

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2024

Jahrgang 10(2)

Inhalt

Vorwort <i>Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien</i>	S. 3–4
Artikel	
<i>Kai E. Schubert</i> Antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen in Deutschland und ihre Bezüge zu antisemitismuskritischen Bildungsangeboten. Ein systematisches Review quantitativer empirischer Studien.	S. 5–37
<i>Heike Rainer</i> Schulsozialarbeiterische Perspektiven auf Genderreflexion im Bedingungsgefüge Schule	S. 38–63
<i>Klaus Fröhlich-Gildhoff, Rieke Hoffer, Katharina Braner & Regina Rein</i> Erste Evaluation des Konzepts zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zur ressourcenorientierten Begegnung mit „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“	S. 64–85
Autor*innenbeschreibung	S. 86

Heike Rainer

Schulsozialarbeiterische Perspektiven auf Genderreflexion im Bedingungsgefüge Schule

Zusammenfassung

In den letzten Jahren haben empirische Forschungen zur Ausgestaltung von Professionalität im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zugenommen (Zipperle & Baur, 2023). Dabei bilden Fragen zu genderreflexiver Professionalität und der reflexiven Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt weiterhin eine empirische Leerstelle (Groß & Nachtigall, 2022; Spies, 2017a). Entlang der diesem Beitrag zu Grunde liegenden qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudie mit Schulsozialarbeiter*innen konnte hinsichtlich der Ausgestaltung genderreflexiver Professionalität bereits nachgezeichnet werden, dass in der Praxis „auch wenn vielfach versucht wird, das Thema Geschlecht zu vermeiden, es ‚immer mitläuft‘ und ein unreflektierter Umgang einengende binäre Zuschreibungen festigen und dabei professionelle Ansprüche unterwandern kann“ (Rainer, im Druck, S. 242). Dieser nun vorliegende Beitrag rekonstruiert individuelle Sinnverständnisse der Schulsozialarbeitenden entlang ihrer dargestellten bildungsbezogenen Tätigkeiten und erlebten Einbindung in Schule aus geschlechterreflektierender Perspektive sowie ihrer zu Grunde liegenden Konzeptualisierungen und Verständnisse von gender. Dabei werden Spannungsfelder hinsichtlich erlebter Einschränkungen im Bedingungsgefüge Schule (als konstruierter Ort der ‚Nicht-Thematisierung‘), und die Reproduktion binärer Geschlechtszuschreibungen innerhalb der Kooperation mit Lehrkräften diskutiert. Die Studie verdeutlicht auftretende Widersprüche und Reflexionsbedarfe seitens der Fachkräfte der Schulsozialarbeit in dem Ziel, professionsbezogene Auseinandersetzungen zu Machtverhältnissen sozialer Ungleichheit und der De- und Reproduktion von (Geschlechter-)normen entlang von emanzipativen Selbstbildungsprozessen zu fördern.

Schlüsselworte: Schulsozialarbeit, geschlechterreflektierende Bildung, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, Bedingungsgefüge Schule

School social work perspectives on gender reflection in school environment

Abstract

In recent years, empirical research on professionalism in the field of school social work has increased (Zipperle & Baur, 2023). However, questions about gender-reflective professionalism and the reflexive consideration of gender and sexual diversity remain an empirical gap (Groß & Nachtigall, 2022; Spies, 2017a). The qualitative-reconstructive interview study with school social workers on which this article is based has already shown that in practice, even if attempts are often made to avoid the topic of gender, it ‘always runs along’ and an unreflected approach can reinforce restrictive binary attributions and undermine professional standards (Rainer, in print, p. 241). This article reconstructs school social workers’ individual understandings of meaning based on their activities and experienced involvement in school from a gender-reflective perspective and their understanding and concepts of gender. The study discusses tensions regarding restrictions experienced in the school environment (as a constructed place of ‘non-thematization’) and the reproduction of binary gender attributions within the cooperation with teachers. The study highlights the contradictions that arise and the need for reflection on the part of school social work professionals with the aim of promoting profession-related debates on power relations of social inequality and the de- and construction of (gender) norms along emancipative self-education processes.

Keywords: school social work, gender-reflecting education, gender and sexual diversity, school environment

Inhalt

1. Einführung und Ausgangspunkte	39
2. Theoretische Einbettung	40
3. Fragestellungen und Empirische Vorgehensweise.....	42
3.1 Methodologische Verankerung und Daten(ko-)Konstruktion	43
3.2 Datenauswertung	44
3.3 Reflexion von Gütekriterien und kritische Anmerkungen.....	46
4. Erkenntnisse – Phänomene und Begründungslinien.....	47
4.1 (Selbst-)Bildungsprozesse begleiten – im Bedingungsgefüge Schule.....	47
4.2 Kooperation mit Lehrkräften entlang binärer Geschlechtszuschreibungen...	54
5. Diskussion	56
Literatur.....	60

1. Einführung und Ausgangspunkte

Schulsozialarbeit zeichnet sich durch einen „ausdifferenzierten Professionalisierungsdiskurs“ (Zipperle & Baur, 2023, S. 378) aus und hat sich sowohl rechtlich als auch zahlenmäßig zunehmend in den letzten Jahrzehnten als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit etabliert (Thieme et al., 2023). Zugleich ist die hohe Heterogenität des Handlungsfeldes immer noch ein Charakteristikum (Zipperle & Baur, 2023). Fragen der Ausgestaltung von Professionalität und professionellem Handeln geraten stärker in den Blick wissenschaftlicher Forschung, die sich unter anderem mit fachlicher Autonomie, professionellen Selbstverständnissen und Handlungsprinzipien beschäftigt. Aktuelle empirische Studien adressieren insbesondere auch Fragen der Ausgestaltung von Professionalität im Bedingungsgefüge Schule und dem Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule. Basierend auf ihrem Sammelband zu aktuellen empirischen Studien zum Handlungsfeld sprechen Zipperle und Baur von der „Verortung der Schulsozialarbeit im Zwischen“ (2023, S. 373) und schlussfolgern hinsichtlich dem Bedingungsgefüge Schule: „Die Perspektive der Schule (und auch deren Tendenz zur Defizitorientierung und als verpflichtend zu durchlaufender Ort) ist Teil der schulsozialarbeiterischen Fallkonstitution und -bearbeitung, was die Ambivalenzen des pädagogischen Handelns auf besondere Weise verdeutlicht und Aushandlungsbedarfe manifestiert“ (Zipperle & Baur, 2023, S. 373). Dabei stellt innerhalb der empirischen Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung von Professionalität eine geschlechterreflektierende Perspektive immer noch eine empirische Leerstelle dar (Spies, 2017a). Groß und Nachtigall kritisieren: „Die Schulsozialarbeit setzt sich im Vergleich mit außerschulischen Angeboten der (Offenen) Jugendarbeit bislang am wenigsten mit heteronormativitätskritischen Perspektiven und einer strukturellen Verankerung/Reflexion von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auseinander“ (2022, S. 310). Dabei ist die „Entwicklung einer reflexiven Haltung in der Auseinandersetzung mit Mechanismen von Ungleichheitsstrukturen“ (Rainer, 2018, S. 201) eine wesentliche Dimension von Professionalität, um auch „die eigene Eingebundenheit in Zuschreibungs- und Normierungsprozesse“ (ebd.) u. a. entlang von Geschlecht zu reflektieren. Erste empirische Erkenntnisse, die entlang der dieser vorliegenden empirischen Studie zu Grunde liegenden Interviews, vorliegen, zeigen, dass die Gefahr besteht, dass sich Schulsozialarbeit „innerhalb des schulischen Kontexts [...] zu eng an dessen Deutungsmuster

der Abweichung zu binden bereit ist“ (Spies & Rainer, 2016, S. 256) und stark in binären geschlechter- und differenzdeterminierenden und hierdurch einschränkenden Zuschreibungen verhaftet bleibt, obwohl sie im Anspruch der Dekonstruktion Chancengerechtigkeit fördern und Entwicklungsräume öffnen möchte (Rainer, im Druck; Rainer, 2020). Anknüpfend an diese Ausgangspunkte, werden im Folgenden entlang einer qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudie mit Schulsozialarbeiter*innen²⁰ in Niedersachsen Erkenntnisse zum Verhältnis Schule und Schulsozialarbeit entlang der Verständnisse und Ausgestaltungen geschlechterreflektierender und (selbst)bildungsbezogener Professionalität der Fachkräfte dargestellt und diskutiert.

