p>	

Ampelsystem

22	B: es ist eigentlich ein Ampelsystem (.) #00:18:32-8#
24	B: ja das mach ich nicht bei einem Fall, wo ein Kind kommt und, und, und über einen Streit spricht mit einem anderen Kind so (.) genau (.) ja (.) ich sag aber auch, wenn ich dann so einen Fall, wie diesen so einschätze, hat das auch etwas Verbindliches für mich, weil zum Beispiel in diesem Fall hab ich dann auf orange eingeschätzt und orange heisst (.) ähm ich muss prüfen eigentlich also / orange heisst wirklich es braucht / die Familie braucht Unterstützung und ich muss wie prüfen jetzt, ob das mit mir (.) mit meiner Beratung ausreicht oder ob es eine Triage braucht #00:19:13-3#
<p>Die Schulsozialarbeiterin beschreibt ein methodisches Vorgehen, welches sie «Ampelsystem» nennt. Dabei stuft sie «Fälle» je nach ihrer Dringlichkeit in die Farben grün, orange und rot ein. Im beschriebenen Fall war die Einstufung auf orange, was für die Schulsozialarbeiterin bedeutet, dass eine Verbindlichkeit bestehe und sie prüfen müsse, ob es eine Triage braucht.</p> <p>Es fällt auf, dass die Schulsozialarbeiterin in dieser Sequenz das Ich-Pronomen benutzt und nicht, wie oft in anderen Sequenzen, das Wir-Pronomen. Damit zeigt sie, dass sie die volle Verantwortung für die Einschätzung des Falles übernimmt.</p> <p>Die Bedeutung von «etwas Verbindliches» ist desymbolisiert. Bezieht sich dieses Verbindliche nur auf Fälle, die auf orange eingeschätzt werden? Handelt sie bei anderen Farben nicht verbindlich?</p> <p>Das Handeln ist strategisch, da das Ziel ist, die Familie an die richtige Stelle zu überweisen.</p>	

Weiterkommen

160	B: eine Lehrperson kommt und sagt «JA, es geht gar nicht mit diesem Kind und hääh und dä dä dä» und dann zägg ist das Kind bei uns, oder und dann (.) ja und dann (.) ja und dann das Kind selber hat kein Problem (lacht) #00:41:50-6#
162	B: und dann kommt aber die Lehrerin und dann ja (.) ja (...) dann merkst du auch irgendwie (.)/ kommst irgendwie auch nicht weiter in der Beratung mit den/ mit dem Kind (..) ja (.) dann muss man je nach dem halt der Lehrer/ Lehrperson weiter ähm einfach zurückmelden und sagen ja schau ähm (...) das ist jetzt, glaub ich, nicht das Richtige, Schulsozialarbeit, oder irgendwie, ich weiss nicht, ob irgendwie ähm (...) ja (..) #00:42:20-2#
In dieser Textstelle geht es darum, dass die Lehrperson ein Kind mit einem Problem zur	

Schulsozialarbeiterin schickt, ohne dies vorher mit ihr abgeklärt zu haben.

Es wird nicht diskursiv geklärt, was als Problem definiert wird. Ein strategisches Handeln seitens der Lehrerin und der Schulsozialarbeiterin liegt vor. Beide möchten das Kind der anderen Fachperson weitergeben und passen sich nicht dessen Lebenswelt an.

Die Äusserung «nicht weiter zu kommen» ist desymbolisiert und impliziert strategisches Handeln. Die Beratungen müssen ein Ziel erreichen und Erfolge aufweisen. Die Kommunikation allein steht scheinbar nicht für Erfolg. Die Schulsozialarbeiterin beendet ihren Satz am Ende dieser Textstelle nicht, und es sind auffällig viele lange Pausen festzustellen. Dies deutet darauf hin, dass sich die Schulsozialarbeiterin unsicher über ihr Vorgehen ist und, dass diese Unsicherheiten nicht in den Diskurs getragen wurden. Dies wird nochmals deutlich mit den Worten «ich weiss nicht».

Kategorie: Fehlgeschlagene Kommunikation

Diese Kategorie beinhaltet Kommunikationsprozesse, die im Sinne einer gemeinsamen Verständigung fehlgeschlagen sind. Sie zeigen sich in Form von Unklarheiten in der Kommunikation der Schulsozialarbeiterin.

Zuständigkeit

10	B: für mich ist auch weil die Soz / also es ist schon so, dass ich / du musst ja, das / die Schule hat weiterhin auch die Lehrperson eine weit / wichtige Rolle halt (.) wir , die Lehrerin und ich, sehen dann, wie es dem Mädchen geht in der Schule und das heisst, wir müssen weiterhin (.) wenn wir das Gefühl haben es geht ihr nicht gut müssen WIR das natürlich wieder der Mutter ähm sagen und vielleicht sagen, hey das wär / das müsste man wieder mit der Familienbegleiterin anschauen
----	--

Die Schulsozialarbeiterin sieht die Zuständigkeit für das Wohlergehen des Kindes bei sich selber und bei der Lehrperson. Es scheint eine Kooperation zu geben und die Abmachung zu bestehen, dass beide mit der Mutter in Kontakt treten.

Ob die Zuständigkeitsfrage auch so mit der Lehrerin kommuniziert wird und ob die Lehrerin ihre Zuständigkeit gleichermassen ansieht, wird nicht diskursiv geäußert. Der Geltungsanspruch der Wahrheit steht mit der Frage im Vordergrund, ob die Schulsozialarbeiterin die Kooperation nur gegenüber den Interviewerinnen so darstellt, oder ob dies der Realität entspricht. Es ist auffällig, dass am Anfang der Sequenz ein Satzabbruch beim erahnten Begriff «Soziale Arbeit» besteht. Im nächsten Satz verbessert sich die Schulsozialarbeiterin und sagt «die Schule». Mit dem Pronomen «WIR» scheint sie

die gleichberechtigte Zuständigkeit von Soziale Arbeit und Schule unterstreichen zu wollen. Sie stockt jedoch bei der Beschreibung der Rolle der Lehrperson mit dem Wort «wichtig» und fügt den Satzfüller «halt» hinzu. Dies weist darauf hin, dass sich die Schulsozialarbeiterin nicht sicher ist, ob ihre Beschreibung der Rolle der Lehrerin zutreffend ist oder ob es nur ihre Wunschbeschreibung ist. Der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit wird daher auch in Frage gestellt. «Wichtige Rolle» ist eine desymbolisierte Äusserung, wobei der Gehalt der Äusserung nicht reflektiert wird. Weshalb die Rolle wichtig ist und was es überhaupt für eine Rolle ist, wird klischiert. Die Kommunikation scheint hier fehlgeschlagen auf der Ebene zu den Interviewerinnen.

Früherkennung

136	B: was manchmal schwieriger ist, aso das ähm/ ich (.) ich glaub den MEISTEN Lehrpersonen ist es wichtig , aber, was manchmal schwieriger ist, das, das, das es/ das vielleicht eher ähm (.) das treff ich manchmal AN, vielleicht weil die Lehrpersonen, die das/ die den Job schon sehr lange machen (.) und drum GANZ, GANZ, GANZ lange alleine (..) versuchen #00:37:38-6#
138	B: //und machen (.) und dann wenn sie zu MIR kommen, ist irgendwie (...) ja (.) ist irgendwie schon halb ein Beistand involviert und weiss nicht was (.) und dann ist so wie (.) ja (..) aso wär ja schon die Idee der Schulsozialarbeit (lacht) , dass es/ aso eigentlich die FRÜHERKENNUNG ist wirklich wichtig #00:37:56-7#

Die Schulsozialarbeiterin beschreibt, dass es ihre Arbeit erschwert, wenn Lehrpersonen sie nicht früh involvieren, sobald ein Problem mit einem Schüler oder einer Schülerin besteht. Die Schulsozialarbeiterin scheint mit der Vorgehensweise der Lehrpersonen nicht einverstanden zu sein, wenn diese das Problem selber lösen wollen und zu lange warten, die Schulsozialarbeit miteinzubeziehen. Es besteht ein Verständigungsproblem.

Dass Lehrpersonen, die den «Job schon sehr lange machen» lieber allein arbeiten, ist ein Klischee. Es ist eine Rechtfertigung dafür, dass keine verständigungsorientierte Kommunikation stattfindet. Es bestehe scheinbar ein Machtkampf zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiterin, in dem es darum geht, zu zeigen, wer kompetenter ist, den «Fall» zu bearbeiten. Es sind latente Spannungen zu spüren. Die Bedeutung des Wortes «versuchen» ist deysymbolisiert, da nicht klar ist, was darunter verstanden wird.

Der Aussage, dass die Schulsozialarbeit über Früherkennung funktioniere, folgt ein Lachen. Dies weist darauf hin, dass diese Funktion klischiert ist. Ausserdem wird die praktische Frage, wie etwas früh erkannt wird, nicht diskursiv geklärt.

Die Schulsozialarbeiterin kritisiert die Entscheidungsmacht der Lehrperson, einen Beistand

einschalten zu können, was mit dem Zusatz «weiss nicht was» ersichtlich wird. Es fehlt eine diskursive Klärung, weshalb die Schulsozialarbeiterin dies nicht gutheisst oder weshalb sie die Entscheidungskompetenz bei sich selber sieht.

Ressourcen

142 B: aber ja, es ist halt einfach/ wir haben (unv.) wir haben nicht **vi/ nicht genug Ressourcen** (..) ähm (..) und das ist ähm (..) es ist schwierig, aso ich, äbä, wenn ich nur einen Morgen in einer Schule bin (..) ja (..) **dann verstehe ich manchmal auch die Lehrpersonen, dass sie dann nicht (..) immer an mich denken** (..) oder so #00:38:31-2#

Es geht um die Thematik der Ressourcen der Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeiterin hat Verständnis, dass die Lehrpersonen nicht an sie denken, wenn sie nur an einem Morgen an einer Schule ist.

Die Schulsozialarbeiterin reflektiert die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und sucht nach Gründen für eine schlecht funktionierende Kooperation. Sie nennt dabei die nicht ausreichenden Ressourcen. Sie versetzt sich in die Lage der Lehrpersonen und versucht, Verständnis für ihre Lebenswelt zu zeigen, was die Verständigung fördert. Die Frage ist, ob die Lehrpersonen auch diesen Grund für die geringe Zusammenarbeit nennen oder ob es lediglich die Interpretation der Schulsozialarbeiterin ist, womit der Geltungsanspruch der Wahrheit in Frage gestellt wird. Die Kommunikation scheint somit fehlgeschlagen.

Die Bedeutung von Ressourcen ist desymbolisiert. Es ist eine leere Worthülse, da nicht erklärt wird, wofür und in welchem Umfang Ressourcen nötig wären. Die Schulsozialarbeiterin sagt lediglich, dass ein Morgen quantitativ zu wenig wäre.

Auftragsklärung

156 B: **das ist glaub schon sehr typisch** (..) in der Schulsozialarbeit (**lacht**), dass **eigentlich JEDER Auftrag, muss man sich immer wieder überlegen**, ok ist das jetzt ein Auftrag für MICH, WER gibt mir den Auftrag, es ist **wirklich/ also** ich muss sagen, **es ist/ es ist ni/ (..) glaub diese Ideen/ aso, jein (...)** ah, ich ha/ ich sag **IDENTITÄTSfindung/ ich mei/ JA ich glaub schon, dass das irgendwie immer ähm (..) BLEIBT** #00:41:08-7#

Die Schulsozialarbeiterin erklärt, dass es für sie wichtig ist, zu erfassen, ob ein bestimmter Auftrag überhaupt in die Schulsozialarbeit gehört. Sie nennt das Wort Identitätsfindung, führt aber nicht aus, was das für sie heisst.

Dass die Auftragsklärung «typisch» in der Schulsozialarbeit sei, ist ein Klischee. Das

Lachen nach dem Wort Schulsozialarbeit bestätigt dieses. Wie die Auftragsklärung genau aussieht und was denn nun genau in den Bereich der Sozialen Arbeit fällt, wird nicht diskursiv geäußert. Die Schulsozialarbeiterin hat Mühe, den Satz zu Ende zu bringen, was sich in vielen Satzabbrüchen und Wortfindungsproblemen zeigt. Dadurch wird die Unsicherheit der Sozialarbeiterin bezüglich des Auftrags der Schulsozialarbeit widerspiegelt. Die Kommunikation auf der Ebene zu den Interviewerinnen ist fehlgeschlagen.

Latente Spannungen

12	B: also das ist eigentlich so, eben auch die Kinder, für die ist es ja auch freiwillig zu mir zu kommen und bei ihr ist jetzt wirklich so / ich habe da wie so etwas aufgebaut , also (.) der, der Startschuss war schon, dass die Lehrperson ähm ihr vorgeschlagen hat / und sie ist einfach ein Mädchen, die ist sehr offen und und hat ähm / die kommt sehr gerne / also ich glaub, die hat dann halt auch wie eine Beziehung zu mir ähm, ähm, wie sagt man (.) gefunden
----	--

Es wird die Vorgeschichte erzählt, wie die Schülerin in Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin kam. Sie wurde ursprünglich von der Lehrerin geschickt, wollte dann aber freiwillig bleiben.

Die Schulsozialarbeiterin beschreibt den Beziehungsaufbau zum Mädchen. Wenn sie von der Beziehung spricht, benutzt sie Wörter wie «so etwas», «halt» und «einfach». Dies weist darauf hin, dass der Wert der Beziehung heruntergespielt wird. Der Satz «die ist sehr offen», zeigt ebenfalls, dass die Schulsozialarbeiterin die Vertrauensbasis nicht als etwas Besonderes sieht. Es fallen einige Satzabbrüche sowie die Fülllaute «ähm» auf, was wiederum die Unsicherheit bezüglich der Beziehungsebene zu der Schülerin zeigt.

Die Auffälligkeiten in der Sprache weisen auf eine latente Spannung in der Beziehung hin. Es wird nicht diskursiv geäußert, was diese Spannungen ausmacht. Der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit kann auch in Frage gestellt werden. Es kann vermutet werden, dass die Schulsozialarbeiterin noch andere Gründe dafür sieht, dass der Beziehungsaufbau so schnell geklappt hat. Die Begründung, dass das Mädchen sehr offen ist, stellt ein Klischee dar. Beweggründe und Bedürfnisse des Mädchens werden nicht klar genug. Die Kommunikation auf der Ebene zu den Interviewerinnen scheint hier nicht gesättigt und ist so fehlgeschlagen.