2. Theoretische Einbettung

Bildung entlang eines emanzipatorischen Verständnisses impliziert Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbildung, wobei die Ermöglichung von Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen zunehmend als erweitertes Bildungsangebot von Sozialer Arbeit am und mit dem Ort Schule verortet wird (Baier & Fischer, 2018b). Die „explizite Benennung eines Bildungsauftrages“ (Rainer & Heil, 2023, S. 442) kann dabei „zur Schärfung des fachlichen Selbstverständnisses“ (ebd.) von Schulsozialarbeit beitragen. Er beinhaltet erstens, die Förderung von Bildungschancen entlang sozialer Ungleichheiten, Diskriminierungspraxen und dem Recht auf Bildung, zweitens, die Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen in der reflexiven Bearbeitung gesellschaftlicher normativer Anrufungen und Beschränkungen (u. a. entlang geschlechtlicher Zuschreibungen) und drittens, die Verschränkung mit professioneller Beziehungsarbeit, im Sinne von „Bildung durch Beziehung“ (ebd., S. 445). Bildung entlang des vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit erarbeiteten Bildungsverständnisses ermöglicht Selbstbildungsprozesse und „unterstützt Kinder und Jugendliche dabei, ihren Bildungshorizont zu erweitern“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2013, S. 8).

Empirische Studien zeigen, dass Fachkräfte der Schulsozialarbeit in der Praxis ihre Tätigkeiten sehr verschieden priorisieren und vielfältige Aufträge wahrnehmen. (Zipperle & Baur, 2023) Dies verdeutlichte u. a. auch eine landesweite Befragung in Niedersachsen, die aufzeigt, dass Fachkräfte diese Verschiedenheit auch als Unsicherheit und in weiterer Folge als Herausforderung für ihr eigenes Handeln erleben und sich Fortbildungen zu ‚grundlegendes Wissen zu Schulsozialarbeit und ihrem Selbstverständnis‘ wünschen (Busche-Baumann et al., 2014; Busche-Baumann, 2015). Auch in Lehrbüchern zum Handlungsfeld werden als Qualifizierungsempfehlungen für Schulsozialarbeitende „eine Reflexionskompetenz der beruflichen Identität, Rollenfindung und -sicherheit“ (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 246) betont. Die Rollenklärung und Profilschärfung ist gerade in Anbetracht der unterschiedlichen und auch widersprüchlichen Erwartungen an Schulsozialarbeit bedeutsam (Baier & Fischer, 2018a). Für eine professionelle Schulsozialarbeit braucht es „spezifische Fachkompetenzen vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen von Zuständigkeiten und Arbeitsweisen [...], um auf diese Weise auch einer beliebigen ‚Allzuständigkeit‘ oder Subordination unter Schule zu entgehen“ (Baier, 2011a, S. 143). In diesem Sinne benötigt es eine fachliche Selbstdefinition sowie die Bereitschaft diese dann in Zusammenarbeit mit weiteren Professionen, vor allem der Schulpädagogik deren Fremdefinitionen gegenüberzusetzen und gemeinsam Aufträge zu definieren, die innerhalb der Fachlichkeit der Profession verortet sind. „Wer nicht imstande ist, sich selber zu definieren, wird fremddefiniert“ (Staub-Bernasconi, 2007, S. 8). Es ist wichtig auf die „fachliche Autonomie der Sozialpädagogik in der Schule“ (Speck, 2006, S. 239) zu achten, da gerade in schultheoretischen Begründungsmustern für Schulsozialarbeit die Gefahr liegt, dass die eigene Fachlichkeit und die Legitimation von Schulsozialarbeit zu kurz kommen können und Schulsozialarbeit zu einer Dienstleistung der Schule ohne eigenständigen Auftrag wird (ebd.). Als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit kann sich Schulsozialarbeit auf eine „eigenständige sozialpädagogische

²⁰ In diesem Beitrag wird innerhalb der theoretischen Ausführungen das Sternchen verwendet, um auf die soziale Konstruktion von Geschlecht hinzuweisen und vielfältige Geschlechtsidentitäten sichtbar zu machen (siehe auch Ehlert, 2022, S. 7).

Handlungskompetenz“ (Spies, 2018, S. 139) stützen und „sich somit auf Rollenklärungen und fachliche Überlegungen beziehen, die bereits übergreifend für das Gesamtspektrum Sozialer Arbeit entworfen wurden“ (Baier, 2011b, S. 86). Zugleich muss das Bedingungsgefüge Schule und dessen Handlungslogiken bedacht werden, da die Schulsozialarbeit in diese eingebunden und durch diese auch beeinflusst wird. Entlang dieses Verständnisses ergibt sich der wesentliche Auftrag der Ermöglichung und Begleitung von Bildungs- und Teilhabeprozessen vor allem in Sinne einer emanzipativ gedachten Selbstbildung. Sichtbar werden aber auch Spannungsfelder innerhalb der Bildungsverständnisse, Handlungslogiken und Zugänge seitens Schule und Sozialer Arbeit. Spies spricht davon, dass „die Handlungslogiken der Sozialen Arbeit und Schule teilweise im Kontrast zueinander stehen“ (Spies, 2018, S. 133). Gemeinsam mit weiteren Autor*innen kommt sie entlang einer aktuellen qualitativ-rekonstruktiven Fallstudie zu folgender Schlussfolgerung:

„Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft, so zeigt sich in unserer Fallstudie, läuft Gefahr, in der Anpassung an schulische Logiken, Traditionen und Hierarchien Anteile ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit einzubüßen und Handlungsrouinen zu entwickeln, die zwar organisationale Notwendigkeiten bedienen, aber sozialpädagogische Handlungsmaximen vernachlässigen.“ (Spies, Speck & Steinbach, 2023, S. 244)

Während also im Fachdiskurs gefordert wird, dass „Schulsozialarbeit eine selbstreflexiv kritische Haltung gegenüber institutionellen (Macht- und Herrschafts-)Strukturen einnehmen, sich am politischen Gedanken Sozialer Gerechtigkeit und autonomer Handlungsfähigkeit orientieren“ (Spies & Pötter, 2011, S. 22) soll, rekonstruieren aktuelle empirische Studien Spannungsfelder zwischen autonomer, fachlicher Professionalität Sozialer Arbeit und deren Einbindung in das wirkmächtige Bedingungsgefüge Schule (siehe u. a. Berndt et al., 2023; Spies et al., 2023). Thieme et al. verdeutlichen dies entlang ihrer Studie sehr anschaulich und schlussfolgern, „dass die Entwicklung und Behauptung eines eigenständigen sozialpädagogischen Selbstverständnisses gerade für Schulsozialarbeitende, die in einem nicht genuin sozialpädagogischen, zugleich im Wesentlichen auch auf Selektion und Allokation zielenden Handlungsfeld tätig sind, besonders herausfordernd zu sein scheint. Denn mit der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule re-/produzieren sich Bildungsungleichheiten, denen die Soziale Arbeit im Sinne ihrer Orientierung an Gerechtigkeit [...] entgegenzuwirken sucht.“ (Thieme et al., 2023, S. 93) Will sie ihrem „Ideal, junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und/oder beruflichen Entwicklung zu fördern [...] und Bildungsbenachteiligungen im System zu reduzieren“ (Spies, 2017b, S. 85) entsprechen, müssen überschneidende, aber auch widersprüchliche Zielsetzungen im Erziehungs- und Bildungsauftrag (Spies & Pötter, 2011) berücksichtigt werden und die Kooperation von „gegenseitiger Anerkennung“ (Spies, 2018, S. 142) geleitet sein.

Eine wesentliche Paradoxie sozialpädagogischen aber auch schulpädagogischen Handelns ist dabei das Spannungsfeld von „Normerhaltung und individueller Förderung emanzipierender Bildungsprozesse“ (Rainer, 2021, S. 284).

„In beiden Bildungskontexten, der Schule und der Jugendarbeit, sind Mechanismen und Formen des Othering – der Subjektivierung, der machtvollen Unterwerfung, der Ausgrenzung und Normalisierung – bedeutsam. Trotz anderer Ansprüche sind diese pädagogischen Institutionen und Räume im hegemonialen Machtgefüge widersprüchlich verstrickt.“ (Riegel, 2016, S. 105)

Die Reflexion von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und normativen Zuschreibungen ist ein Beispiel für die Paradoxie von Re- und Dekonstruktion entlang derer Subjektbildungsprozesse verlaufen. Werden die „Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt“ (DBSH, 2014) als für die Ausrichtung der Profession Sozialer Arbeit wesentlich betrachtet, lässt sich in diesem Verständnis die Auseinandersetzung mit Vielfalt und die damit verbundene Beschäftigung mit Entstehungs- und Erhaltungsmechanismen sozialer Ungerechtigkeit, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Diskriminierungspraxen als originäre Themen der Sozialen Arbeit festmachen. Die Bewälti-

gung sozialer Probleme ist nicht unabhängig von gesellschaftlich bedeutungsvollen Strukturkategorien zu denken, sondern immer im Wissen, dass „individuelle Lebenslagen [...] durch gesellschaftliche Verteilungsgerechtigkeiten“ (Rainer, 2017, S. 22) und Anerkennungspraktiken beeinflusst werden. „Social workers walk that tightrope between the marginalised individual and the social and political environment that may have contributed to their marginalisation, and they need to be highly skilled and knowledgeable to work effectively in this context.“ (Gaine, 2011, S. vii) Im Bewusstsein, dass Geschlecht und intersektional verwobene Diversitätsdimensionen „die Lebenswirklichkeiten, die Subjektivierungsweisen, die Handlungsmöglichkeiten, die Teilhabechancen, die Zugangsmöglichkeiten und die Ermächtigungsstrategien“ (Kasten, 2021, S. 117) beeinflusst, stellt die Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen im Kontext geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einen wesentlichen Aspekt sozialarbeiterischer Professionalität dar. Innerhalb von Bildungsprozessen, in welchen „ein sich selbst bildendes Subjekt und seine Interaktionen mit anderen“ im Zentrum stehen, ist die Auseinandersetzung mit Geschlecht immanent, denn Kinder und Jugendliche „erfahren und lernen die scheinbaren Selbstverständlichkeiten der Geschlechterunterscheidungen im aktiven Geschehen von Bildung. Die Geschlechtszugehörigkeit, die binäre Selbstkategorisierung als Mädchen* oder Junge* oder deren Zurückweisung bestimmen das Erleben und Handeln, das Aufwachsen von Kindern“ (Ehlert, 2022, S. 78). Geschlechterreflektierende (Selbst-)Bildung hat in den letzten Jahrzehnten Entwicklungen weg von einer „geschlechtsspezifischen Pädagogik mit einer Fokussierung auf Differenzen hin zu einer gendersensiblen Pädagogik, welche die Bedeutung der sozialen Kategorie Gender reflexiv konzeptioniert“ (Faulstich-Wieland, 2022, S. 501) verzeichnet. Im aktuellen Diskurs gewinnen queere und heteronormativitätskritische Zugänge zu Bildung an Bedeutung und sind „nicht nur daran orientiert, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sichtbar zu machen und anti-diskriminierend zu wirken, sondern wollen vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen ermöglichen, indem sie die hegemonialen Normen auf diesem Gebiet in Frage stellen und somit eine entnormalisierende Wirkung entfalten.“ (Busche & Cremers, 2021, S. 703) Diskriminierungskritische Bildung setzt sich als Ziel „biografische Eigensinnigkeit und fluide Identitäten jenseits von Normierungen zu begleiten“ (Ehlert, 2022, S. 92). Im Kontext offener Kinder- und Jugendarbeit konkretisieren Busche und Cremers diese geforderte geschlechterreflektierende Professionalität folgendermaßen:

„Die professionelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist daher aufgefordert zu reflektieren, inwieweit sie der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit verhaftet ist und z. B. eine Eindeutigkeit von Geschlecht und seine Unveränderbarkeit postuliert bzw. reproduziert. Problematisch ist der Versuch, Mädchen und Jungen in ihrem vermeintlichen So-Sein gerecht zu werden: Oft wird dabei Mädchen und Jungen eine Differenz unterstellt und entsprechend dieser Unterstellung werden differente (geschlechter-)gerechte Angebote konzipiert und somit Geschlechterdifferenzen erst als Effekt von stereotypen Unterstellungen und geschlechterdifferenzierenden Angeboten konstruiert“ (Busche & Cremers, 2021, S. 695).

3. Fragestellungen und Empirische Vorgehensweise

Diese empirische Untersuchung ist eine Teilstudie des landesweiten Forschungsprojekts zu ‚Schulsozialarbeit in Niedersachsen‘ (Busche-Baumann et al., 2014) und als Dissertationsprojekt angelegt. Sie reiht sich in die inzwischen vielfältigeren Forschungsprojekte zur Ausgestaltung professionellen Handelns und Professionalität im Handlungsfeld ein (Zipperle & Baur, 2023) und deckt dabei in ihrer Fokussierung auf Genderreflexion eine wesentliche Forschungslücke ab (Groß & Nachtigall, 2022; Rainer, 2016; Spies, 2017a). Die erkenntnisleitende Fragestellung der Studie ist:

- a) Wie werden (Selbst-)Bildungsprozesse seitens der Schulsozialarbeiter*innen entlang von gender ermöglicht und mitgestaltet?

Entlang folgender zwei Unterfragen wird die Forschungsperspektive vertieft und erweitert, wobei in diesem Beitrag Erkenntnisse zu Frage (a) und (b) im Fokus stehen.

- b) Welche Verständnisse von gender lassen sich bei den Schulsozialarbeiter*innen rekonstruieren?
- c) (Welche Bedeutung schreiben die Fachkräfte dieser Reflexionskategorie in ihrem professionellen Handeln und alltäglichen Arbeitskontext zu?)

„Dabei wird gender als theoretische Begrifflichkeit verwendet, die auf verschiedene geschlechtsbezogene Konzeptualisierungen hindeutet und als analytische Reflexionskategorie für soziale Konstruktionen betrachtet wird“ (Rainer, 2020, S. 166).