Unerfüllter Wunsch

19	B: immer wieder hat sie so gesagt ich / sie würd sich so fest wünschen, dass jemand mit ihr und den Eltern zusammen spricht (.) das hat sie sich so fest
----	--

61	<p>gewünscht und ähm (.) bei mir / ich hab / ich woll / eigentlich sagen ich hab / ich hab einzeln mit den / ähm Mutter und mit ähm / die waren ja auch im ähm grossen Konflikt also ich ähm / man konnte auch nicht zusammen mit ihnen an einem Tisch sitzen, so (.) und deshalb hab ich einfach auch ganz klar ähm (.) ich hab vom Stiefvater wer da / oder die hätten / die hätten sich das eigentlich auch noch gewünscht, dass ich das mit ihnen zusammen anschau</p> <p>B: ja ich glaube, einfach ähm schon einfach immer so dieses ähm, ähm mir zu sagen ok, da/ das Kind ist/ ist EXPERTE und/ und das Kind ähm (..)/ ja, sie hat da zum Beispiel bei mir immer wieder gesagt, sie wünscht sich, dass/ sie will, dass die/ dass die/ dass sie/ dass ihr jemand HILFT mit den Eltern zu sprechen, so (.) und wie/ ich konnte dem nicht sofort ähm (..) ich konnte das nicht sofort ERFÜLLEN bei ihr(.) weil's irgendwie/ ja weil die Eltern SO im Konflikt waren und's irgendwie SO alles (.) ähm drunter und drüber ging (.) bei IHNEN, so hatte ich den Eindruck und (.) und und, dass die Eltern SO mit sich beschäftigt waren und ja (..) und und (.) JA und und sonst glaub einfach wichtig ähm (...) ja wichtig, dass sie sich trotzdem irgendwie in dem Ganzen, irgend/ ähm irgendwie ihre STRATEGIEN entwickelt #00:25:41-3#</p>
<p>Die Schulsozialarbeiterin erkennt die Wünsche des Kindes, welches gerne ein Gespräch zusammen mit den Eltern und der Schulsozialarbeiterin hätte. Die Schulsozialarbeiterin nennt als Erklärung, nicht auf den Wunsch des Mädchens einzugehen, dass man nicht mit den Eltern zusammen an einem Tisch sitzen könne, da sie in einem Konflikt miteinander stünden.</p> <p>Es wird nicht diskursiv geklärt, weshalb die Schulsozialarbeiterin nicht versucht, die Eltern mit der Schülerin zusammen einzuladen. Der Konflikt der Eltern ist desymbolisiert. Er wird scheinbar als Vorwand gebraucht, nicht kommunikativ vorzugehen und nicht den Bedürfnissen des Kindes zu entsprechen. Daher ist diese Aussage als klischiert zu werten. Die sprachlichen Auffälligkeiten wie «ähm» und «eigentlich» sowie die häufigen Satzabbrüche zeigen, dass Unsicherheiten bezüglich des Vorgehens bestehen. Die Wiederholungen des geäußerten Wunschs des Kindes veranschaulichen, dass, es die Schulsozialarbeiterin beschäftigt, nicht darauf eingegangen zu sein. Sie hat vielleicht sogar ein schlechtes Gewissen deswegen.</p> <p>Die Aussage, dass das Kind «Experte» sei, steht im Widerspruch dazu, dass genau der grösste, immer wieder genannte Wunsch des Kindes, die Schulsozialarbeiterin als Mediatorin im Gespräch mit den Eltern dabei zu haben, nicht im Vorgehen der Schulsozialarbeiterin berücksichtigt wird. Dadurch wird der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit der Schulsozialarbeiterin in Frage gestellt und die Kommunikation auf der</p>	

Ebene zu den Interviewerinnen fehlgeschlagen.

Komplexe Angelegenheit

20	<p>B: ich habe einfach wie gemerkt, das ist für mich zu komplex / also ich hab einfach diese Situation (.) diese Familien / diese Paarsituation als sehr komplex ähm ein / ein / eingeschätzt (.) genau und da hab ich einfach wie auch gemerkt, ich finde da braucht es (.) also genau, ich ähm, da braucht es irgendeine Therapeutin oder ähm oder einfach irgendwie eine / ein anderes Setting (.) genau (.) als bei mir (.) sonst ist es schon so bei / bei sehr vielen Situationen sitz ich mit den Kindern mit den Eltern zusammen (.) wo es / dann gibt's vielleicht irgendwie ein (.) ich weiss nicht, einfach ein Problem anzuschauen / zu schau, wie könnten die das zusammen irgendwie ähm lösen (.) genau aber bei dieser Situation erschien es mir wirklich zu (.) ja zu komplex (.) also ich hab einfach gemerkt, dass da bin ich zu sehr (.) jaa (lacht) #00:17:02-8#</p>
<p>Die Schulsozialarbeiterin berichtet, dass sie in der beschriebenen Situation die Entscheidung getroffen habe, die Familie an eine Therapeutin zu triagieren, da ihre Unterstützung nicht ausreiche.</p> <p>Sie erwähnt dreimal, dass die Situation «komplex» war, scheint aber nicht beschreiben zu können, was diese Komplexität genau ausmacht. Das Wort «komplex» wird somit zu einer leeren Worthülse. Die Schulsozialarbeiterin endet diese Sequenz nicht mit einem vollständigen Satz. Ihr fehlen die Worte und sie lacht stattdessen. Die Lücke und das Lachen zeigen, dass die Erklärung für ihr Handeln, welche auf die scheinbare Komplexität des Falls zurückzuführen ist, ein Klischee ist.</p> <p>Die Verwendung des Wortes «genau» am Ende eines Satzes, bedeutet, dass die Schulsozialarbeiterin ihre eigenen Aussagen bestätigen will. Es ist auffällig, da sie dieses bestätigende Wort dreimal in der Sequenz benutzt. Es drückt, eine Unsicherheit bezüglich ihrer Handlungen aus, welche sie dann aber sprachlich absichern möchte.</p> <p>Es scheint keine ausgiebige Reflexion bezüglich der Frage nach der Komplexität stattgefunden zu haben und die Kommunikation ist fehlgeschlagen.</p>	

Kategorie: Gelungene Kommunikation

Diese Kategorie umschliesst Sequenzen des Interviews, in denen die Schulsozialarbeiterin verständigungsorientiert gehandelt hat oder ihre Handlung den Interviewerinnen gegenüber reflektiert.

Raum geben

4	B: also sie war sehr, sehr aufgewühlt ähm eine lange Zeit und für mich (.) ja für mich war einfach mal ähm ja ihr den Raum zu geben, dass sie erzählen kann, dass sie ernst genommen wird , dass sie wie merkt hey ähm ich kann Frau S. alles erzählen , vielleicht ja auch die, die erträgt das , also und, und die hilft mir , die nimmt mich ernst
<p>Die Schulsozialarbeiterin berichtet von einer Schülerin, welche zu ihr in die Beratung kam und erklärte, was für sie dabei wichtig sei. Sie möchte dem Mädchen das Gefühl geben, dass es ihr vertrauen und sich auf sie verlassen kann, weil sein Anliegen ernstgenommen wird.</p> <p>Indem die Schulsozialarbeiterin der Perspektive der Schülerin spricht, wird klar, dass sie sich Gedanken über diese macht und versucht, sich in sie hineinzusetzen. Dies zeigt, dass sich die Schulsozialarbeiterin in die die Lebenswelt der Schülerin hineindenkt und sie dadurch ernst nimmt. Dies schafft eine Vertrauensbasis, die das Mädchen ermutigt, seine Erfahrungen mit der Schulsozialarbeiterin zu teilen. So wird eine verständigungsorientierte Kommunikation von ihr gefördert.</p>	

Beziehung pflegen

7	B: sie darf immer zu mir kommen , aber dass es / also wir konnten dann wirklich auch so abmachen, dass es, wenn es Sachen gibt, die schwierig sind mit dem Stiefvater und mit der Mutter, dass sie auch mit der Familienbegleitung darüber reden kann und diese dann (.) das mit der ganzen Familie anschauen kann genau, weil die dann einfach wie näher / näher dran war
<p>Die Schulsozialarbeiterin hat mit der Schülerin die Abmachung, dass ein Gespräch bei ihr jederzeit möglich ist. Sie ermutigt sie ebenfalls, sich bei der Familienbegleitung zu melden, wenn es um Familienprobleme geht, da diese einen tieferen Einblick in die ganze Geschichte haben.</p> <p>Die Schulsozialarbeiterin möchte das Vertrauen und die Beziehung zur Schülerin aufrechterhalten, auch wenn bereits eine andere Stelle involviert ist, und kommuniziert dem Mädchen, dass sie sich Zeit für sie nehme.</p>	

Zurechnungsfähigkeit fördern

9	B: also es ist glaub allen auch wichtig, dass die Eltern halt, also die Mutter und Stiefvater Verantwortung übernehmen und wir haben auch alle einfach die Einschätzung, dass sie das auch können also sie sind / sie können sich selber Unterstützung holen und wir sind auch der Meinung , dass das alles ein bisschen
---	--

28	<p>ähm / weiterhin ähm / freiwilligen Bereich passieren soll</p> <p>und ich finde das ist oft so, dass man da nicht die Eltern vergisst, dass man nicht dann nur unter den Fachpersonen kommuniziert also (.) dass war auch wichtig, dass wir gesagt haben, nach wie vor die Lehrerin wär etwas / wenn sie sich Sorgen macht für das Mädchen, sie muss der Mutter / die Mutter anrufen (.) oder auch ich, wenn in der Beratung etwas ist, muss ich die Mutter anrufen und dann vielleicht erst in einem zweiten Schritt ähm mit der Mutter abklären, ob sie das alleine mit der Familienbegleitung anschauen könnte oder ob ich das auch noch der Familienbegleitung erläutern könnte oder so (.) ja (.) weil es geht ja eben / das Ziel ist wirklich, dass die Eltern ja in die Verantwortung kommen und sehr aktiv werden und sie nach Lösungen suchen (.) ja #00:20:57-3#</p>
<p>Die Schulsozialarbeiterin beschreibt, wie wichtig die Verantwortungsübernahme und die Selbstständigkeit der Eltern seien und dass sie ihnen das auch zutraue. Die Eltern sollen in das Geschehen miteinbezogen werden und aktiv werden.</p> <p>Die Verständigung zwischen allen Beteiligten wird gefördert und die Zurechnungsfähigkeit der Eltern wird bekräftigt.</p>	

Kindergerechte Kommunikation

18	<p>B: ja das sind so Dinos von «mein Körper gehört mir» genau ja einfach so Sachen, die den Kindern auch gefallen (.) oder einfach mit kleinen Bildern oder einfach mit so (.) ja kreativen oder, oder visuellen Elementen (.) dann geht's oft dann / dass die Kinder dann können / sie fühlen ähm / dann aus dem heraus ergibt sich dann eigentlich ein Gespräch (.) ja und dass / und da ich natürlich auch immer sehr fest probiere, es zu schauen / was läuft gut, was gefällt dir, was hast du geschafft und wie hast du es geschafft, und und sehr sehr fest ja was / sehr fest ähm spüren können, was sie brauchen, was ihnen gut tut</p>
<p>Die Schulsozialarbeiterin beschreibt verschiedene Methoden, die sie in Gesprächen mit den Kindern anwendet.</p> <p>Sie handelt verständigungsorientiert, indem sie einen kindergerechten Arbeitsansatz hat, mit dem sie versucht, in der Lebenswelt der Kinder zu kommunizieren.</p> <p>Es fällt auf, dass sie durch das Wort «einfach», ihr sozialpädagogisches Vorgehen, scheinbar herunterspielt.</p>	

Unterstützung der Lehrperson

27	B: ja das kann vielleicht auch noch sein, die Lehrperson (.) ähm, die ähm / ich finde die hat es auch sehr, sehr gut gemacht und ich glaub für sie war das wie so eine grosse Unterstützung , dass sie, wie wusste, ich bin im Kontakt mit der Mutter, mit dem Stiefvater, aber wie / dass sie auch wie weiss, hey, da schau jetzt wirklich Fachpersonen hin und / nein ich glaub sie war / sie hat sich wirklich viel Sorgen / also hat sich wirklich Sorgen gemacht, weil das Kind / das Kind sich auch sehr viel ihr mitgeteilt hat (.) und ich glaub für sie war das wirklich eine Entlastung , dass ich einfach ihr (.) sagen konnte hey wir sind jetzt da und da dran und so und weil ich einfach die Herausforderung /
<p>Die Schulsozialarbeiterin erzählt, dass die Zusammenarbeit mit der Lehrperson gut sei und sie für die Lehrperson eine Entlastung sei.</p> <p>Die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeiterin und Lehrperson ist in dem Sinn gelungen, dass die Schulsozialarbeiterin die Bedürfnisse der Lehrperson ernst genommen hat und sie nicht unausgesprochenen geblieben sind.</p> <p>In dieser Textstelle zeigt sich jedoch auch der historisch bedingte Grund, weshalb Schulsozialarbeit zur Entlastung für die Lehrpersonen eingeführt wurde. Es wird nicht reflektiert, wieso die Lehrperson «Unterstützung» brauche und wieso das Schulsystem die «Entlastung» überhaupt benötige.</p>	

Unterschiedliche Perspektiven

114	B: mir geht es oftmals einfach nur/ nur darum, dass die Eltern mich schon mal KENNEN (.) einfach, dass sie wie wissen, hey, wo/ wo geht mein Kind da überhaupt hin und was ma/ was macht sie so (.) die Schulsozialarbeiterin (.) wer ist das so, so (.) wenn/ wenn sie/ und sicher einfach ähm, ähm, dass ich so ihnen ein bisschen sagen kann, wie ICH die Situation sehe (..) ja (.) und was ich da einfach immer aufpasse, ist, dass ich nicht zum Beispiel sage, ja IHR Kind hat gesagt, so und so (.) aso, dass ich sehr fest einfach aus MEINER/ aus meiner Sichtweise (.) erzähle (.) nicht, dass ich so das Kind (..) in eine (.) ja (.) be/ ja (.) gefährden könnte oder irgendwie so (.) #00:32:43-7#
<p>Die Schulsozialarbeiterin erzählt, es sei ihr wichtig, den Eltern die Schulsozialarbeit näher zu bringen. Sie betont dabei, sie erkläre aus ihrer eigenen Sichtweise, was sie mache, ohne die Aussagen zum Schutz der Kinder zu erwähnen.</p> <p>Das Verständnis ihrer Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin wird kommuniziert. Der</p>	

Geltungsanspruch der Wahrheit wird dabei erfüllt, da sie aus ihrer Perspektive redet und nicht anstelle des Kindes. Sie ist sich der unterschiedlichen Lebenswelten bewusst. Was sie genau als Schulsozialarbeiterin macht, wird jedoch klischiert und nicht diskursiv geäußert.

Förderung von Mündigkeit

116 B: und dann sag ich's auch dem Kind/ aso ich sag dann auch den Kindern, schau/ ich werde zum Beispiel erzählen, dass ich den Eindruck habe, dass du sehr ZUFRIEDEN bist in der Schule (.) ähm dass du, dass du ähm, dass du dich WOHL fühlst mit deinen Freunden, dass du aber ähm (...), zum Beispiel, dass du aber (..) ähm (...) dich (..) nicht so traust zu sagen, was du brauchst oder dass du/ dass es für dich schwierig ist ähm, wenn/ der Lehrerin etwas zu fragen oder so (.) und wenn das jetzt vielleicht ein Fall wäre, wo ein Kind zu mir kommen würde, weil (.) es vielleicht aus Schüchternheit, aus (.) ähm vielleicht irgendwie ähm (...) ja, LEISTUNGSDRUCK ähm (..) Selbst/ aso so ein bisschen das Thema Selbstbewusstsein, so (..) #00:33:33-9#

Die Schulsozialarbeiterin erklärt, wie sie in einem Gespräch mit einem Kind, welches zu ihr kommt, vorgehe.

Sie nennt zuerst Positives und Bestärkendes in Bezug auf die Lebenswelt des Kindes und erklärt danach, was ihr aufgefallen ist und für das Kind schwierig sein könnte.

Die Schulsozialarbeiterin handelt verständigungsorientiert, indem sie die Lebenswelt des Kindes miteinbezieht. Das Kind wird ermutigt, sich selber auszudrücken, wodurch seine Mündigkeit gefördert werden kann.

Sie scheint sich der Thematik hinsichtlich des Leistungsdrucks bewusst zu sein, wodurch sie indirekt eine Kritik am Schulsystem äussert. Dies wird jedoch nicht diskursiv ausgedrückt. Die lange Pause vor dem Wort «Leistungsdruck» weist ebenfalls darauf hin, dass eine Klärung fehlt.

Allgemein zeigen die langen Pausen in dieser Interviewsequenz, dass sich die Schulsozialarbeiterin genau überlegt, was sie sagt, aber auch, dass latente Spannungen in Bezug auf die Thematik Unterricht und Mündigkeit der Schüler und Schülerinnen bestehen.

Richtiges Handeln

118 am Anfang hat mich das manchmal so bisschen unter Druck gesetzt, irgendwie etwas vielleicht FALSCH zu machen und jetzt (.) und das war aber auch NEU für alle im Team, aso das heisst, es war für alle etwas verunsichernd (.) und ich glaube jetzt haben wir ALLE eigentlich/ sind wir ENTSPANNTER mit dem, aso, dass wir wie merken, hey nach wie vor ist es uns einfach WICHTIG, dass das Kind im Zentrum ist und, dass wir dem Kind ZEIT lassen (.) und (.) und dass ist natürlich aber

logisch/ **es ist immer eine Abwägung**, also wenn jetzt/ wenn wir wie jetzt merken, dem Kind geht's zunehmend schlecht, dann (.) dann ist es natürlich auch **unsere Aufgabe** zu sagen, schau **jetzt müssen wir etwas unternehmen**, jetzt (.) müssen **wir** weiter überlegen (.) ja (..) #00:35:23-3#

Die Schulsozialarbeiterin beschreibt die Entwicklung ihrer Vorgehensweise im Sinne ihrer Berufsauffassung. Sie erzählt, wie sie anfänglich befürchtete, Fehler zu machen, weil sie sich unter Druck gesetzt fühlte. Dieses Gefühl verlor sich mit der Zeit jedoch. Das Wichtigste sei für sie und auch die anderen Akteurinnen und Akteure der Schule, dass das Kind im Zentrum ihrer gemeinsamen Anstrengungen stehe.

In dieser Textstelle wird die Frage nach dem richtigen Handeln der Schulsozialarbeiterin thematisiert. Der Bezug zur sozialen Welt mit dem Geltungsanspruch der Richtigkeit steht hier im Vordergrund, der sich auf die Angst etwas «falsch zu machen» bezieht.

Dadurch, dass dem Kind Zeit gelassen wird und kein bestimmtes Ziel genannt wird, ist das Handeln nicht erfolgsorientiert. Eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiterin und Lehrpersonen besteht, was durch die Wörter «wir» und «uns» klar ausgedrückt wird. Gleichzeitig wird die Funktion der Schulsozialarbeiterin und die genaue Art der Zusammenarbeit so nur vage beschrieben und nicht diskursiv geäußert. Wer ist genau mit «wir» gemeint? Es ist klischiert.

6.3.1 Erkenntnisse aus Interview II

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus den verschiedenen Kategorien aus Interview II zusammengetragen und erste Schlüsse in Bezug auf die Fragestellung gezogen.

Strategisches Handeln

Der strategische Charakter im Vorgehen der Schulsozialarbeiterin wird an einigen Textstellen im transkribierten Interviewmaterial ersichtlich. Es besteht zum Teil offenes strategisches Handeln, wobei sich die Schulsozialarbeiterin und die Lehrperson bewusst sind, dass sie beide ein gemeinsames Ziel verfolgen wie zum Beispiel das, die Zuständigkeit für ein Kind abzugeben.

Ebenfalls sind verdeckte strategische Handlungen erkennbar. Dies wird in einem Beispiel der Triage ersichtlich, wobei sich nur die Schulsozialarbeiterin, jedoch nicht die Mutter der Erfolgskalküle der Interaktion bewusst ist.

Die Frage nach dem Nutzen der Schulsozialarbeit und die Aussage, erst als schwierig eingestufte Fälle hätten etwas Verbindliches für sie, deutet darauf hin, dass keine Verständigung bezüglich der Lebenswelten der Kinder geschieht. Da sie sich selbst an

dieser Stelle scheinbar nicht bewusst über ihr strategisches Handeln ist, besteht eine verzerrte Kommunikation.

Fehlgeschlagene Kommunikation

Fehlgeschlagene Kommunikation kann an den Stellen im Interviewmaterial festgestellt werden, wo Unsicherheiten bezüglich der Auftragsklärung der Lehrpersonen und der Schulsozialarbeiterin bestehen, latente Spannungen auftreten und eine unklare Kommunikation der Schulsozialarbeiterin erkennbar ist. Als Begründungen, weshalb nicht auf Schüler und Schülerinnen eingegangen wird, werden Mangel an Ressourcen oder die Komplexität der Umstände genannt. Diese Erklärungsversuche beruhen auf Klischees und sind dadurch entstanden, dass Bedürfnisse und Erlebnisse anscheinend nicht von der Schulsozialarbeiterin und den mit ihr in Verbindung stehenden Personen diskursiv bearbeitet und reflektiert wurden. Häufig wird an diesen Stellen in der Kommunikation gegenüber den Interviewerinnen der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit oder Wahrheit in Frage gestellt.

Kategorie Gelungene Kommunikation

Es kann festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeiterin eine Kommunikation führt, die oftmals im sozialpädagogischen Sinn gelungen ist. Sie stellt sich die Frage nach dem richtigen Handeln und nimmt die unterschiedlichen Perspektiven der an der Interaktion beteiligten Personen ein. Weiter kreiert sie für die Schülerinnen und Schüler einen geschützten Raum, in dem es nicht an erster Stelle darum geht, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und ermöglicht dies mit einer kindergerechten Kommunikation. Sie pflegt Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern weiter, auch wenn kein akutes Problem besteht und versucht, die Mündigkeit und die Zurechnungsfähigkeit der verschiedenen Akteure und Akteurinnen zu fördern. Da nur die Äusserungen der Schulsozialarbeiterin analysiert wurden, bleibt offen, ob in den beschriebenen Situationen eine individuelle Einsicht der an der Interaktion Beteiligten stattgefunden hat und dadurch eine intrinsische Motivation ausgelöst wurde oder nicht.

Die Schulsozialarbeiterin ist sich ebenfalls dessen bewusst, als Entlastung und zur Unterstützung der Lehrpersonen zu dienen. Auch wenn dies die Schulsozialarbeit als Dienstleistung darstellt, scheint die Kommunikation in den analysierten Textstellen auf Konsens ausgerichtet zu sein und ein Einverständnis bezüglich des Vorgehens zu bestehen. Es bleibt offen, ob die Schulsozialarbeiterin die Tatsache, dass das Schulsystem so aufgebaut ist, dass sie überhaupt als Entlastung der Lehrpersonen fungieren muss, kritisiert oder ob sie sich unbewusst darüber ist.

6.4 Analyse Interview III

Das nächste Kapitel beinhaltet die Analyse des Interview III mit folgenden Kategorien: strategisches Handeln, fehlgeschlagene Kommunikation, vermiedene Kommunikation und gelungene Kommunikation. Am Ende des Kapitels wird ein Fazit über die Erkenntnisse aus der Analyse der verschiedenen Kategorien gezogen.

Kategorie: Strategisches Handeln

In dieser Kategorie werden Textstellen gesammelt, in denen das strategische Handeln des Schulsozialarbeiters im Vordergrund steht. Dies umfasst sein Handeln, welches auf Erfolg ausgerichtet ist und die Mitgestaltungsmöglichkeiten der anderen Akteurinnen und Akteure in der Schule einschränkt.

Auftrag Schule

11	B: ja ich habe es eigentlich immer durch die Heilpädagogin erfahren, diese Äusserungen die (.) die der ähm (.) ältere Bube gemacht hat gegenüber ihr (.) und wir haben uns dann wirklich entschieden, dass wir NICHT weiter aktiv (..) ähm geworden sind weil die Kinder / es war eigentlich ein Problem der Mutter mit ihrem mit ihrem Mann #00:07:29-8#
13	B: ähm und die Kinder (..) wenn wir den Auftrag Schule jetzt nehmen (..) die Kinder haben sich eigentlich (..) in dem Sinn nicht auffällig ähm verhalten (..) wir wussten einfach über die Mutter, dass dass ähm dass das ähm Zuhause nicht gut läuft (.) ja
<p>Der Schulsozialarbeiter erzählt von Schülern, bei denen es «Zuhause nicht gut läuft». Der Schulsozialarbeiter sieht das Problem bei den Eltern und daher am Ort Schule keinen Handlungsbedarf seinerseits, da sich die Kinder nicht auffällig verhalten.</p> <p>Die Bedeutungen vom «Auftrag Schule» und «auffällig» sind desymbolisiert, denn der Schulsozialarbeiter führt nicht aus, was er damit in Verbindung setzt. Es kann vermutet werden, dass er mit «auffällig» ein störendes Verhalten meint, das nicht der Ordnung der Schule entspricht. Solange die Schüler also nicht explizit die Ordnung der Schule stören, werden ihre Probleme nicht priorisiert. Das Handeln ist daher strategisch und nicht an der Lebenswelt der Kinder orientiert. Der Einfluss der Familie auf die Kinder findet keine diskursive Klärung</p>	

Die lebendigen Schüler

41	B: das Thema war, weil sie, das Mädchen eben, sie konnte sich anscheinend nicht gut konzentrieren, weil es eine (.) sehr laute Klasse ist. #00:12:41-9#
----	--

43	<p>B: und da gab es wie gesagt zwei Sachen (.) einerseits ähm arbeitete ich mit der Klasse (.) es sind da vor allem so (.) ähm drei, vier (.) ähm Knaben drin, die die sehr lebendig sind (.) und (.) ja die dann Ton angeben möchten und ich habe versucht auch der Lehrerin Tipps zu geben wie sie vielleicht noch besser agieren könnte vor allem mit diesen (.) mit diesen ähm ja sage / auffälligen Buben sag ich jetzt mal // #00:13:16-4#</p>
----	--

Der Schulsozialarbeiter berichtet von einem Mädchen, welches sich in der Klasse nicht gut konzentrieren könne, weil es einige Mitschüler gebe, die sehr laut wären.

Zuerst wird die ganze Klasse als laut bezeichnet, danach ändert der Schulsozialarbeiter seine Aussage und meint, es seien nur bestimmte Knaben, welche «lebendig» seien. Lebendig ist in diesem Fall ein Euphemismus, das heisst, der Schulsozialarbeiter verwendet ein positiv behaftetes Wort, um etwas Störendes zu umschreiben. Die Bedeutung des Wortes «lebendig» ist so desymbolisiert. Der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit wird in Frage gestellt, da der Schulsozialarbeiter nicht wahrheitsgemäss äussert, was er wirklich über die Schüler denkt. Die Wortlaute «ähm» an dieser Stelle unterstreichen seine Unsicherheit, wie er sich den Interviewerinnen gegenüber ausdrücken soll. In der Textstelle verwendet er weiter unten das Adjektiv «auffällig», um die Schüler zu bezeichnen. Wiederum ist die Bedeutung dieses Wortes desymbolisiert, es ist lediglich eine leere Worthülse, da nicht klar geäussert wird, was ein auffälliges Verhalten ausmacht. Klischiert ist die Annahme, dass die Schüler den Ton angeben möchten, denn der Schulsozialarbeiter reflektiert seine Äusserung genau so wenig wie die Frage, warum sich die Schüler so verhalten. Der Geltungsanspruch der Wahrheit bezüglich des Verhaltens der Mitschüler kann in Frage gestellt werden, da deren Perspektive nicht mit einbezogen wird und keine diskursive Klärung stattfindet.

Die auffälligen Knaben

49	<p>B: und dann hatte ich also das hatte schonmal (.) ähm Wirkung gezeigt (.) die Lehrperson, denk ich konnte konnte ja (.) darauf ein wenig anderes reagieren auf solche Situationen mit mit den ähm mit den auffälligen Buben dann den auffälligen Knaben dann (..) und andererseits und eben holte ich mir das Mädchen (.) das habe ich jetzt heute das vierte Mal / hatte ich das vierte Mal bei mir (.) und (.) sie bestätigt mir gerade heute, dass dass es eine Beruhigung gab in dieser Klasse // #00:14:24-5#</p>
63	<p>B: da hat sie einige Sachen übernommen / einige Tipps übernommen und hat</p>

versucht zu reagieren einerseits war das eine ähm das war ein ähm (.)
Verhaltenstagebuch wo sie dann über eine Woche dann geführt hat kurz jeden Tag mit dem Kind zwei Minuten hingesessen und und ähm eine **Fremd- und eine Selbsteinschätzung** dann gemacht wie hat sich **ähm** (unv.) **ja ich sprech halt jetzt von diesen von diesen Buben** da ähm wie **sie sind gelungen heute** (.) beziehungsweise dann über die ganze Woche, **wie wie oft ist es ihnen dann ähm gelungen**, also auch wieder das **das Positive verstärken** und ähm ja mit einem ähm positiven Lösungsansatz #00:17:38-9#

In diesen Textstellen beschreibt der Schulsozialarbeiter, dass die Lehrperson seine Tipps übernommen habe, indem sie ein Verhaltenstagebuch mit dem Mädchen, das sich nicht konzentrieren konnte, geführt habe. Dabei habe es eine Selbst- und Fremdeinschätzung von sich und von den «auffälligen Buben» gemacht und berichtet, dass es in der Klasse daraufhin ruhiger wurde.