3.1 Methodologische Verankerung und Daten(ko)konstruktion

Durch den Fokus der empirischen Erhebung auf „die Fachkräfte, deren Sinnverständnisse und Handlungszusammenhänge“ (Rainer, 2016, S. 137) und der gendertheoretischen Reflexionsanforderung der (interaktiven) Konstruktion von Geschlecht wurde ein qualitatives Forschungsdesign mittels problemzentrierter Interviews eingebettet in die methodologischen Grundsätze der konstruktivistischen Grounded Theory gewählt. Diese ist, ähnlich wie die theoretische Konzeptualisierung von gender, in einem sozialkonstruktivistischem Wissenschaftsverständnis eingebettet und ist sich hierdurch bewusst, dass der „Forschungsgegenstand gender bereits im Sprechen, in der gemeinsamen Interaktion, konstruiert wird“ (Rainer, 2020, S. 165). Entlang dieses Verständnisses muss die interaktive Co-Konstruktion der Daten, bzw. „co-constructing knowledge“ (Oelsen, 2011, S. 421) in den Blick genommen und auch das Handeln und Sprechen der Forschenden reflexiv betrachtet werden. Als eine Entwicklungsrichtung „qualitativ-interpretativer Forschung“ (Strübing, 2014, S. 2) sieht die konstruktivistische Grounded Theory die Forschenden nicht nur als „neutrale Beobachter“ (ebd., S. 12), sondern betont: „Research acts are not given; they are constructed. Viewing the research as constructed rather than discovered fosters researchers’ reflexivity about their actions and decisions“ (Charmaz, 2014, S. 13). Entlang dieses Verständnisses ist die transparente Erläuterung des methodischen Vorgehens und der getroffenen Entscheidungen, die Reflexion leitender (Vor-)Annahmen sowie der eigenen persönlichen, sozialen und beruflichen Eingebundenheit unabdingbar. Während ich den Prozess der Interviewkonzeption sowie der Dynamiken und Herausforderungen in der Interviewinteraktion entlang machtsensibler Fragestellungen u. a. zum widersprüchlichen Machtverhältnis von Praktiker*in und Forschenden bereits analysiert habe (siehe hierzu Rainer, 2020) möchte ich an dieser Stelle den Prozess der Datenauswertung reflexiv in den Blick nehmen. Um dies genauer zu beschreiben und auch inne liegende Fallstricke zu identifizieren ist es notwendig meine Vorgehensweise der Daten(ko)konstruktion genauer darzustellen. Entlang des Erkenntnisinteresses wurden qualitative Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen geführt, in welchen versucht wurde „über verschiedene Wege zum Gegenstandsthema gemeinsam ins Sprechen zu kommen“ (Rainer, 2020, S. 169). Dabei orientierte ich mich bei der Konzeptualisierung des Leitfadens und der Durchführung an dem problemzentrierten Interview nach Witzel (Witzel & Reiter, 2012) sowie dem ‚Intensive Interview‘ nach Charmaz (2014). Witzel betont, dass mit der Begrifflichkeit der Problemzentrierung die ‚Problemstellung‘ im Sinne der Forschungsthematik und -fragen gemeint ist und eben nicht „issues that are ‚problematic““ (Witzel & Reiter, 2012, S. 4f.). Diese Differenzierung ist gerade in Bezug auf die Beschäftigung mit gender bedeutsam, da die Auseinandersetzung hierzu vielfach in einem problemfokussierten Diskurs stattfindet und gerade auch in der Praxis oft mit An-, Über- und Herausforderungen an Stelle von Chancen und Möglichkeiten verknüpft wird (Rainer, 2020). Entlang der Metapher von forschen als „well-informed travelling“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 4) sieht auch Witzel die Forscherin als Co-Produzentin: „Together with the respondents encountered, she interactively co-constructs knowledge that she will take home“ (ebd., S. 2). Der Ansatz des problemzentrierten (oder themenzentrierten) Interviews ist u. a. zur Erforschung von Erfahrungen, Erklärungszusammenhängen und individuellen Meinungen geeignet (ebd.) und ermöglicht eine themenbezogene reflexive Interaktion zwischen den Gesprächspartner*innen.

Der Zugang zu den Schulsozialarbeiter*innen gelang über die Mitarbeit an der landesweiten mixed-method Studie „Schulsozialarbeit in Niedersachsen – Rahmenbedingungen, Konzepte, Kooperationen“ (Busche-Baumann et al., 2014). Im Rahmen der quantitativen Onlinebefragung der Schulsozialarbeiter*innen²¹ wurden diese gefragt, ob sie auch für ein qualitatives Interview zur Verfügung stehen. Hierdurch ergab sich eine relative große Anzahl potenzieller Interviewpartner*innen, die ich im ersten Erhebungsschritt entlang von Kriterien²² filterte und einzeln anschrieb und bei Bereitschaft mit ihnen ein telefonisches Vorgespräch vereinbarte. Nach den ersten geführten Interviews und deren beginnender Auswertung, schrieb ich, orientiert nach dem Konzept des „theoretical sampling“ (Muckel, 2011, S. 337) weitere ausgewählte Interviewpartner*innen an, „welche die größte Chance bieten, die relevantesten Daten über das untersuchte Phänomen [...] zu gewinnen“ (ebd.). Ziel war es möglichst „kontrastierende Fälle“ (ebd.) zu erheben. Aus diesem Grund schrieb ich in der zweiten Erhebungsphase u. a. explizit eine Schulsozialarbeiterin* an, die sich intensiv mit geschlechterreflektierender Bildungsarbeit beschäftigt (I10) und einen männlichen* Schulsozialarbeiter* an einer alternativen Gesamtschule (I13). Insgesamt führte ich so im Verlauf des Jahres 2014 12 Einzelinterviews und ein Gruppeninterview mit drei Schulsozialarbeiter*innen wobei letzteres als Einzelinterview geplant war und sich erst vor Ort anders ergeben hat. Somit wurden 13 problemzentrierte Interviews mit 15 Fachkräften geführt. Dabei muss kritisch festgehalten werden, dass ich das theoretische Sampling entlang der Grounded Theory aus forschungspragmatischen und lebensweltbezogenen Gründen nur bedingt umsetzen konnte, was unter 3.3 näher erläutert wird. Jedoch konnte ich im Verlauf des Jahres 2014 in dem die Interviews geführt wurden bereits durch Postmemos und erstes Line by Line Codieren (siehe 3.2) den Leitfaden weiterentwickeln bzw. fokussieren und, wie beschrieben, in einer zweiten Erhebungsphase die letzten drei Interviewpartner*innen entlang erster theoretischer Perspektiven auswählen.

Die Interviews fanden alle persönlich in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulsozialarbeiter*innen an den Schulen statt und dauerten zwischen 60 und 120 Minuten. Die jeweiligen Vor- und Nachgespräche hielt ich im Postmemo (Posttranskript) als Gedächtnisprotokoll fest. Das Postskript, als eine Kurzform für „post-communication description – is produced immediately after the interview“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 95), beinhaltet Informationen und Eindrücke von vor, während und nach dem Interview sowie auch Beobachtungen aus dem Besuch an der Schule, vor allem zum Beratungsraum der jeweiligen Schulsozialarbeit und deren Verortung an der Schule. Postskripts beinhalten somit auch Hinweise zur Atmosphäre und Stimmung während der Gespräche und können stellenweise wertvolle Hinweise im Auswertungsprozess geben. Im Sinne der zirkulären Anlage von Datenerhebung und -auswertung ergänzte ich die Postmemos zunehmend auch mit ersten vergleichenden und kontrastierenden Momenten zwischen den geführten Interviews, sowie emergierenden analytischen Fragestellungen ans Material.

3.2 Datenauswertung

Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert und diese Transkripte sowie die Postmemos bilden die Datengrundlage für die einzelnen Auswertungsschritte. Während auch Witzel auf Kodieren als Grundlage der Auswertung im Kontext problemzentrierter Interviews eingeht (Wit-

²¹ Die (bereinigte) Grundgesamtheit der quantitativen Befragung von Fachkräften im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit war n = 485. (Busche-Baumann et al., 2014) Von diesen erklärten sich 128 Schulsozialarbeiter*innen bereit für ein persönliches Interview, wobei diejenigen mit unter einem Jahr Berufserfahrung im ersten Schritt ausgeschlossen wurden.