Der Schulsozialarbeiter erwähnt gegenüber der Interviewerin nur die Perspektive der Schülerin. Er kreiert ein binäres Bild, wobei das Mädchen als brav, die «auffälligen» Buben aber als ihre Gegenspieler dargestellt werden. Wieder ist die Bedeutung von «auffällig» desymbolisiert, ausserdem scheint der Schulsozialarbeiter nicht zu wissen, wie er sich sonst ausdrücken könnte, worauf die Wortwiederholungen und die «ähm»s weisen. Das Problem des Mädchens, sich nicht konzentrieren zu können, wird individualisiert und nicht diskursiv mit der ganzen Klasse und der Lehrperson geklärt. Das Handeln ist rein strategisch zugunsten der Schülerin, wobei die Lebenswelten und die Bedürfnisse der anderen Schüler nicht in den Diskurs getragen werden. Mit dem «Verhaltenstagebuch» wird dem Mädchen der Auftrag gegeben, zu schauen, ob eine Veränderung bezüglich der Mitschüler «gelungen» ist, was strategisches Handeln indiziert. Die zweimalige Erwähnung des Wortes «gelungen» unterstreicht den strategischen Charakter des Schulsozialarbeiters. Die Bedeutung von «gelungen» ist dabei desymbolisiert, da nicht geklärt wird, was er damit meint. Die Aussage «das Positive verstärken» beinhaltet ebenfalls eine Desymbolisierung der Bedeutung von Positivem. Es kann angenommen werden, dass der Schulsozialarbeiter mit der Äusserung, seine Aktion sei «gelungen» und «positiv», «eine Beruhigung» in der Klasse mit diesen Massnahmen verbindet. Die Anforderung an die Schüler, ruhig zu sein, ist eine Klischierung des Sozialen. Der Schulsozialarbeiter orientiert sich an der schulischen Ordnung, in der die Kinder ruhig sein sollen und zum Problem werden, wenn sie es nicht sind. Er hinterfragt diese Ordnung oder den Grund dafür nicht, weshalb die Schüler «auffällig» oder laut sind.

Das Ziel zu funktionieren

110	B: das Ziel sollte (.) sollte nach meinem Meinung nach einfach sein, dass die wieder gut auseinander gehen können und (.) und wieder ähm (.) ja sie sind in der gleichen Klasse zum Beispiel (.) da muss es dort wieder funktionieren und es darf nichts zurück bleiben (.) ähm (.) das ist eigentlich mein Ziel dann mit diesen zwei Jungs sag ich mal #00:26:14-5#
<p>Der Schulsozialarbeiter erklärt, dass in einer Streitsituation von zwei Schülern das Ziel sei, dass sie diesen beenden und gut auseinander gehen können, damit es in der Klasse wieder funktioniere.</p> <p>Das strategische Handeln des Schulsozialarbeiters zeigt sich darin, dass er als einziges Ziel hat, dass die Schüler im Sinne der Ordnung der Schule wieder «funktionieren». Es besteht keine Verständigungsorientierung, wobei die Lebenswelten der Schüler in den Diskurs getragen worden wären. Die Bedeutung des Wortes «funktionieren» ist desymbolisiert, da es sich um eine leere Worthülse handelt. Die Erwartung, dass die Schüler «gut auseinander gehen können», ist klischiert, da nicht reflektiert wird, was das für die Schüler heisst.</p>	

Reflektiert?

105	B: ich versuche den Streit mit ihnen zu klären beziehungsweise zuerst einmal zu reflektieren mit (.) mit ihnen (.) und ich hole mir dann immer (.) beide gleichzeitig #00:24:44-8#
122	B: also er kann (.) er er / ich mag mich an Situationen erinnern wo er dann klar kann (.) kann ähm (.) ähm (.) kann sagen welchen Anteil er an diesem Streit hatte (..) ein Aber folgt oftmals (lacht) und doch kann er / kann er seinen Teil denk ich (.) ähm kann er reflektieren und ähm dass ist eigentlich auch mein Ziel (.) meiner meiner Arbeit, dass wenn ich den Eindruck habe (.) ah, er hat gecheckt ähm wie er anders hätte reagieren sollen oder was war denn (..) ähm sein Anteil ähm bei diesem Streit (..) oftmals denk ich (.) ähm erzählt er es dann (.) ein wenig anders zuhause (lacht) #00:28:33-8#
123	I: also woran erkennst du das, dass er es gecheckt hat oder ähm #00:28:40-0#
124	B: ja ich denke, wenn er ähm (.) wenn er ähm (...) ähm (..) wenn wir die Situation (...) REFLEKTIEREN (.) und wenn wenn / ich stell ihm natürlich dann auch solche Fragen (..) dass er ähm (...) dass er sich Gedanken machen MUSS also (.) im Sinn

	<p>von ähm, wenn ich DORT in dieser Situation ANDERS reagiert hätte, DANN wäre es vermutlich nicht so weit gekommen (.) und wenn er mir das mit mit Beispielen (.) aufzeigen kann, dann denke ich, hat er ähm (..) ja, hat er einen Schritt gemacht (.) in die richtige Richtung #00:29:23-5#</p>
--	---

Der Schulsozialarbeiter beschreibt in diesen Textstellen, dass er in einer Streitsituation, in welche zwei Schüler verwickelt sind, mit beiden gleichzeitig ein klärendes Gespräch führt. Danach redet er nur noch von einem der beiden Jungen. Auf ihn bezogen sei das Ziel, dass der Schulsozialarbeiter merken möchte, dass sich der Schüler einsichtig zeigt und sein Verhalten reflektiert.

Das Vorgehen des Schulsozialarbeiters ist offen strategisch. Es geht ihm darum, «den Eindruck» zu bekommen, dass der Schüler sein Verhalten einsieht. Ob eine wirkliche Veränderung beim Schüler stattfindet, wird nicht hinterfragt. Der Schüler weiss um das Ziel des Schulsozialarbeiters. und kann vor ihm anhand von «Beispielen aufzeigen», was er in Streitsituationen an seinem Verhalten ändern würde. Zuhause berichtet er es jedoch anders, woraus zu schliessen ist, dass er seine Einsicht nur vortäuscht, weil er weiss, es wird von ihm verlangt. Die Aussage des Schulsozialarbeiters, er stelle dem Schüler Fragen, «dass er sich Gedanken machen muss», zeigt, dass er versucht, den Schüler zu einer Reflexion zu zwingen. Eine intrinsische Motivation des Schülers, sich zu verändern, scheint nicht zu bestehen. Die Bedeutung von «reflektieren» ist daher desymbolisiert.

Der Schulsozialarbeiter sagt, er denke, der Schüler hätte es «gecheckt». In der gleichen Interview-Sequenz bestehen jedoch auch Äusserungen wie «ein Aber folgt oftmals» und er weist darauf hin, dass dieser es dann «ein wenig anders Zuhause» erzähle. Durch diese widersprüchlichen Aussagen wird der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit in Frage gestellt, da nicht deutlich geäussert wird, was der Schulsozialarbeiter nun wirklich denkt. Die Gründe für das Verhalten des Jungen werden gegenüber der Interviewerin nicht thematisiert. Der Fokus liegt lediglich auf einer mutmasslichen Einsicht des Jungen. Die Lebenswelt des Schülers und Gründe dafür, weshalb er die Situation Zuhause anders schildert, werden nicht diskursiv geklärt. Das Lachen, welches auf die beiden Aussagen bezüglich der Schilderung des Geschehens folgt, deutet auf ein Klischee hin. Das heisst, der Schulsozialarbeiter reflektiert die Beweggründe des Schülers nicht, sondern sieht dessen Verhalten von Anfang an als falsch an.

Strategischer Prozess

142	<p>B: und wir sind wirklich an einem Punkt wo (.) wo auch die Schulleitung (räuspert sich) und auch die Klassenlehrperson sich die / die (.) ja die Frage stellt, wie geht es weiter, wenn er dann in die Oberstufe kommt (.) ähm (..) braucht es ein / ein ähm (.)</p>
-----	---

	braucht es ein anderes Setting , weil ähm (.) du musst dir auch vorstellen, der hat ähm (.) ein (.) riesen Etikett in dieser Klasse, weil er ist so häufig in Streitereien involviert (.) und wie gesagt, dass Ganze (.) stagniert und man macht sich schon Überlegungen zusammen mit den Eltern auch (.) ähm (.) ob das ähm (.) wirklich sinnvoll ist, dass wir so weiter fahren KÖNNEN oder braucht er ein anderes Setting (.) sprich in eine andere Klasse sogar in eine andere ähm Schule ähm das sind wirklich im Moment sind das Fragen, die uns sehr beschäftigen #00:33:39-7#
144	B: ja (.) ja er wird auch therapeutisch noch zusätzlich begleitet (.) also da sind wir ähm schulpsychologischer Dienst war schon involviert (..) #00:33:53-3#
149	I: also wer war dann alles an diesem Standortgespräch dabei, einfach die Eltern und (.) #00:34:20-6#
150	B: genau die Eltern, die Schulleitung, Klassenlehrperson, ich war involviert (.) ja und und von therapeutischer Seite holten wir uns einfach (.) ähm (.) infor (unv.) (.) holten wir die Information weiter (.) ja ja ja (.) #00:34:38-9#
151	I: und war der Schüler auch an diesem Standortgespräch (.) #00:34:40-2#
152	B: dieser Schüler nicht (.) #00:34:41-8#

Der Schulsozialarbeiter erzählt von einem Schüler, der oft in Streitereien verwickelt und in der Klasse dafür bekannt sei. Der Schulsozialarbeiter führte mit der Schulleitung, der Lehrperson und den Eltern des Schülers bezüglich seines Übertritts in die Oberstufe ein Standortgespräch. Sie holten zusätzlich Informationen über den Schüler seitens des schulpsychologischen Dienstes ein.

Zuerst wird die Bedeutung von «Setting» desymbolisiert, da nicht klar ist, was damit gemeint ist. Weiter unten in der Textstelle findet eine Resymbolisierung statt, indem der Schulsozialarbeiter erklärt, dass mit «anderes Setting» eine andere Klasse oder eine andere Schule gemeint ist.

Das «riesen Etikett» des Schülers ist ebenfalls eine Desymbolisierung, wobei das Verhalten des Schülers in der Klasse klischiert wird. Die Frage nach dem Hintergrund der Streitereien und den Erfahrungen und Meinungen des Schülers und seiner Peers wird nicht diskursiv geklärt. Der besagte Schüler wird von der Klasse abgegrenzt, da er nicht der Ordnung der Schule entspricht. Er war auch nicht am Standortgespräch mit allen anderen involvierten

Akteuren der Schule dabei, wo es um die Besprechung seiner Zukunft ging. Es besteht ein strategisches Vorgehen, wobei keine Orientierung an Verständigung mit dem Schüler angestrebt wird und die Anliegen nicht diskursiv geklärt werden. Auf die Frage, ob der Schüler «an diesem Standortgespräch» dabei war, antwortet der Schulsozialarbeiter mit «dieser Schüler nicht». Die Wortwahl ist auffällig, da der Schulsozialarbeiter auf andere Schüler verweist, anstatt auf andere Standortgespräche. Damit könnte der Schulsozialarbeiter implizieren, dass andere Schüler normalerweise mehr in die Gespräche involviert werden und scheint so sein Handeln, in der beschriebenen Situation, wo der Schüler nicht am Gespräch dabei war, zu rechtfertigen.

Präventionsmodule

168 B: dann können sie die bei uns buchen (.) wie gesagt Gendermodule ähm ist etwas, dann machen wir etwas in der ähm (.) wie haben ein Pubertätsmodul (.) so in der / aus der Sexualpädagogik hinaus / heraus (.) ähm wir machen etwas zum positiven Körperbild (..) ganz ein wichtiges Thema finden wir (.) Medieninformatik (..) sind wir drin und und (.) ja wir sagen dem so das ist ein ein HYGIENEModul (.) da kommen meistens die Lehrpersonen auf uns zu, wenn sie ähm (...) oftmals, wenn sie in ein Lager gehen (.) und sie merken (.) sie merken bei den ähm Jugendlichen (.) ja das wäre, das wäre noch (.) ähm das wäre angezeigt, sie wissen nicht so recht wie wie man sich da in der Pubertät / dann (.) wie man das ähm angehen soll (..) und dann holen sie uns meist für irgendeine Lektion so und wir machen so ein Pubertäts- oder ein Hygienemodul (lacht) #00:38:57-7#

In dieser Textstelle berichtet der Schulsozialarbeiter über sogenannte Präventionsmodule, welche er und seine Arbeitskollegin als Leistungen der Schulsozialarbeit in den Klassen anbieten. Er erzählt, dass die Lehrpersonen oftmals nach den Pubertäts- oder Hygienemodule fragen würden, bevor sie in ein Lager fahren.

Die Wortwahl des Schulsozialarbeiters, welche besagt, dass die Lehrpersonen die Präventionsmodule bei ihm «buchen» können, lässt darauf schließen, dass er seine Arbeit als Dienstleistung für die Lehrpersonen ansieht. Es werden einige sprachliche Auffälligkeiten, wie «ähm», Pausen, Satzabbrüche und Wortwiederholungen in den Textstellen, in denen er über die Themen Hygiene und Pubertät spricht, festgestellt. Dies deutet auf Unsicherheiten des Schulsozialarbeiters hin, über solche Themen zu sprechen. Mit der Aussage «sie wissen nicht so recht» schiebt er jedoch die Unsicherheit auf die Seite der Lehrpersonen, wodurch der Geltungsanspruch der Wahrheit in Frage gestellt wird. Es ist nicht klar, ob die Lehrpersonen wirklich nicht wissen, wie sie diese Themen mit der Klasse besprechen oder ob sie die Dienstleistung aus Bequemlichkeit einfordern. Der

Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit steht ebenfalls im Fokus, da in Frage gestellt wird, ob der Schulsozialarbeiter die Inkompetenz der Lehrpersonen nur als Rechtfertigung für seine Arbeit nennt. Es besteht keine diskursive Klärung, weshalb diese Themen nicht in den Zuständigkeitsbereich der Lehrpersonen fallen würden. Das Lachen am Ende der Textstelle deutet darauf hin, dass keine Reflexion bezüglich der Zuständigkeit besteht, wodurch der Auftrag der Schulsozialarbeit klischiert ist.

Lehrstellensuche

239 B: diese Schüler, Schülerinnen sind aber natürlich auch nicht (.) ähm ja sind aus verschiedenen Gründen soweit, dass sie zu diesem Zeitpunkt noch nichts gefunden haben, also da (.) ja da kommen verschiedene Sachen natürlich war da im Weg einerseits ähm (.) ähm **konnten sie sich bis jetzt nicht motivieren, sahen sie denn nicht ein, warum ähm muss ich Bewerbungen machen**, haben vielleicht auch ganz viele Absagen erhalten und **haben auch einfach keine Motivation mehr** ähm werden **natürlich** vom Elternhaus wenig unterstützt und ja das sind alles solche / solche Geschichten, die es dann natürlich doppelt erschweren, wenn du ja (.) Monat März eine Lehrstelle suchen musst für ähm für Juli #01:00:01-2#

Der Schulsozialarbeiter erzählt in dieser Textstelle von der Lehrstellensuche der Schüler und Schülerinnen der Oberstufe. Er meint, sie hätten keine Motivation mehr dazu und sie würden wenig von den Eltern bei der Suche unterstützt.

Dass die Schülerinnen und Schüler sich «nicht motivieren» können und «keine Motivation» haben, ist ein Klischee. Es wird nicht reflektiert, was die Schülerinnen und Schüler darunter verstehen.

Es wird beschrieben, dass sie den Grund dafür, Bewerbungen zu schreiben, nicht sehen und viele Absagen erhalten haben, was zu einer verminderten Motivation geführt haben könnte. Der Schulsozialarbeiter hält offensichtlich den Willen, sich in die Arbeitswelt zu begeben und den Normen der Gesellschaft zu folgen, für Motivation genug. Wenn die Schülerinnen und Schüler nicht die gleichen Ziele wie er verfolgen, werden sie als motivationslos dargestellt. Die Frage nach dem, was sie wirklich motiviert, wird nicht diskursiv geklärt. Das strategische Ziel ist lediglich, dass sie eine Lehrstelle finden und eine Leistung erbringen, weil die gesellschaftlichen Anforderungen dies verlangen.

Kategorie: Fehlgeschlagene Kommunikation

Diese Kategorie beinhaltet Kommunikationsprozesse, die im Sinne einer gemeinsamen Verständigung fehlgeschlagen sind. Sie zeigen sich in Form von Unsicherheiten bezüglich der Handlungen des Schulsozialarbeiters und in widersprüchlichen Aussagen.

Dankbare Lehrerin

41	B: // eigentlich lief es über über ähm ja es lief von verschiedenen Seiten (.) einerseits war es die die Mutter die mich kontaktierte (..) andererseits war es die Schulleitung die mich (.) kontaktierte und (..) so hab ich mich mit der Lehrperson eigentlich kurz geschlossen (.) (schluckt laut)
73	B: weil die Schulleitung kont / also die Mutter kontaktierte die Schulleitung (.) einerseits und andererseits kontaktierte sie direkt , weil die Schulleitung auch erwähnte, dass sie sie könne mich auch direkt kontaktieren (.) so und vielleicht eine Schwierigkeit oder nicht gerade Schwierigkeit, aber was es speziell macht, diese Mutter ist gleichzeitig noch Lehrperson an unserer Schule #00:18:32-2#
63	B: (.) sie hat das sehr gern angenommen , das war auch meine Frage und dass sind immer denk ich auch ähm heikle Punkte, weil wir sind nicht Lehrpersonen wir wir haben in dem Sinn nicht die grosse Erfahrung, wie ist es zu unterrichten in solchen Situationen (.) ähm aber sie hat das dankend angenommen

Der Schulsozialarbeiter berichtet, dass ihn eine Mutter mit einem Anliegen bezüglich ihrer Tochter kontaktiert habe. Er leitete dies der Lehrperson weiter und gab ihr Hinweise für das Vorgehen mit der Schülerin. Die Lehrperson habe seine Hinweise gerne angenommen. Er erklärt erst später im Gespräch, dass die besagte Mutter auch eine Lehrerin an der Schule sei.

Obwohl die Mutter der Schülerin Lehrerin an der gleichen Schule ist wie die Klassenlehrperson der Schülerin, spricht sie nicht direkt mit dieser, sondern kontaktiert zuerst die Schulleitung und dann den Schulsozialarbeiter. Der Schulsozialarbeiter scheint sich nicht dieser fehlgeschlagene Kommunikation bewusst zu sein, da er nur betont, dass die Lehrerin seine Hinweise «dankend angenommen» habe. Der Geltungsanspruch der Wahrheit steht im Vordergrund, weshalb zur Frage steht, ob die Lehrerin des Mädchens wirklich dankbar war und die Hinweise gerne angenommen hatte oder ob sie keine Wahl hatte, da der Schulsozialarbeiter sich eigentlich im Namen der Schulleitung und der anderen Lehrerin, welche die Mutter des Mädchens ist, an sie gewandt hatte.

Er beschreibt, er habe sich nach Anfrage der Schulleitung und der Mutter der Schülerin mit der Lehrperson «kurz geschlossen», was eine Verständigung impliziert. Seine Vorgehensweise ist klischiert, da er sie eigentlich vor verendete Tatsachen stellte, anstatt sich mit ihr abzusprechen. Das laute Schlucken nach dieser Aussage deutet darauf hin, dass er etwas nicht sagt. Wie sich später herausstellt, ist es die Doppelrolle der Mutter.

Die Kommunikation ist fehlgeschlagen, da keine Verständigungsorientierung der an der Interaktion involvierten Personen stattfindet und die Anliegen nicht diskursiv geäußert werden.

Es ist fehlgeschlagen, weil er die Anfrage der Mutter umsetzt, ohne dass er die Verständigung zwischen ihr und der Lehrerin gefördert und die Mutter dazu ermutigt hätte, selber mit der Lehrerin zu sprechen.

Die Strategien eines Jungen

93	B: ein Beispiel nennen eines Knaben, den ich den ich jetzt auch seit dem Kindergarten kenne und der ist ständig in Streitereien verwickelt (.) #00:21:19-8#
95	B: er versteht es sehr gut andere Kinder zu / zu provozieren (.) #00:21:47-6#
116	B: / er hat (.) diese Strategien , dass er die Mutter überzeugen kann (.) dass er sei (.) zwar verwickelt gewesen, aber er habe doch nichts so schlimmes getan dann #00:27:26-7#
118	B: also er hat das ziemlich / das ist eine (räuspert sich) denk ich wirklich eine Strategie von ihm, dass er sehr gut kann (lacht) #00:27:34-6#

Der Schulsozialarbeiter berichtet von einem Jungen, der oft in Streitsituationen mit anderen Kindern gerät. Zuhause würde er die Streitereien aber für sich selber gut auslegen und strategisch handeln.

Der Schulsozialarbeiter sieht die Ursache der Streitereien im provokativen Verhalten des Jungen. Die Gründe für sein Verhalten werden nicht symbolisch geäußert, wodurch die Darstellung des provozierenden Jungen den Charakter eines Klischees bekommt. Er beschreibt das Vorgehen des Jungen zweimal als «Strategie», wobei er nicht erläutert, welche Ziele der Junge damit beabsichtigt. Es wird, unbewusst oder bewusst, nicht über die Beweggründe des Jungen gesprochen. So entsteht das Bild eines manipulativen Kindes, das keine Verantwortung für sein Verhalten übernehmen will. Der Geltungsanspruch der Wahrheit ist in Frage gestellt, da die Beweggründe des Jungen für sein provokatives und strategisches Handeln nicht geklärt sind und damit Zweifel an der Darstellung des

Schulsozialarbeiters wecken Die Kommunikation ist so auf der Ebene zu der Interviewerin fehlgeschlagen. Das Räuspern und Lachen des Schulsozialarbeiters klischieren die Gründe dafür, warum sich der Junge so vor seiner Mutter präsentiert.

Löwenmutter

93	B: also ich kann es ähm ich habe (.) zwei, drei Beispiele wo (.) wo ich merke / wo die Arbeit schwierig wird, wenn sich (.) wenn Eltern meine Arbeit nicht stützen, also wenn sie beginnen meine Arbeit zu hinterfragen
97	B: ist es die Mutter, die dann (.) ähm gewisse Sachen hinterfragt und sie will immer dann ganz genau wissen, wie denn dieser Streit dann abgelaufen ist und welchen Anteil ihr Sohn dabei hatte
99	B: ist mir klar aus welcher Rolle heraus, dass diese Fragen können / kommen. Es ist die Frage / sind die Fragen der der Mutter natürlich, die die auch nur das Beste will für für ihren Sohn (.) ähm aber im Allgemeinen macht es dann die Arbeit schwierig für mich #00:23:27-1#
128	B: manchmal find ich, ist schade, dass sie nicht / nicht nicht aussagen kann, okay das ist ähm das ist wirklich der Anteil meines Sohnes, (.) das habe ich eigentlich (.) selten einmal erlebt (.) #00:30:42-5#

Der Schulsozialarbeiter beschwert sich über das Verhalten einer Mutter. Für ihn erschwert ihr Hinterfragen von Streitsituationen ihres Sohnes seine Arbeit. Obwohl er die beschützenden Züge der Mutter hinter ihrem Verhalten erkennt, bedauert er jedoch ihre Uneinsichtigkeit in das problematische Verhalten ihres Sohnes.

Die Unzufriedenheit des Schulsozialarbeiters wird in dieser Textauswahl symbolisch geäußert. Mehrfach beschreibt er es als «schwierig», dass Eltern seine Arbeit hinterfragen, beziehungsweise die Mutter «gewisse Sachen hinterfragt». Klischiert werden sowohl die Frage, inwiefern es seine Arbeit erschwere, als auch die Frage, wieso die Mutter immer wieder die Kommunikation mit ihm suche.

Die Kommunikation mit der Mutter und die Auseinandersetzung mit der familiären Perspektive werden vielmehr als störende Hindernisse gesehen und nicht als Teil seiner Tätigkeit als Schulsozialarbeiter. Seine Arbeit wird nicht reflektiert, und es kommt auch nicht zu einer verständigungsorientierten Klärung, weshalb die Kommunikation zwischen ihm und der Mutter als fehlgeschlagen beurteilt werden kann.

Dienstleistung für Lehrpersonen

105	B: genau also vielleicht, wenn es (räuspert sich) eben es gibt ein / ein Streit mit einem anderen / anderen Buben dann (.) dann ähm (..) und ich erfahr das zum Beispiel dann von der / von der Lehrperson, weil wir haben dort so die Abmachung, dass (.) ähm dass sie auch Situationen nicht immer SELBER klären muss, sondern dass es eine Möglichkeit gibt, dass sie / dass sie ähm dass ich versuche den Streit mit ihnen zu klären
<p>Der Schulsozialarbeiter erklärt, dass er mit den Lehrpersonen abgemacht habe, sie könnten ihn als Unterstützung beiziehen.</p> <p>Mit der Aussage, er habe eine Abmachung mit den Lehrpersonen, dass sie «Situationen nicht immer selber klären» müssen, stellt sich die Frage, in welchem Fall sie es selber klären und in welchem nicht. Die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeiter und Lehrpersonen ist in dem Sinn fehlgeschlagen, da keine diskursive Klärung bezüglich der Zuständigkeitsfrage zu bestehen scheint. Der Schulsozialarbeiter bietet seine Dienstleistung an, wenn die Lehrpersonen dies möchten. Damit fördert der Schulsozialarbeiter, dass Probleme von Schülerinnen und Schülern individualisiert und abgekapselt betrachtet und nicht im Plenum zusammen mit der Lehrperson und den anderen Kindern diskursiv geklärt werden.</p>	

Wir unterrichten keine Schule

13	B: ähm und die Kinder (..) wenn wir den Auftrag Schule jetzt nehmen (..) die Kinder haben sich eigentlich (.) in dem Sinn nicht auffällig ähm verhalten (.)
168	B: und dann haben wir aber noch ähm (.) ja wir sagen dem Module, das sind Präventionsmodule (.)
180	B: haben wir den Eindruck ähm es macht den ähm Schuler, Schülerinnen macht das Spass wenn wir kommen (.) weil wir eben / wir unterrichten keine Schule, wir machen auch keine Prüfungen (.) und es ist etwas ähm (.) ja es ist wirklich etwas (.) wir suchen so möglichst immer so chli an den aktuellen Themen zu sein (.) die mit dem aktuellen Zeitgeist ja (.) so übereinstimmt und von dem her ähm (.) ja (.) haben wir den Eindruck sie sie schätzen das eigentlich, wenn wir / wenn wir in die Klasse kommen (.) ja ja (.) #00:41:31-9#
<p>In diesen Textstellen äussert sich der Schulsozialarbeiter über seine Auffassung von Schule und Unterricht.</p>	

Die Bedeutung von Schule ist desymbolisiert. Was der Schulsozialarbeiter darunter versteht, wird nicht deutlich. In der ersten Textstelle sieht er seinen Aufgabenbereich im «Auftrag Schule» und in einer anderen Textstelle setzt er Schule mit Unterrichten in Verbindung und meint, dass er dies nicht machen würde. Gleichzeitig erzählt er jedoch, dass er Präventionsmodule anbiete, was eine Form von Unterricht darstellt. Er verbindet Schule auch mit dem Ablegen von Prüfungen. Die Widersprüchlichkeiten zeigen, dass der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit in Frage gestellt werden kann. Der Schulsozialarbeiter hat seine Definition von Schule nicht reflektiert.

Er beendet seine Aussage, dass die Schüler und Schülerinnen diese Präventionsmodule schätzen, mit «ja ja». Er scheint den Inhalt seiner Erzählung während des Sprechens zu überprüfen und sich dann selbst zu bestätigen. Dies weist auf eine Unsicherheit hin, womit der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit in den Vordergrund rückt, da diese Unsicherheiten nicht diskursiv geäußert werden.

«Der tamilen Bub»

215	<p>B: sind alle alle eigentlich gespannt (unv.) aber eben sind zum Teil schüchtern (.) ich will eben den tamilen Bub, der der (.) der versteckt sich beim Wort Penis, der der kroch unter den Tisch und dem dem war es so absolut peinlich der der (.) (lacht) (.) ja der der wäre am Liebsten in sein Erdloch versunken und hätte sich nicht mehr gezeigt diese zwei Lektionen (lacht) #00:50:43-1#</p>
221	<p>B: es war wirklich ähm es war wirklich oberpeinlich (.) wenn du merktest, du merktest, dass wurde zuhause noch nie eben in irgendeiner Form angegangen (.) es war wirklich absolut peinlich (.) dass wir das so (unv.) ja dass das so präsent hier wird (lacht) #00:51:56-0#</p>

Im Verlaufe des Moduls zum Thema Pubertät kommt es zu einem Vorfall. Ein Schüler mit sri-lankischer Herkunft versteckt sich unter dem Tisch, da ihn die Thematik stark berührt.

Der Schulsozialarbeiter schildert das Erlebnis als peinlich für den Jungen, da Sexualität in seiner Familie nicht thematisiert wurde. Es handelt sich dabei um eine Vermutung, die nicht offen als solche kommuniziert wird. Die Scham und die Erfahrungen des Jungen werden im Unterricht ignoriert. Er wird nicht ermutigt, seine Erfahrungen in den Diskurs einzubringen. Der Schüler wird auch nicht darüber aufgeklärt, dass die Verwendung von Sexualbegriffen in der Schweiz gängig ist.

Der Geltungsanspruch der subjektiven Welt ist in Frage gestellt, da vermutet werden kann, dass sich der Schulsozialarbeiter schämt, weil ihn die Situation überforderte. Die

Vermutung bezieht sich darauf, dass er von «oberpeinlich» und «wirklich absolut peinlich» spricht, ohne das weiter zu erläutern. Das mehrfache Lachen ist auffällig, wobei nicht klar ist, ob der Schulsozialarbeiter lacht, weil er sich über den Jungen lustig macht, oder weil es ihm selber peinlich ist. Die Auffälligkeiten in der Kommunikation sprechen für eine latente Spannung. Diese wird in der Ebene zu der Interviewerin nicht diskursiv geklärt, weshalb die Kommunikation hier fehlgeschlagen ist.

Kategorie: Vermiedene Kommunikation

Diese Kategorie beinhaltet Kommunikation, die bewusst oder unbewusst vermieden wurde, wodurch Chancen für eine Verständigungsklärung verpasst wurden.