²² Ein Auswahlkriterium war die facheinschlägige Ausbildung der Schulsozialarbeiter*innen (in der Sozialen Arbeit mit staatlicher Anerkennung), welches sich am theoretischen Fachdiskurs orientiert, der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit verortet (siehe 2. theoretische Einbettung) und wissenschaftliches Wissen als „notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln“ (Busche-Baumann et al., 2014, S. 9) setzt. Darüber hinaus strebte ich im ersten Auswahlschritt der Interviewpartner*innen eine möglichst große Vielfalt von unterschiedlichen Anstellungsträgern, Schulformen, Stadt/Land, beruflichen Hintergründen, Alter, Geschlecht sowie Berufsjahren in der Schulsozialarbeit an.

zel & Reiter, 2012), stehen hier die Analyseschritte nach Charmaz (2011; 2014) im Vordergrund und werden entlang der konkreten Umsetzung in der Forschungsstudie dargestellt. „Grounded theory coding is the process of defining what data are about.” (Charmaz, 2014, S. 111) Dabei geht Kodieren über eine reine inhaltliche Beschreibung hinaus. Es gilt: „you move beyond concrete statements in the data to making analytical sense of stories, statements, and observations” (ebd.) und “you begin to conceptualize what is happening in the data” (ebd., S. 113). Dabei verläuft das Kodieren nach mindestens zwei Phasen, erstens Initial Coding und zweitens Focused Coding. In der Phase des Initial (oder auch Open) Codings wählte ich die Methode des line-by-line Kodierens, bei welchem jede Zeile des Datenmaterials mit einem möglichst kurzen, intuitiv schnell gesetzten Code versetzt wird. Dieses erste Codieren passierte in Papierform, um unmittelbar und direkt am Material die gesetzten Codes als Randnotiz verschriftlichen zu können. Insgesamt wurde ein Drittel der Interviews im ersten Schritt mittels line-by-line Coding analysiert. Dabei wird versucht so nah wie möglich an dem Gesagten der Interviewpartner*innen zu bleiben und zugleich auf die Handlungen und das Verhalten – auf actions zu fokussieren, um die Dynamiken, mögliche Veränderungen und in weiterer Folge Widersprüche von (impliziten und expliziten) Aussagen und Verhalten einer Person zu rekonstruieren. Es entspricht somit einer induktiven Herangehensweise an Stelle von deduktiven theoretischen Konzeptionen (Charmaz, 2014). Das Potential liegt hier auch in der Identifikation von auftretenden Widersprüchen, u. a. zwischen expliziten Äußerungen und impliziten Botschaften im Material. „When you code early in-depth interview data, you gain a close look at what participants say and, likely struggle with” (Charmaz, 2014, S. 125). Hinsichtlich der Konzeptualisierungen von gender Verständnissen der Schulsozialarbeitenden wurden hierdurch auftretende Widersprüche zwischen Re- und Dekonstruktion von (binären) Geschlechtervorstellungen sowie expliziter Verneinung von Bedeutung und impliziter fortwährender Berücksichtigung der Reflexionskategorie sichtbar (Rainer, im Druck). „In Vivo Codes“, d. h. Codes die aus direkten Zitaten der Interviewpartner*innen stammen, bergen das Potential, möglichst nah an den gesprochenen Wörtern zu bleiben und mehr Augenmerk auf den Sprachgebrauch und dessen Bedeutungszuschreibung zu legen. Sie können auch dabei unterstützen „sensitizing concepts“ (Charmaz, 2014, S. 117), wie exemplarisch theoretische Konzeptualisierungen von gender, Machtverhältnissen und sozialer Ungleichheit, sowie Wissen zum Fachdiskurs von Sozialer Arbeit und Gender wie auch Sozialer Arbeit in und mit dem System Schule und theoretische Auseinandersetzungen zu Professionalität, einerseits im Hinterkopf zu bewahren aber andererseits auch kritisch zu reflektieren, um nicht vorgefasste Annahmen über das Material ‚zu stülpen‘. „These concepts give you starting points for initiating your analysis but do not determine its content.” (ebd.) Ein wesentliches sensibilisierendes Konzept in meiner Forschung war die Verankerung von Genderreflexion als Professionalitätsdimension Sozialer Arbeit (Rainer, 2020).

Diese ersten initial codes sind die Ausgangsbasis für den zweiten Schritt des Focused Codings: „Our initial codes give us possible paths to take our analyses. But which one shall we take? Through studying and comparing our codes, we choose telling initial codes or devise a code that subsumes numerous initial codes. We treat these codes as focused codes to examine large batches of data.” (Charmaz, 2014, S. 138). Um diese Konzepte besser einschränken und fokussieren zu können, erstellte ich in einem Zwischenschritt Fallrekonstruktionen (fallbezogene Auswertungsmemos) von fünf Interviews in denen ich die auftauchenden Phänomene (u. a. Vermeidungsstrategien des Themas gender sowie Konzeptualisierungen von gender) darstellte, erläuterte und zugleich auch nach Erklärungsansätzen und Begründungslinien im Material selbst suchte. Diese fünf Interviews wurden entlang der größtmöglichen inhaltlichen Kontrastierung innerhalb der Postmemos ausgewählt. Entlang dieser beiden Analyseschritte und infolgedessen dem Computer gestützten focused coding mittels MAXQDA entlang ausgewählter Konzepte (u. a. ‚reflektieren im Reden‘, ‚unterschiedlich ticken‘, ‚im Hinterkopf haben‘) und dem Verfassen analytischer Memos zu einzelnen focused codes stellte sich einerseits die Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Antinomien im professionellen Handeln (siehe hierzu Rainer, im Druck) als wesentlich für das Verständnis der auftretenden Phänomene im Datenmaterial dar; andererseits wiesen die im Material identifizierten Konzepte

zu (impliziten und expliziten) Re- und Dekonstruktion von Geschlechternormen (Rainer, im Druck) und dem Verhältnis Sozialer Arbeit und Schule (siehe diesen Beitrag) auf die Notwendigkeit der theoretischen Verschränkung zu Bildungsverständnissen und -aufträgen Sozialer Arbeit in Kooperation und Abgrenzung zum schulischen Bildungsauftrag sowie der reflexiven Bearbeitung von Antinomien hin (Rainer & Heil, 2023; Rainer, 2021).

3.3 Reflexion von Gütekriterien und kritische Anmerkungen

Insbesondere der Datenerhebungs- und -auswertungsprozess muss reflexiv betrachtet werden, da sich durch meine Entscheidungen und Vorgehensweise einerseits Fallstricke und Einschränkungen, andererseits aber auch Chancen ergeben haben.

Erstens muss der Entstehungskontext der Daten im Jahr 2014 kritisch berücksichtigt werden, vor allem hinsichtlich gesellschaftlicher und rechtlicher Entwicklungen seit 2014. Einerseits sollen hier die Dynamiken der Pandemiezeit benannt werden, andererseits auch die rechtlichen Entwicklungen durch den niedersächsischen Erlass 2017/2018 bzgl. schulischer Trägerschaft und der rechtlichen Verankerung von Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz 2021 §13a SGBVIII (siehe hierzu auch Spies et al., 2023 & Thieme et al., 2023). Zudem müssen auch die Diskursentwicklungen hinsichtlich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, sowie die Präsenz der Themen im Alltagsdiskurs u. a. durch Me-too-Bewegungen oder auch das kürzlich beschlossene Selbstbestimmungsgesetz bzgl. Geschlechtseintrag mitbedacht werden. Aktuelle empirische Studien weisen jedoch darauf hin, dass Herausforderungen sowohl hinsichtlich genderreflektierter Jugendarbeit im Dilemma von De- und Rekonstruktion als auch der fortdauernden vielfachen Ausblendung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (Groß & Nachtigall, 2022) nicht an Aktualität verloren haben. So bleibt auch das spannungsbetonte Verhältnis Sozialer Arbeit und Schule und dessen Einfluss auf die Ausgestaltung autonomer fachliche Professionalität seitens der Sozialen Arbeit bestehen, wenn es auch durch rechtliche Entwicklungen beeinflusst wird (u. a. Berndt et al. 2023; Spies et al., 2023; Thieme et al. 2023).