Thema Magersucht

182	B: ja eine Situation kommt mir in den Sinn und zwar beim positiven Körperbild haben wir ein ein ähm (..) ähm oder hatten (.) hatten wir ein Mädchen in der Klasse, das wussten wir da arbeitet die (.) meine Arbeitskollegin bereits (..) ähm mit ihr und zum Thema ähm (.) Magersucht (.) #00:41:59-9#
184	B: und ähm (..) ähm das war uns / für uns, die / stellte sich die Frage gehen wir in diese Klasse, will das Mädchen dabei sein bei diesem Thema, weil sie vielleicht / wird sicher konfrontiert mit gewissen (.) Themen ähm, Bildern ähm (..) Überlegungen (..) UNSERERSEITS (.) und ähm (..) sie hat sich entschieden dabei zu bleiben, aber ähm sie / wir haben es ihr sehr offen gelassen (.) ähm wenn wenn es sie zu fest (..) ähm ANSPRUCH dann dann ähm kann sie die (..) Stunde natürlich verlassen (.) #00:42:35-8#
186	B: und sie hat aber ähm (..) JA sie hat durchgehalten und und ähm (..) sie blieb die ganze Zeit / blieb sie ähm ja blieb sie in der Klasse (..) #00:42:48-4#
188	B: aber ähm (..) ja wir haben schon gemerkt, es es hat sie GETROFFEN , weil es war genau ähm (..) es war genau ähm ihres/ ihr Thema, es war genau ihre Problematiken (.) #00:42:59-7#
196	B: sie hat mitgemacht , sie war jetzt nicht die die ähm die ALLERaktivste, aber ähm (..) eben sie blieb dabei, hörte sich das Ganze an (.) schaute die Bilder an (.) ja sie sie, sie MACHTE mit, aber nicht mit (.) ja nicht mit Wortbeiträgen oder so, das, das eher nicht, sie hielt sich schon (.) sie hielt sich zurück ja ja (.) genau #00:44:41-5#

Der Schulsozialarbeiter und eine Kollegin gestalten eine Unterrichtsstunde zum Thema «positives Körperbild». Die Tatsache, dass sich in der Klasse ein magersüchtiges Mädchen befindet, veranlasst beide, es dem besagten Mädchen frei zu stellen, ob es die Unterrichtsstunde besuchen oder auslassen möchte. Der Schulsozialarbeiter berichtet, dass das Mädchen dabeibleiben wollte, aber sich mit Wortbeiträgen zurückhielt. Eine offene Kommunikation mit der ganzen Klasse wurde so vermieden.

Das Mädchen wird nicht ermutigt, ihre Erfahrungen als Betroffene in den Diskurs einzubringen. Der Schulsozialarbeiter nimmt eine eher neutrale Stellung ein, anstatt kommunikativ und unterstützend zu handeln. Es werden Überlegungen angestellt, ob das Mädchen nicht die Unterrichtsstunde auslassen könne. Diese Überlegungen geschehen allerdings nur «unsererseits». Es ist nicht klar, welche Personen dazu gehören, es kann jedoch vermutet werden, dass der Schulsozialarbeiter von sich, seiner Kollegin und eventuell der Lehrperson spricht. Dadurch wird eine gemeinsame Klärung der Frage im Klassenplenum, wie damit umgegangen wird, wenn das Thema des positiven Körperbildes Schülerinnen und Schüler emotional berührt oder aufwühlt, verhindert.

Dass die Schülerin scheinbar «getroffen» ist von der Thematik, wird nicht weiter kommuniziert. Im Vordergrund stehen Parolen wie «durchhalten» und «dabei sein». Der Schulsozialarbeiter behauptet zuerst, dass das Mädchen sogar «mitgemacht» habe. Die Präposition «mit» in «mitmachen» ist aber desymbolisiert, was sich in einer Reihe von kleinen Versprechern zeigt, in denen der Schulsozialarbeiter seine Aussage wieder zurücknimmt. Er resymbolisiert «mitmachen», indem er die Bedeutung des Wortes wieder herstellt: Unter «mitmachen» versteht er, aktiv verbal an der Diskussion teilzunehmen und sich nicht wie das Mädchen passiv im Unterricht zu verhalten. Seine Sprache verrät hier eine latente Spannung, und es wird deutlich, dass das Mädchen ihre Erfahrungen nicht in den Diskurs hat einbringen können. Sie dazu zu ermutigen, blieb seitens des Schulsozialarbeiters aus und war anscheinend auch nicht Teil seiner Überlegungen.

Mitgetragen von der Klasse

190	B: und ich denke, es war nicht ganz ähm ganz einfach für sie (.) ja aber wir haben es vorgängig mit auch mit ihren Eltern abgesprochen, weil die Eltern sind sind ähm (.) sind involviert, sie sind mit ihr beim (.) beim Arzt, also sie ist in Behandlung (.) und ähm (...) ja (..) es war denk ich nicht sehr sehr einfach für sie und auch für die Klass / die Klasse weiss es, dass sie unter dem leidet (.) aber ähm es wird eigentlich / sie wird da MITgetragen, auch von der Klasse (.) #00:43:38-7#
194	B: mitgetragen also sie wird nicht irgendwie gehänselt oder ausgelacht wegen dem

	<p>oder oder man spottet über sie (.) sie (..) wissen das, vielleicht können sie sich auch nicht genau vorstellen, was es dann genau ist, die anderen Schüler (.) wenn jemand unter dem leidet (.) ähm (..) aber ähm (.) es ist transparent und sie wird aber nicht (.) zum THEMA deswegen so (.) ja, ja ja ja #00:44:10-9#</p>
<p>Der Schulsozialarbeiter berichtet, dass das Mädchen unter ihrer Magersucht leidet. Er sagt, dass die anderen Schülerinnen und Schüler das Mädchen nicht hänseln und denkt, dass sie sich schlecht vorstellen können, wie es sich fühlt.</p> <p>Die Textstellen zeigen, dass Kommunikation vermieden wird, da ein Verständigungsproblem vermutet wird, dieses aber nicht im Plenum thematisiert wird. Der Schulsozialarbeiter versucht, sich in die Lage der Schülerin und der Klasse hineinzusetzen, indem er die Schwierigkeit erkennt, über die Krankheit des Mädchens zu sprechen. Er desymbolisiert das Wort «mittragen» und erklärt es nur ex negativo. Was «mittragen» aber eigentlich meint, bleibt ungeklärt. Er vermutet, dass hier ein Verständigungsproblem zwischen der Klasse und der Schülerin liegt, da jene die Erfahrungen der Schülerin nicht kennt. Genau diese werden nämlich nicht zum Thema gemacht. Eine latente Spannung wird lediglich durch die sprachlichen Auffälligkeiten wie «ähm», «aber ähm» und «ja ja ja ja» deutlich. Es findet keine diskursive Klärung statt, wodurch eine Bewusstseinsveränderung für die Situation und ein neuer Umgang mit dem Problem ausbleiben.</p>	

Nachbesprechung

197	<p>I: und gab es mit ihr dann auch dann noch (.) Einzelgespräche zwischen / also zwischen dir und ihr oder zwischen der anderen (.) #00:44:48-6#</p>
198	<p>B: das hat sicher meine Kollegin aufgenommen, ich weiss nicht ähm (..) ob direkt nach nach dem Modul das (.) weiss ich jetzt nicht, aber ähm (.) eben es wurde mit ihr vorbereitet und sicher auch nachbearbeitet wie (..) ja ähm wie das für sie war (.) ja ja (.) #00:45:10-4#</p>
<p>Bei der Textstelle geht es darum, ob die Unterrichtsstunde zum positiven Körperbild mit dem bereits erwähnten Mädchen nachbesprochen wurde.</p> <p>Die Antwort des Schulsozialarbeiters zeigt sprachliche Auffälligkeiten. Er ist sich nicht sicher, benutzt zweimal «ähm» und bestätigt seine Aussage am Ende mit «ja ja». Die Störungen in der Kommunikation auf der Ebene zu der Interviewerin spricht für eine latente Spannung. Obwohl er keine genauen Kenntnisse zu haben scheint, behauptet er zweimal, dass seine Kollegin «sicher» aktiv geworden ist. Der Geltungsanspruch der</p>	

Wahrheit kann damit in Frage gestellt werden. Kam es wirklich zu einer Kommunikation mit der Schülerin oder wurde diese vermieden?

Thema Sexualkunde

200	B: und du musst dir das vorstellen, dass das ein Theorieblock gibt, dass so so wie / wir erklären ihnen wirklich was was in der Pubertät abläuft, was da geht, das ist so der eine Teil Theorieblock und der andere Teil ist, dass wir ähm uns in in ähm Kleingruppen begeben (.) ich nehm die Burschen wieder, meine Arbeitskollegin die Mädchen und dann ähm (.) läuft das so ab, dass wir vielleicht drei oder vier in einer Gruppe sind (.) jemand legt sichs aufs (.) Packpapier (.) #00:46:24-1#
206	B: umfahren und dann haben sie die Aufgabe einzuzeichnen oder zu beschreiben, was sich denn in der Pubertät ändert (.) und da können sie voll kreativ sein (.) eben die Buben machen das bei sich, die Mädchen bei sich und dann kommen wir wieder zusammen in der Klasse
207	B: dann ist das ähm wirklich ähm eine riesen Sache , weil viele wissen bereits sehr viel darüber (.) und anderu (unv.) andere noch gar nichts und sind da völlig überfordert mit den Themen und ähm (lacht) ja (.) ist einfach immer so so ein riesen ähm (.) ein riesen Spannungsfeld und und ähm (unv.) für die ähm die Burschen natürlich, diejenigen, die sonst da immer eine riesen Klappe haben, die werden dann mucksmäuschen still (unv.) die trauen sich nichts mehr zu sagen (lacht) das ist einfach immer herrlich zu ja ja (.) das ähm dabei zu sein dann (lacht) #00:48:11-3#
209	B: // genau ich sag ihnen schon am Anfang es es muss niemand etwas sagen, dass dass erwarten oder verlangen wir auch nicht (.) wir werden dann ergänzen , aber sie müssen mal nach vorne kommen, indem sie sich zeigen, dass sie da etwas ähm kreiert haben, etwas gezeichnet haben und wenn dann wirklich nichts kommt dann dann beginne ich natürlich zu zu ergänzen ja (lacht) #00:48:48-3#

Der Schulsozialarbeiter berichtet von einer weiteren Unterrichtsstunde, die er und seine Kollegin zum Thema Pubertät veranstaltet haben.

Auffällig ist in diesen Textstellen, dass sich der Schulsozialarbeiter «herrlich» amüsiert. Die scheinbare Überforderung der Schüler und Schülerinnen mit der Thematik bringt ihn zum Lachen. Das Lachen klischiert, wieso die Schüler überfordert sind und warum sich einige nicht mehr etwas zu sagen trauen. Er spricht von einem «Spannungsfeld». Dieser Begriff

bleibt als leere Worthölse unreflektiert stehen. Was hat das Spannungsfeld aufgebaut und wie könnte es gelöst werden? Ein gesättigter Diskurs über die Herkunftsunterschiede der Schülerinnen und Schüler wird vermieden. Es geht vielmehr darum, dass Plakate präsentiert werden. An dieser Stelle betont er die Möglichkeit, dass die Klasse «voll kreativ» sein kann. Es handelt sich um eine klischierte Aussage. Die Kreativität ist sehr eingeschränkt, wenn erwartet wird, dass die Kinder eine biologische Darstellung des Körpers zeichnen müssen.

Der Schulsozialarbeiter sagt schon zu Beginn, dass keiner etwas sagen müsse. Dadurch verpasst er die Chance, die Kinder zu ermutigen, ihre Erfahrungen einzubringen. Dass er die fehlende Kommunikation ergänzt, sieht er als «natürlich». Das daraufhin folgende Lachen deutet darauf hin, dass es für ihn klar ist, das fehlende Wissen zu ergänzen, um nicht gemeinsam über die Unsicherheiten der Klasse kommunizieren zu müssen.

Machen lassen

225	B: sie hat / das war noch noch spannend (.) die die haben ihn auch noch machen lassen (.) die haben ihn machen lassen, weil es war da wirklich zwei, drei ähm die wussten wirklich sehr gut Bescheid und und ähm (.) die haben ihn gar nicht gross beachtet dann #00:52:48-9#
-----	--

Es wird berichtet, dass die Klasse nicht auf den tamilischen Jungen reagiert, der vor Scham unter den Tisch klettert, wenn das Wort Penis verwendet wird.

Der Schulsozialarbeiter bezeichnet diese Beobachtung als «spannend». Es bleibt unklar, was er daran spannend fand. Das Wort «spannend» ist desymbolisiert. Es scheint, als hätte er mit einer anderen Reaktion der Schülerinnen und Schüler gerechnet. Eine Kommunikation über die unterschiedlichen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler im Sexualkundeunterricht wird bewusst oder unbewusst vermieden und eine diskursive Klärung bleibt aus.

Kategorie: Gelungene Kommunikation

Diese Kategorie umfasst die Sequenzen des Interviews, in denen sich verständigungsorientierte Handlungsansätze des Schulsozialarbeiters zeigen.

Ein Mädchen getraut sich

57	B: dass sie dann wirklich ihr Position klar durchgibt und und sagt, dass sie jetzt ihre Jacken holen muss, weil sie nicht zu viel Zeit hat zum Beispiel und und, das getraut sie sich jetzt anscheinend und auch in der Klasse selbst, wenn es laut wird ähm (.)
----	---

	<p>ähm getraut sie sich mal einerseits direkt die Buben anzusprechen und andererseits geht sie vermehrt zur Lehrperson und holt sich dort Hilfe (.) also, dass sie die Lehrperson bittet, dass sie ähm mal einschreiten soll und und sagen mal ähm den Tarif durchgeben will // #00:16:08-3#</p>
<p>Der Schulsozialarbeiter berichtet von der Veränderung eines Mädchens, das bei ihm in der Beratung war.</p> <p>Die Veränderung des Mädchens zeigte sich daran, dass es sich traute, seine Meinung in der Klasse zu sagen und die Lehrperson zur Unterstützung beizuziehen. Es kann vermutet werden, dass ihre Beratung diese Veränderung begünstigte. Dadurch ist es ihm gelungen, die Probleme des Mädchens ernst zu nehmen und sie zu ermutigen, seine Bedürfnisse zu kommunizieren.</p>	

Lehrstellenberatung

243	<p>B: also es gibt sicher / sie kommen mal zum Erstgespräch und dann muss ich mal wissen / dann nimm ich mal so eine Bestandesaufnahme was sie / was sie alles gemacht haben und dann merkst du, die einten haben noch gar nie geschnuppert (.) sie haben noch keine (atmet laut aus) wie soll ich jetzt mal sagen Unterlagen, die den ähm A / Anforderungen entspricht (.) die du heute einfach mitbringen musst, wenn du an einen Lehrbetrieb ähm wenn du einen Lehrbetrieb kontaktierst und dich um eine Lehrstelle bewirbst (.) ähm zuerst gibt es eine Auslegeordnung, was hast du gemacht (.) wohin möchtest du eigentlich, hast du einen Berufswunsch (.) musst du zuerst noch einmal in die Berufsberatung überhaupt mal in ein InfoCenter zum schauen was gibt es alles für Berufe (.) das war auch noch noch lange nicht alle dort (.) geht zum Teil soweit, dass ich jemand ins Auto packe und mit ihm in dieses InfoCenter fahre (lacht) weil ähm (.) ja oftmals ist es bereits ein / eine grosse Hürde, wenn sie selbständig von hier nach Wohlen müssen, das sind (.) das ist eine Viertelstunde, das ist eigentlich für uns kein Weg so aber für sie ist ähm ja ist das schon zu hoch, also ist es zu wenig niederschwellig sag ich jetzt mal #01:02:21-6#</p>
<p>Der Schulsozialarbeiter berichtet von seiner Arbeit mit den älteren Schülerinnen und Schülern. Er bietet ihnen seine Hilfe an, wenn sie noch keine Lehrstelle gefunden haben.</p> <p>Sein Handeln ist einerseits strategisch, da sein Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler an den Arbeitsmarkt heranzuführen. Er atmet laut aus, wenn er davon spricht, dass sie noch keine Bewerbungsunterlagen haben und er lacht in der Erinnerung, wie er die Stellensuchenden ins Auto packen muss, da sie es sonst nicht zum Infocenter schaffen. Das auffällige Atmen an dieser Stelle und das klischeierte Lachen verweisen auf eine latente Spannung. Der Schulsozialarbeiter gibt als Erklärung, dass es «zu wenig niederschwellig» sei, wobei «zu</p>	

wenig» desymbolisiert wird, da als Grund nur der lange Weg genannt wird und sonst keine anderen Gründe. Es kommt zu keiner diskursiven Klärung, warum die Schülerinnen und Schüler sich noch nicht beworben haben.

Andererseits ist sein Handeln gelungen, da er sich Zeit nimmt, die beruflichen Zukunftsperspektiven der Bewerber und Bewerberinnen gemeinsam zu besprechen. Er fragt sie nach ihren Neigungen und Berufswünschen und zeigt so Interesse an ihnen und ihrer nachschulischen Zukunft. Sein Engagement zeigt sich auch darin, dass er sie persönlich zum Infocenter fährt.

6.4.1 Erkenntnisse aus Interview III

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus den verschiedenen Kategorien aus Interview III zusammengetragen, um weitere Schlüsse in Bezug auf die Fragestellung zu ziehen.

Kategorie strategisches Handeln

Das Handeln des Schulsozialarbeiters weist grösstenteils einen strategischen Charakter auf, was im analysierten Interviewmaterial anhand von verschiedenen Textstellen festgestellt werden kann.

Ein grosser Teil seiner Arbeit beinhaltet die Durchführung von Präventionsmodulen in verschiedenen Schulklassen. Nach seiner Beschreibung findet dort eine Art von Unterricht statt, gleichzeitig grenzt er sich aber davon ab und sagt, er würde nicht Unterricht und Schule geben. Er scheint seine persönliche Auffassung von Schule nicht reflektiert zu haben, was seine strategische Handlungsweise erklärt, weil dort ein konkretes Ziel verfolgt werden kann und die Grundspannungen der Schule nicht reflektiert werden müssen.

Das eigentliche Ziel, eine Erhöhung von Zurechnungsfähigkeit und Mündigkeit bei den Schülern und Schülerinnen zu fördern, wird kaum erreicht. Im Beispiel mit dem Schüler, der sein Verhalten reflektieren muss, wird klar, dass keine Verantwortungsübernahme und keine wahre Reflexion seines Verhaltens erreicht wurde. Grund dafür ist das verdeckte strategische Handeln des Schulsozialarbeiters, der zum Ziel hat, vom Schüler zu hören, wie einsichtig er sei, anstatt sich an dessen Lebenswelt zu orientieren und nach Gründen für sein Verhalten zu fragen.

Es kann, belegt durch mehrere Textstellen, zusammenfassend gesagt werden, dass der Schulsozialarbeiter das strategische Ziel verfolgt, die Kinder und Jugendlichen zu funktionierenden Schülerinnen und Schülern zu machen. Das Verständnis von Funktionieren orientiert sich dabei an der Ordnung der Schule, in welcher die Schüler und Schülerinnen nicht laut sein dürfen, gehorsam sein sollen und sich den gesellschaftlichen Anforderungen anpassen müssen. Ihre Lebenswelten werden dabei wenig in den Diskurs gebracht. Wird ein Problem eines Schülers oder einer Schülerin erkannt, scheint der Schulsozialarbeiter dies zu

individualisieren und isoliert zu betrachten. Dadurch kann keine diskursive Klärung stattfinden, was die Sozialintegration nicht fördert.

Fehlgeschlagene Kommunikation

Es kann festgestellt werden, dass das analysierte Interviewmaterial oftmals Passagen aufweist, in welchen eine fehlgeschlagene Kommunikation in Bezug auf sozialpädagogisches Handeln stattfindet.

Im Beispiel der scheinbar dankbaren Lehrerein zeigt sich, dass der Schulsozialarbeiter keine Verständigung zwischen den verschiedenen Akteuren und Akteurinnen der Schule gefördert hat, sondern lediglich den Auftrag ausführt, der ihm von der Mutter und der Schulleitung gegeben wurde. Er handelt also nicht als Mediator zwischen den Beteiligten, sondern agiert lediglich als Informationsübermittler.

Das Hinterfragen seiner Tätigkeit empfindet der Schulsozialarbeiter im Beispiel der Löwenmutter als hinderlich. Es wird keine Verständigungsbasis geschaffen, in welcher die Lebenswelten der Mutter und ihres Sohnes mit einbezogen werden. Der Einfluss des Elternhauses auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Schule wird nicht thematisiert, obwohl die Auseinandersetzung mit der Primärsozialisation ein wichtiger Teil für das Verständnis ihrer verschiedenen Lebenswelten ist. Es geschieht eine Unbewusstmachung der Schule über den Zusammenhang der Primär- und der Sekundärsozialisation. Dieser Unbewusstmachung scheint der Schulsozialarbeiter nicht entgegen zu wirken.

Weiter kann festgestellt werden, dass der Schulsozialarbeiter aus einem individualistischen Verständnis heraus handelt, anstatt Probleme und Bedürfnisse von den Schülerinnen und Schülern diskursiv mit allen Beteiligten zu klären. Dies zeigt sich an seinem Angebot, bei Streitereien Schüler und Schülerinnen aus der Klasse zu nehmen.

In dieser Kategorie kann wie auch schon in der Kategorie strategisches Handeln herausgelesen werden, dass der Schulsozialarbeiter keine klare Definition von Schule für sich gefunden hat. Wenn die grundlegenden Probleme und Spannungen der Schule nicht erkannt und reflektiert werden, wird eine verständigungsorientierte Kommunikation erschwert.

Vermiedene Kommunikation

In dieser Kategorie kann festgestellt werden, dass Kommunikation im Sinne von Verständigungsklärung oftmals bewusst oder unbewusst vermieden wird. Der Schulsozialarbeiter nimmt teilweise eine neutrale Stellung ein und verpasst dadurch die Chance, unterstützend zu handeln. Ein kommunikativer Handlungsbedarf wird oft nur dann gesehen, wenn etwas offensichtlich negativ zum Thema wird.

Mehrfach fällt auf, dass der Schulsozialarbeiter die Individualisierungsprozesse des Schulsystems durch sein Handeln unterstützt, wenn er versucht, Probleme individuell zu lösen, wodurch das Soziale in den Problemlagen häufig übergangen wird. Bereits in der Kategorie des strategischen Handelns erscheint das Beispiel des Schülers auf, der ständig in Streitereien verwickelt ist. Anscheinend liegt der Fokus des Schulsozialarbeiters auf Einzelgesprächen mit dem Schüler, anstatt dass er das Problem als ein soziales erkennt und es gemeinsam mit der Klasse angeht. Auch im Beispiel mit dem Thema Magersucht zeigt sich, dass der Schulsozialarbeiter die Problemstellung individualisiert. Es wird dem Mädchen freigestellt, ob es am Unterricht teilnimmt oder nicht. Die Klasse wird nicht in die Kommunikation mit einbezogen, wodurch der soziale Anspruch an das Problem verkannt wird. Der Schulsozialarbeiter nimmt eine neutrale Stellung ein und vermeidet es, das Mädchen oder die gesamte Klasse zu ermutigen, ihre jeweiligen Erfahrungen ins Plenum zu bringen. So ist es nicht möglich, dass die Schülerinnen und Schüler Verständnis für die Lebenswelten der jeweils anderen aufbauen können, wodurch die Chance, eine Verständigungsbasis innerhalb der Klasse zu schaffen, verpasst wird.

Die neutrale Haltung und das individualistische Problemverständnis des Schulsozialarbeiters zeigen sich auch im Beispiel des «Machenlassen». Der Schüler versteht nicht, warum es in der Schule anders läuft als zu Hause. Da offensichtlich kein Mobbing in der Klasse stattfindet, wird auf eine weitere Kommunikation verzichtet. Der Widerspruch zwischen der Gleichheitsideologie der Schule und den Herkunftsunterschieden der Schülerinnen und Schüler wird im Plenum nicht thematisiert. Die institutionellen Grundspannungen bleiben so in der Vermeidung von Kommunikation unbewusst. Die Chance wird verpasst, den schulischen Enteignungsprozessen der Herkunft und Biographie entgegenzuwirken.

Fazit: Gelungene Kommunikation

Die gelungene Kommunikation wurde an zwei Beispielen deutlich gemacht. Es ging in beiden Beispielen darum, die Schülerinnen und Schüler in ihren Anliegen und Alltagsfragen ernst zu nehmen und zu unterstützen. Sozialpädagogisches Handeln zeigte sich im ersten Beispiel daran, dass der Schulsozialarbeiter die Ermutigung und Unterstützung des Mädchens beabsichtigte. Die Erhöhung ihrer Mündigkeit war leitend für sein Handeln.

Das Beispiel der Lehrstellenberatung offenbarte einen Bereich der Schulsozialarbeit, in dem sich der Schulsozialarbeiter mit den Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler auseinandergesetzt hatte. In Anbetracht dessen, dass es im Schulsystem zu Enteignungsprozessen der Zukunft kommt und Interessen und Neigungen der Heranwachsenden selten in den Diskurs gebracht werden, treten sie hier wieder in den Vordergrund. Zwar beschränkte sich die Unterstützung des Schulsozialarbeiters auf die Suche einer Lehrstelle, womit nur die beruflichen Zukunftsperspektiven in seinem Handeln

Bedeutung fanden, aber dennoch war die Förderung der Autonomie und Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler hier handlungsleitend.

7 SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Die Schlussfolgerungen aus unseren Fazits der Interviews werden folgendermassen zusammengetragen und miteinander verglichen. Sie werden mit denen aus dem Theorieteil verknüpft, damit ein Gesamtfazit bezüglich der Fragestellung, inwiefern Schulsozialarbeit das sozialpädagogische Handeln an Schulen fördert, gezogen werden kann.

In allen Interviews wird erkannt, dass die Schulsozialarbeitenden ansatzweise eine Förderung von sozialpädagogischem Handeln durch verständigungsorientierte Kommunikation zu anderen Akteurinnen und Akteuren der Schule erreichen. Dies wird meistens in Beratungssituationen mit Schülern und Schülerinnen erkennbar, wobei es um Probleme mit dem Elternhaus geht. Die Schulsozialarbeitenden versuchen in solchen Fällen eine Verständigung zu den Eltern wiederherzustellen, wobei die Erfahrungen aller Beteiligten miteinbezogen werden. Eine Erhöhung der Mündigkeit kann dann festgestellt werden, wenn sich die Kinder aus eigenem Antrieb vertrauensvoll an die Schulsozialarbeitenden wenden und in ihren individuellen Problemlagen von den Schulsozialarbeitenden ernst genommen, unterstützt und ermutigt werden. Dabei wird jedoch auffällig, dass die Schulsozialarbeiterinnen aus Interview I und II ihr Handeln oftmals kleinreden. Durch die unbewussten Bagatellisierungen der Schulsozialarbeitenden entsteht der Eindruck, dass sie den Wert von sozialpädagogischem Handeln nicht erkennen und dadurch den Fokus in ihrem Vorgehen auch nicht darauf setzen.

Grösstenteils kann festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeitenden eine Förderung von sozialpädagogischem Handeln an der Schule leider nicht erreichen. Dies liegt daran, dass ein sozialer Anspruch auf Problemlagen der Schülerinnen und Schüler von den Schulsozialarbeitenden meistens ausser Acht gelassen wird. Die Erfahrungen der unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen werden anscheinend kaum im Klassenplenum diskursiv geklärt. Prozesse, die Schüler und Schülerinnen in die Gemeinschaft integrieren, finden selten statt, was in dem vorwiegend strategischen Handeln der Schulsozialarbeitenden offensichtlich wird. Die Befragten nennen immer wieder knappe zeitliche Ressourcen als Grund für ihr strategisches Handeln. Es stellt sich die Frage, ob die Ressourcen wirklich zu knapp sind oder ob der Arbeitsschwerpunkt unbewusst oder bewusst so gesetzt wird, dass keine Zeit für eine umfassende verständigungsorientierte Auseinandersetzung mit Problemen und den Zuständen an der Schule mehr bleibt.

Obwohl sich die Schulsozialarbeit an der Schnittstelle von Schule und Familie positioniert, zeigen sich in den Erkenntnissen nach der Analyse der Interviews, dass der Kontakt zum

Elternhaus Spannungen zwischen Eltern und den Schulsozialarbeitenden offenlegt. Im Interview I manifestieren sich diese vor allem in einer Verunsicherung bei der Kommunikation mit den Eltern. Im Interview III äussern sich die Spannungen durch Frustration und «Genervtheit» des Schulsozialarbeiters, wobei das «Einmischen» der Eltern von ihm sogar als Hindernis seiner Arbeit empfunden wird. Diese Unsicherheiten und Frustrationen werden allerdings nur gegenüber den Interviewerinnen verbalisiert, jedoch anscheinend nicht mit den anderen an der Situation Beteiligten diskursiv geäussert. Dabei sollte die Auseinandersetzung mit dem Elternhaus eine Chance darstellen, verständigungsorientiert handeln zu können, da die Primärsozialisation ein wichtiger Teil der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist.

Im Interview III wird die Enteignung der Bedeutung der individuellen Biografie klar erkennbar. Der Einfluss der Primärsozialisation auf das Verhalten in der Schule wird ausser Acht gelassen. Anstatt die ausserschulischen Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen in die Klassengemeinschaft zu tragen und Problemlagen sozial zu klären, werden die Probleme meist nur auf individueller Ebene thematisiert. Die Unbewusstmachung der Schule über soziale Unterschiede, welche durch die Gleichheitsideologie verursacht wird, zeigt sich hier. Daher sollten sich die Schulsozialarbeitenden mit den Herkunftsunterschieden der Schülerinnen und Schüler verstärkt auseinandersetzen und sich trauen, diese auch diskursiv zu thematisieren. Mit dem Bewusstsein über die verschiedenen Enteignungsprozesse der Schule können sich die Schulsozialarbeitenden erst für eine Sensibilisierung darüber im Schulsystem engagieren und für ihr eigenes sozialpädagogisches Handeln eine Rechtfertigungsgrundlage schaffen.