Zweitens zog sich, vielfältigen (forschungspragmatischen aber auch lebensweltlichen) Gründen geschuldet, der Auswertungsprozess der Interviews über mehrere Jahre (Codierungsphasen zwischen 2014 und 2020 und wieder ab 2023), während die Interviews durchgängig im Jahr 2014 geführt wurden. Entlang dem Anspruch der theoretischen Sättigung muss dies kritisch betrachtet werden, da die Zirkularität von Daten(ko)konstruktion und Datenauswertung hierdurch nur bedingt umgesetzt werden konnte und hier eine weitere Phase der Daten(ko)konstruktion nach ausführlicherer Auswertung sicher gewinnbringend gewesen wäre, um auch dem Anspruch des theoretischen Samplings (Strübing, 2014) gerechter werden zu können. Zugleich birgt der lange Zeitraum der Auswertung in meiner Erfahrung auch eine Chance das Datenmaterial mit neuen Augen und weiteren sensibilisierenden Konzepten (u. a. theoretische Auseinandersetzungen zu emanzipatorischer Bildung und Sozialer Arbeit) betrachten zu können und hier ein tieferes und umfassenderes Verständnis für Phänomene und deren Erklärungsansätze zu entwickeln. Erkenntnisse, die im folgenden Beitrag diskutiert werden oder auch in anderen Beiträgen diskutiert wurden (Rainer, im Druck; Rainer, 2020), zeugen durch meine persönliche Auseinandersetzung der letzten zehn Jahre in Forschung und Lehre Sozialer Arbeit von einem facettenreicheren Verständnis von Theorie und Praxis Verhältnissen und der (widersprüchlichen) Ausgestaltung professionellen Handelns im ‚fachfremden‘ Bedingungsgefüge Schule.

Darüber hinaus ist im Verständnis der konstruktivistischen Grounded Theory die Anerkennung vielfältiger Perspektiven wesentlich, in den Worten von Charmaz (2011, S. 200): „Perspektivenvielfalt und multiple Wirklichkeiten zu akzeptieren, erfordert geschichtete Analysen und die Beschäftigung mit unserer eigenen Bedeutungskonstruktion und der der Forschungsteilnehmer/innen“. In meiner Erfahrung haben „kommunikative Validierungsstrategien“ (Strübing, 2014, S. 88) eine große Bedeutung, um intersubjektive Interpretationen und Erklärungsmuster

zu erarbeiten und eigenen Vorannahmen kontinuierlich zu reflektieren. Im Rahmen von Auswertungsrunden mit weiteren Promovend*innen sowohl an der Uni Oldenburg, der HAWK (Hochschule für angewandte Wissenschaften und Kunst, Hildesheim) als auch an der FH Salzburg konnten Perspektiven erweitert und Denkansätze hinterfragt werden. Auch in Hinblick auf die geforderte „Praxistauglichkeit“ (Strübing, 2014, S. 85f.) im Sinne einer erweiterten Handlungsfähigkeit wurden erste Erkenntnisse und hieraus abgeleitete theoretische Impulse sowohl in Workshops (siehe Rainer, 2017) als auch in die Lehre mit Studierenden der Sozialen Arbeit integriert und gemeinsam weiterentwickelt. Gerade auch der offene Umgang mit Widersprüchen, Unsicherheiten und einer offenen fragenden Haltung wird hier immer wieder als bereichernd und zugleich auch ‚entlastend‘ erlebt.

4. Erkenntnisse – Phänomene und Begründungslinien

Im Folgenden werden die Erkenntnisse entlang der forschungsleitenden Fragestellungen dargestellt, bevor sie in Kapitel 5 mittels theoretischer Bezüge und weiterer empirischer Studien diskutiert werden. Im Fokus steht die Rekonstruktion individueller Sinnverständnisse der interviewten Schulsozialarbeiter*innen. Entlang von Originalzitataten wird versucht möglichst nah am Datenmaterial zu bleiben und auftretende Phänomene und Begründungslinien nachzuzeichnen. In diesem Beitrag werden in 4.1 Erkenntnisse zur Forschungsfrage (a) hinsichtlich bildungsbezogener Ziel- und Tätigkeitskonzeptionen aus geschlechterreflektierender Perspektive im Bedingungsgefüge Schule, als vielfach wahrgenommener ‚hinderlicher bzw. blinder Rahmen‘ dargelegt. Anschließend werden in 4.2 entlang der Forschungsfrage (b) zu Verständnissen von gender identifizierte binäre (und determinierende) Geschlechtszuschreibungen im Kontext der Kooperation mit Lehrkräften näher dargestellt.

Erkenntnisse zu auftretenden Dilemmata hinsichtlich Dekonstruktionsbestrebungen und fortlaufender Rekonstruktionen (binärer) Geschlechterzuschreibungen seitens der Fachkräfte sowie einer expliziten Nicht-Thematisierung von gender und zugleich kontinuierliche Bezugnahme als Beobachtungs- und Einordnungskategorie wurden dabei bereits in anderen Beiträgen entlang der Forschungsfrage (b) zu gender Verständnissen und (c) zur Bedeutungskonstruktion ausführlich analysiert (Rainer, im Druck & Rainer, 2020).

4.1 (Selbst-)Bildungsprozesse begleiten – im Bedingungsgefüge Schule

Folgend werden die in den Interviews identifizierten Verständnisse der Schulsozialarbeiter*innen in „bildender Absicht“ (Spies, 2022, S. 503) nachgezeichnet, in Hinblick auf Forschungsfrage (a) zur Gestaltung von (Selbst-)Bildungsprozessen entlang von gender. Während der Leitfaden der Interviews auf Themen zu Genderreflexion fokussiert war, wurden auch Fragen zum Verständnis und der Ausgestaltung von Professionalität von Schulsozialarbeit integriert, um ein ganzheitlicheres Bild hinsichtlich professioneller Verständnisse, Anforderungen und Einschränkungen zu erlangen. Die Fragestellung „was an der Schule anders wäre, wenn’s keine Schulsozialarbeit geben würde“ (I12, 2014, Abs. 138) eröffnete hierbei folgenden Dialog mit einer Schulsozialarbeiterin an einem Gymnasium. Dieser ist einerseits im dargelegten Verständnis von Schulsozialarbeit charakteristisch für einige der interviewten Fachkräfte, weist andererseits aber u. a. in der Bezugnahme auf Fachbegriffe eine außergewöhnliche Bezugnahme sozialarbeiterischer Grundlagenbezüge auf:

I12: Ich glaube, dass viele Schüler nicht die Erfahrung machen könnten, dass Schule nicht nur mit dem Lernen endet, also sondern Schule auch noch was anderes bedeuten kann, also mein Stichwort ist da immer so **Lebensweltorientierung**. Ich glaube, es gibt nichts Schrecklicheres als das Gefühl zu haben, das ist für Schule und das bin ich als Mensch mit meinem Privatleben, mit dem was mich glücklich macht oder was mich plagt oder wie auch immer. Und ich glaube, dass das durch Schulsozialarbeit ein bisschen **aufgeweicht** ist. Diese Erfahrungen würden sie tendenziell weniger machen, es sei denn sie haben grad‘ Lehrer, die sie ansprechen können, die

aber immer wenig Zeit haben. **Es gäb' für viele Schüler eben kein' Raum, ja sich auch mal außerhalb von, wie ist meine Deutschnote beraten zu lassen.** Wenn's zu Hause nicht läuft, wenn es wenn Sorgen da sind, also ich glaube, dadurch dass die Schüler auch mal die Möglichkeit haben, zu mir zu kommen, wenn zum Beispiel 'ne Sorge da ist über 'n Mitschüler so, das einfach auch zu thematisieren und das fördert ja auch, weil ich dann bin ich ja nicht die Feuerwehr die losrennt und macht, **sondern mein Ansatz ist ja schon der, wie die Schüler da zu stützen selbst aktiv zu werden und ich glaube, dass das 'n Bereich ist, wenn der wegfiel, das wäre schon schade, also was so soziales Lernen einfach angeht und Selbstkompetenz.** [...] So und das ist einfach toll mit jungen Leuten daran zu arbeiten, sich da etwas zuzutrauen, den 'n bisschen **Handwerkszeug an die Hand zu geben** und so und das würde einfach wegfallen, weil das hier dann keine Rolle spielen würde, sozialen Lernen würde verschwindend gering passieren.

I: Okay. [-] Und wo sehen Sie so ja das große oder übergeordnete Ziel von Schulsozialarbeit?

I12: Eben dieses Stichwort Lebensweltorientierung, Schülern, also Hilfestellungen in allen Problemlagen zu geben, also eben **keine Grenze zu ziehen zwischen Schule und echtes Leben, so auch wenn das manchmal den Anschein hat, dieser Parallelwelt.** Da seh' ich 'n Ziel darin auch den **ganzen Menschen zu sehen** und nicht nur den Deutsch, Mathe, Englisch-Schüler, -Schülerin, sondern wirklich ganzheitlich auch wahrzunehmen und **Ansprechpartner zu sein für alle Problemlagen**, gut vernetzen zu können, Unterstützung anzubieten und ebenso dieses **soziale Lernen ein bisschen in den Schulalltag mit einzubringen** und Schüler zu den Schülern behilflich zu sein, sich Räume zu erobern, Grenzen ein bisschen aufzuweichen, eigene Räume zu haben und sei's erstmal tatsächlich so was wie ein Freizeitraum. Also deutlich zu machen, das ist euer Raum und ihr habt die Verantwortung. So **Eigenverantwortung zu stärken, Konfliktfähigkeit zu schulen**, weil das ist mein Haupt- mein Hauptgeschäft, Konflikte zu schlichten, mit Konflikten irgendwie zu arbeiten und das, ja, da einfach 'ne Unterstützung zu bieten. (I12, 2013, Abs. 139ff.)

Innerhalb ihrer Ausführungen konstruiert sie Schulsozialarbeit als Schnittstelle zwischen Schule und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und die Unterstützung bei Problem- und Konfliktbewältigung als ihr wesentliches Tätigkeitsfeld. In ihrer Sprache ‚weicht‘ Schulsozialarbeit die Grenzen zwischen Schule und Privatleben auf und sieht den „ganzen Menschen“ an Stelle der eindimensionalen Schüler*innenrolle. Mit anderen Worten formuliert es eine Schulsozialarbeiterin ebenfalls an einem Gymnasium: „Also das, dass es jemand ist, der immer wieder das auch reinbringt und auch so diesen, ich sag' mal so diesen ganzen sozialen Aspekt auch mit in so 'ne Lernfabrik irgendwie integriert“ (I2, 2014, Abs. 162). Interviewpartnerin I10 spricht in diesem Zusammenhang von einer „Brückenfunktion“ (I10, 2014, Abs. 129) zwischen Kinder, Jugendlichen und Schule: „Also jemand mit dem ich irgendwo vielleicht positive Erlebnisse habe und der halt n Ansprechpartner ist und der andererseits auch im System Schule neue Dinge initiieren und anregen kann“ (ebd.). Der von ihr verwendete Begriff Ansprechpartner*in kann als gemeinsamer Nenner hinsichtlich des Rollenverständnisses der interviewten Schulsozialarbeiter*innen betrachtet werden, wie es die drei Schulsozialarbeiterinnen an einer berufsbildenden Schule im Gruppeninterview sagen, ohne Schulsozialarbeit hätten die Jugendlichen „keinen Ansprechpartner“ (I4, 2014, Abs. 420) und „viele wären nicht da, wo sie jetzt sind. Wir hätten sie verloren, die Schule hätte sie verloren“ (ebd., Abs. 423).

Die anfangs zitierte Schulsozialarbeiterin (I12) spricht – auch wenn nicht immer explizit – professionelle Handlungstheorien der Sozialen Arbeit wie Lebensweltorientierung, Empowerment, Konfliktbewältigung, Eigenverantwortung und Partizipation in ihrer Bedeutung für ihre Alltagspraxis an. Besonders betont sie hier auch im Kontext der Konfliktbewältigung die Förderung von Eigenverantwortung und Selbstkompetenz. Hier können deutliche Bezüge zu bildungsbezogenen Aufträgen der Schulsozialarbeit im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbefähigung gezogen werden (Rainer & Heil, 2023). Der Unterstützung bei der Konflikt- und Problembewältigung wird hier eine tragende Rolle im Sinne der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Lebenskompetenzen zugeschrieben. Eine Schulsozialarbeiterin weist exemplarisch auf die fehlende Kompetenz der Lehrkräfte bei der Unterstützung von

Problembewältigung hin: „Ich glaube, die Lehrer würden ganz schön so ins Schwimmen kommen, bei manchen sozialen Problemen einfach. Also bei Schülern mit schwierigen familiären Problemen“ (I8, 2014, Abs. 161) Auch Interviewpartnerin I11 an einer auslaufenden Hauptschule sieht den Beitrag der Schulsozialarbeit in dem Angebot der sozialen Beratung, Konfliktbewältigung und Unterstützung familiärer Probleme und schlussfolgert, dass Lehrkräfte und Schulsozialarbeit sich in ihren Tätigkeiten ergänzen, „man befruchtet sich gegenseitig“ (I11, 2014, Abs. 105). Eine weitere Schulsozialarbeiterin an einer kooperativen Gesamtschule verschränkt die Bedeutung von unterstützender Problembewältigung auch mit der Ermöglichung von Bildungschancen, wenn sie fehlende Problembewältigung mit Schulabsentismus verknüpft und zugleich fehlenden Ressourcen an Schule anspricht:

I1: Was wär' an der Schule anders? Ja, ich denke, die Probleme würden sich einfach verlagern und ich glaube es würden noch weniger Schüler zur Schule kommen als es jetzt schon ist (lacht). Ich glaube, es würden einfach wesentlich mehr Probleme doch letztendlich auch entstehen, die irgendwie ja, hoffentlich, weiß ich nicht, versucht werden würden durch Lehrkräfte aufzufangen zu werden. Aber das klappt meistens eben ja nicht so gut, weil die zeitlich ja anders eingebunden sind. [...] Also ich ich glaube, das würden viele Probleme auflaufen, die die jetzt nicht unbedingt aufgefangen werden könnten und dadurch würden eben Folgeprobleme für den Schüler entstehen. (I1, 2014, Abs. 15; 19)