Die Schulsozialarbeitenden erbringen oftmals eine Dienstleistung, wobei sie als eine Entlastung für die Lehrpersonen dienen, was im Interview III am Beispiel der Präventionsmodule klar festgestellt werden kann. Ansonsten wenden sich die Lehrpersonen meistens erst bei einem akuten Problem mit einem Schüler oder einer Schülerin an die Schulsozialarbeitenden. Durch diese Verzögerung werden die Kinder und Jugendlichen von der Klasse abgekapselt, Probleme werden individualisiert und nicht im Plenum geklärt. Das vorherrschende Ziel ist es, die Schüler und Schülerinnen so schnell wie möglich wieder leistungsfähig zu machen, damit sie im Sinne der Schule, die auf Ordnung ausgerichtet ist, funktionieren. Dort finden Enteignungsprozesse statt, wenn spontane, soziale und solidarische Interaktionen der Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht ausgeschlossen werden und selbstbestimmte Handlungen nicht gefördert werden. Die kommunikationstheoretisch abgeleitete Zurechnungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen wird meistens damit in Zusammenhang gebracht, dass sie sich normenkonform verhalten und anpassen. Die Erhöhung ihrer bildungstheoretisch bestimmten Mündigkeit, wobei die

Schülerinnen und Schüler zu einem eigenen Urteil gelangen und dieses kritisch in den Diskurs einbringen können, wird selten gefördert. Der Eingriff der Schulsozialarbeitenden endet meistens bereits dann, wenn eine Triage stattgefunden hat oder das Kind sich in der Klasse «ruhig» verhält.

In der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen werden auch offene und latente Spannungen festgestellt, die vor allem dann, wenn es um die Machtverteilung an der Schule geht, spürbar werden. Bei der Sozialarbeiterin im Interview I zeigt sich eine Frustration über den Mangel an Informationen und die wenigen Rückmeldungen zu ihrer Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Auch eine Unsicherheit bezüglich ihres Zuständigkeitsbereichs kann aus dem Interview I herausgelesen werden. Die Schulsozialarbeiterin im Interview II hingegen wertet die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen nicht und vermittelt lediglich den Eindruck, auf Augenhöhe mit ihnen sein zu wollen. Der Schulsozialarbeiter aus Interview III zeigt sich in seiner Tätigkeit und in seiner Kommunikation mit den Lehrpersonen selbstsicher. Seine dezidierte Art zu sprechen kann damit zusammenhängen, dass er im Vergleich zu den anderen Interviewten eine langjährige Erfahrung als Schulsozialarbeiter hat. Er wirkt sehr engagiert und übernimmt viele Aufgaben, welche auch in den Zuständigkeitsbereich der Lehrpersonen fallen könnten. Bei allen drei interviewten Schulsozialarbeitenden scheint die eigene Auffassung davon, was die Schulsozialarbeit genau ausmacht und wie weit ihr Zuständigkeitsbereich geht, nicht klar zu sein. Die Unklarheiten der Zuständigkeiten sind durch die widersprüchlichen Funktionen der Schule begründet und treten in der Kommunikation der Schulsozialarbeitenden in Form von latenten Spannungen auf, die weder zu den Interviewerinnen noch in den beschriebenen Interaktionen diskursiv geäußert werden. Daraus kann gefolgert werden, dass die Schulsozialarbeitenden sie lediglich spüren und daher nicht behandeln können. Wenn sie sich nicht über die Ursachen dieser Spannungen bewusst sind, können sie sie auch nicht thematisieren und in ihrer Arbeitsweise mit einbeziehen.

Die Schulsozialarbeitenden orientieren sich an der Ordnung der Schule und sehen sich anscheinend nicht als Fachpersonen mit einer unabhängigen sozialpädagogischen Kompetenz im Schulsystem. Durch diese Kompetenz könnten sie die vorherrschenden Verhältnisse kritisieren und nicht mehr nur dienstleistungsorientiert handeln. Wenn die Schulsozialarbeitenden ihrer Arbeit in einem unabhängigen Verständnis nachgehen und ein sozialpädagogisches Handeln fördern würden, bestünden wahrscheinlich auch weniger Spannungen im Verhältnis zu den Lehrpersonen. Dabei würden sie zum einen selber sozialpädagogisch handeln und zum anderen die sozialpädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen und anderen an der Schule interagierenden Personen fördern. Ein vielversprechender Ansatz, der sich in den Analysen der Interviews an einigen Stellen bereits

gezeigt hat, ist das Coaching von Lehrpersonen. Dadurch werden sie ermutigt, sich selber mit der Klasse direkt zu verständigen, um so «Probleme» nachhaltiger und in einem sozialpädagogischen Ansatz zu klären.

Auch wenn die systemintegrativen Prozesse, da sie nun mal vorherrschend sind, eine Voraussetzung für die Handelnden in der Schule sind, sollten die Schulsozialarbeitenden dennoch zum übergeordneten Ziel haben, die Sozialintegration innerhalb des Systems Schule so weit zu fördern wie möglich.

8 KRITISCHE REFLEXION DES ARBEITSPROZESSES

Von Anfang an war uns klar, dass wir Antworten auf die Fragestellung unserer Bachelorarbeit in der Rolle von Forscherinnen mithilfe einer empirischen Untersuchung finden wollten. Wir konzentrierten uns daher auf «echte Geschichten» und probierten uns an eigenen Interpretationen der eingefangenen Erfahrungen.

Aus der Literatur erkannten wir, dass Kommunikation auf verschiedenen Ebenen verstanden werden kann. So kann ein vages Gefühl wie «hier klingt doch etwas komisch» klar benannt werden. Mithilfe des theoretischen Instrumentariums schulten wir unsere Aufmerksamkeit und erkannten ganz viele Lücken in der Kommunikation.

Im Prozess der Analyse sind wir immer wieder unsicher und zögerlich geworden. Gehen wir zu weit in unseren Interpretationen? Stellen wir hier Menschen in ihrer Tätigkeit bloss, die wir selber noch nie ausgeübt haben? Haben wir schon eine Vorstellung, die wir jetzt nur noch bestätigt sehen wollen? Dazu muss an dieser Stelle gesagt werden, dass wir eine befragte Person schon flüchtig kannten. Dies erschwerte anfangs die Analyse, da wir merkten, dass wir mit ihren Erfahrungen und Aussagen behutsamer umgingen und auf dem «kritischen Auge» blinder waren als bei den anderen Interviews. Wir konnten uns davon distanzieren, indem wir uns sehr bewusst nur noch auf das transkribierte Material fokussierten und uns unbekannte Menschen hinter den Textsequenzen vorstellten.

Unsere Analyse ist nicht abschliessend zu betrachten, denn uns ist bewusst, dass wir je nach Tagesform und Fortschritt im Arbeitsprozess andere Schwerpunkte in der Analyse und in den Fazits legten und die Ergebnisse je nach Auswahl der erzählten Situationen, die die Befragten selber trafen, anders ausfielen. Wir wissen, dass vieles von den Interviewten gar nicht berichtet wurde und die Erzählungen jeweils auf der individuellen Wahrnehmung ihrer Realität beruhten. Wir haben zwar bei allen Interviews das gleiche Analyseverfahren angewendet, sind aber der Meinung, dass die Interpretationen von eigenen toten Blickwinkeln und Bemühungen, es «richtig» zu machen, geprägt sind. Aus diesem Grund haben wir bewusst an vielen Stellen Vermutungen geäussert, anstatt zu viele endgültige

Aussagen zu treffen. Die Analyse soll auf jeden Fall nicht kompromittierend verstanden werden, sondern eher Neugierde und Interesse am Thema hervorrufen.

Auch die Durchführung der Interviews erwies sich als schwieriger als gedacht. Ein Problem stellte sich schon zu Beginn. Sollen wir die Befragten bereits im Vornherein in das, was unsere Zielsetzung bei den Interviews war, einweihen, oder verfälschen wir damit bereits im Ansatz ihre Aussagen? Die Form des episodisch-narrativen Interviews löste bei beiden Seiten Unsicherheiten aus. So waren die Interviewpartner wahrscheinlich irritiert, warum sie nach allgemeinen Erzählungen aus ihrem Berufsalltag und nicht spezifisch befragt wurden. Hätten wir es aber getan, hätten wir die Fragestellung unserer Arbeit verraten.

Wir sind froh die Bachelorarbeit mit der vorliegenden Fragestellung geschrieben zu haben, da wir uns mit einem gesellschaftstheoretisch begründeten Verständnis von sozialpädagogischem Handeln intensiv auseinandersetzen konnten. Ein kritischer gesellschaftstheoretischer Denkansatz begegnete uns bis dahin nicht häufig in unserer Studienzeit, weshalb die Auseinandersetzung damit zu Beginn viel Raum einnahm. Wir sahen es als Anspruch an uns selber, dieses Verständnis, so gut es geht, in eigenen Worten oder unserer «Lebens-lese-welt» angepasst auszudrücken.

Wir danken an dieser Stelle Herrn Christian Vogel, Frau Theda Marx, Freunden, Freundinnen und Familiengehörigen, die uns immer wieder ermutigten und unterstützten. Trotzdem fühlten wir an manchen Tagen den Druck des Bildungssystems, welches von uns verlangte, diese Arbeit in einer bestimmten Zeit und mit der Aussicht «selektiert» und «allokiert» zu werden, zu verfassen. Dies löste Gefühle von Frustration und Machtlosigkeit in uns aus. Im Endeffekt überwog – im Wunsch nach Selbstbestimmung und Mündigkeit – aber die Freude daran, neue Erfahrungen und Fähigkeiten durch diesen Arbeitsprozess erlangt zu haben.

9 AUSBLICK: ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN SOZIALPÄDAGOGIK AN SCHULEN

Erinnern wir uns noch einmal an das Zitat von Graf und Graf.

«Es könnte sein, dass die Einführung einer expliziten sozialpädagogischen Kompetenz, der eben jene Individualisierung weit weniger durchgängig gelingen kann, dieses Setting zum Oszillieren bringt, unfreiwillig, nichtintendiert, und damit die Spannungen auf eben jedem Gebiet, das sie bearbeiten sollte, ins System zurückbringen wird.»

(Graf und Graf, 2008, S.78-79)

Die Rede ist von einer sozialpädagogischen Kompetenz, die eine enorme Kraft in sich trägt. Wenn sie genutzt wird, können verhärtete Strukturen aufgelockert, Bewusstsein erweitert und Systeme kritisch hinterfragt werden. Wir verstehen es daher als unsere Aufgabe in der Rolle von Sozialarbeiterinnen, egal in welchen vorgegebenen Rahmenbedingungen wir uns befinden, als übergeordnetes Ziel die Sozialintegration anzustreben und damit zu wagen, vorherrschende Systeme zu verändern. Dies wird unseres Erachtens sicherlich im Aussen erkennbar, aber besonders auch im Inneren wahrnehmbar sein, denn durch das Hinterfragen von Aufgaben, den reflexiven Umgang mit «Selbstverständlichem» und dem Erkennen und Ausloten von Handlungsspielräumen werden vielleicht auch unsere eigenen bisherigen Realitätskonstrukte ins Wanken geraten.

Insbesondere wollen wir aber dazu ermutigen, das Bewusstsein über die Widersprüchlichkeiten und Grundspannungen des Schulsystems in den öffentlichen Diskurs zu tragen. Erst wenn diese erkannt und auch thematisiert werden, kann es möglich werden, dass Probleme nicht mehr den einzelnen Akteuren und Akteurinnen zugeschrieben, sondern solidarisch getragen werden. Der Ursprung von Irritationen, Auseinandersetzungen und Reibungen kann so auch wieder in gesellschaftlichen Strukturen und Normen erkannt werden. Das Ergebnis wäre eine kritische Auseinandersetzung mit dem ganzen System, und eben nicht mehr nur die Fokussierung auf das einzelne Individuum.

10 LITERATUR

- Avenir Social. Schulsozialarbeitsverband. (2016). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. Abgerufen von <https://ssav.ch/download/251/Leitbild%20Schulsozialarbeit.pdf>
- Avenir Social. (2010). *Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Avenir Social.
- Adorno, Theodor Wiesengrund (1971). Erziehung zur Mündigkeit. In: Theodor W. Adorno (Hrsg.). *Erziehung zur Mündigkeit*. (S. 133–147). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dresing Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing & Pehl GmbH.
- Drilling, Matthias. (2004). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt Verlag.
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner. (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe!. Wege in eine neue Bildungswelt*. Berlin: Springer Spektrum.
- Fend, Helmut. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graf, Martin Albert. (2017). *Offensive Sozialarbeit, Band 1: Grundlagen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Graf, Martin Albert & Graf, Erich Otto. (2008). *Schulreform als Wiederholungszwang*. Zürich: Seismo Verlag.
- Graf, Martin Albert. (2000). Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. In: Neue Pestalozzi Blätter, 6(1). (S.17–25).
- Graf, Martin Albert. & Graf, Erich Otto. (1997). Der Angriff der Bildungselite auf die Volksbildung. Bildungssoziologische Anmerkungen zur aktuellen Reformdiskussion. In Widerspruch, Nr. 33 (S. 23–37).
- Graf, Martin Albert. (1996). *Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Graf, Erich Otto. (1990). *Forschung in der Sozialpädagogik. Ihre Objekte sind Subjekte*. Luzern: Edition SZH.

- Lorenzer, Alfred (1977). *Sprachspiel und Interaktionsformen: Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Habermas, Jürgen (1984): *Was heisst Universalpragmatik*. In: Ders. (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hostettler, Ueli, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Brunner, Monique. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep Verlag AG.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. (2013). *Bildungsverständnis in der Schulsozialarbeit*. Abgerufen von <https://ssav.ch/download/186/Bildungsverst%C3%A4ndnis%20der%20Schulsozialarbeit%20-%202013.pdf>
- Marx, Karl (1968). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.), *Karl Marx Friedrich Engels Werke*, Band 40. (S.511–588). Berlin: Dietz-Verlag.
- Stüwe, Gerd, Ermel, Nicole & Haupt, Stephanie. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Vogel, Christian. (2019). *Gesellschaft- und bildungstheoretisch begründete Sozialpädagogik und Offensive Sozialarbeit* [PDF]. Theorielinien Berner Fachhochschule. Abgerufen von https://theorielinien.bfh.science/wp-content/uploads/2019/11/Gesellschafts_und_bildungstheoretisch.pdf
- Vogel, Christian. (2017). *Offensive Sozialarbeit, Band 2: Verfahren und Anwendungen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Vogel, Christian. (2006). *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziegele, Uri & Seiterle, Nicolette. (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern: interact.

Abbildung auf Umschlag

- Traxler, Hans. (1983). *Chancengleichheit*. In: Michael Klant. [Hrsg.], *Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik*, (S. 25).