Mit den Worten von Schulsozialarbeiterin I2: „In diesem sozialen Angebotsbereich würde wahrscheinlich ein relatives Vakuum herrschen und es würde auch niemand geben, der immer wieder den Fokus darauflegt (I2, 2014, Abs. 162). Sie konkretisiert diesen „sozialen Angebotsbereich“ in weiterer Folge exemplarisch entlang der Medienbildung: „Und ich hab' dann noch mal drauf beharrt, dass Medienpädagogik eben auch 'n ethisch-moralischen Aspekt haben muss, 'n sozialen Aspekt und nicht nur, dass Schüler umgehen können mit den Medien und dass wir hier 'ne gute Infrastruktur haben“ (I2, 2014, Abs. 162). Generell sieht sie die Schulsozialarbeit in der Pflicht „aktuelle Entwicklungen in die Schule mitzubringen, Sichtweisen erweitern“ (I2, 2012, Abs. 162). Neben Medienbildung als Tätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit wird in weiteren Interviews explizit auch Sexuelle Bildung benannt (u. a. I7, I5). Als Ziel setzt sie sich (nicht nur in der Medien- oder Sexuellen Bildung) weiter ausführend „die Schule ein bisschen sozialer zu machen, ne, 'n bisschen menschlicher, Freiräume zu schaffen für Menschen, die anders sind“ (I2, 2014, Abs. 164). Auch Interviewpartnerin I10 sieht Schulsozialarbeit in der Rolle aktuelle bildungsbezogene Themen zu Medienpädagogik oder sexueller Bildung in Schule zu bringen und betont auch die andere Rolle und Beziehung der Schulsozialarbeit zu Kindern und Jugendlichen: „Wo mehr Mut da ist, das mit Sozialpädagogen zu besprechen“ (I10, 2014, Abs. 133). Auch Interviewpartnerin I8 spricht von dem ‚sozialen Bereich‘ wenn sie die Aufgabe der Schulsozialarbeit beschreibt: „Lebensraum Schule positiv gestalten und eben am Ende dieses Schulweges Schüler so zu befähigen nicht nur im Kognitiven und Lernbereich, sondern auch im sozialen Bereich, dass der da bestehen kann irgendwie so im Alltag.“ (I8, 2014, Abs. 167)

Die zu Beginn zitierte Schulsozialarbeiterin eines Gymnasiums zielt darauf ab, die Jugendlichen zu ermutigen, sich mit ihrem „Rollenverständnis, sich in der Welt damit auseinanderzusetzen“ (I12, 2014, Abs. 99). Entlang einzelner Beispielsequenzen betont sie mehrfach, dass sie diskriminierende Äußerungen u. a. entlang von einschränkenden Rollenbildern und Geschlechtszuschreibungen (oder auch Herkunft und Religion) wahrnimmt, aufgreift und auch thematisiert. Sie spricht explizit davon, in diese Themen ‚reinzugehen‘ und sie aktiv zu bearbeiten. Unter anderem entlang von Rollenspielen versucht sie Empathie zu fördern und die Jugendlichen zum Nachdenken anzuregen. Sie grenzt sich dabei auch aktiv von Lehrkräften ab:

I12: das hab' ich aufgegriffen und da merk' ich so, also ich glaube, Lehrer sind da häufig so hu, was machen wir jetzt denn, hier kocht gerade 'n Thema hoch und da merke ich so, da geh' ich gerne auch rein und sag' so Mensch und was wie kommt denn das und wie geht das und geht das nicht und wie ist 'n das mit den Frauen und und so und dann haben wir Rollenspiele, spontan

so Rollenspiele dazu gemacht und das war super. [...] Also da geh' ich schon rein ins Thema, wenn ich das bemerke. (I12, 2014, Abs. 94ff.)

Entlang ihrer Ausführungen entsteht der Eindruck, dass sie sich fachlich und methodisch kompetent fühlt, diese Themen anzugehen und hierzu bildungsbezogene Angebote und Impulse setzt. Zugleich betont sie aber bei der Frage, welche Berührungspunkte sie zu dem Thema in der Ausbildung hatte, dass diese sich auf Erfahrungen in Praktika (u. a. Frauenhaus) beschränkten, sie sich aber nicht an Seminare zu gendertheoretischen Grundlagen erinnern kann (I12, 2014, Abs. 6-22). Auch Interviewpartnerin I2 spricht eher zurückhaltend über Berührungspunkte zum Thema Geschlecht und gender im Rahmen ihrer Ausbildung der Sozialen Arbeit:

I2: Eigentlich gar nicht so viel, ne. Das ist ja ein Thema, das immer dazu gehört, finde ich, aber so ganz explizit kann ich das eigentlich nicht sagen, dass ich da vorbereitet wurde. Vielleicht hab' ich auch nicht die richtigen Seminare gewählt, man hat ja ne gewisse Auswahl, aber es war für mich nicht so n Schwerpunktthema. Also es war für mich immer wichtig und auch gerade im Hinblick auf das Thema Pubertät, weil ich auch immer einfach oder schon gerne mit Jugendlichen gearbeitet habe (-). Ich glaube in der Ausbildung war das jetzt nicht ne besondere Einheit. (I2, 2014, Abs. 18)

Diese und weitere Sequenzen von I2 und I12 erwecken den Eindruck, dass sie sich im Verhältnis zu Lehrkräften als Expertinnen im Themenfeld betrachten, obwohl sie zugleich angeben in der Ausbildung selbst auch wenig darüber gelernt zu haben. Einige der interviewten Sozialarbeiter*innen identifizieren darüber hinaus einen Handlungsbedarf zum Thema gender in der Ausbildung von Lehrkräften: „Ich hab' das Gefühl, das wäre auch gut, wenn das in der Lehrerausbildung auch mehr Stellenwert auch hätte“ (I2, 2014, Abs. 44). Ähnliches wird von I5 an einer Förderschule angesprochen: „Interessant fänd' ich's, ob's Thema auch bei den Lehrern in der Ausbildung (lacht) ist, das, finde ich, ist dann ja immer noch so ne Frage. (I5, 2014, Abs. 15) Und I11 an einer auslaufenden Hauptschule betont entlang ihrer beruflichen Sozialisation (erst Lehramtsstudium und dann Master Soziale Arbeit), in ihrer ersten Ausbildung „da ist mir das nie begegnet. Also gar nicht, ne. Überhaupt gender, das Wort kannte ich auch, oder war mir jetzt nicht so präsent“ (I11, 2014, Abs. 7).

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass vereinzelte der befragten Schulsozialarbeiter*innen aktiv genderreflexive und diversitätssensible Themen wahrnehmen und thematisieren und sich auch in ihrem Selbstverständnis als diejenigen sehen, die diese in die Schule ‚hinein‘ bringen. Diejenigen, die das Thema aktiv einbringen und thematisieren, wie exemplarisch I2, beziehen sich stark auf binäre Geschlechtervorstellungen entlang reproduzierenden ‚Differenzwissen‘ (siehe auch 4.2). Viele der Interviewpartner*innen fühlen sich zugleich wenig auf das Thema in ihrer Ausbildung vorbereitet (eine Ausnahme ist hier I13, der sich aktiv mit gendertheoretischen Fragen beschäftigt) und fragen sich zugleich, ob es in der Lehramtsausbildung überhaupt thematisiert wird.

Wie bereits ersichtlich, gehen alle Interviewpartner*innen an der einen oder anderen Stelle auf ihr Verhältnis zur Schule ein, auch hinsichtlich des Einflusses auf ihr Handeln und damit in weiterer Folge auch ihre Professionalität. Dabei wird Professionalität entlang von Geschlechterreflexion (meist jedoch, wie dargestellt, in einem zweigeschlechtlichen Differenzverständnis) im Kontext Schule vielfach problematisiert und als schwierig dargestellt. Besonders deutlich wird dies entlang der Einzelfallsequenz von I6, an einer integrativen Gesamtschule. Im Rahmen der Frage zur Ausbildung und den Berührungspunkten zu Geschlecht, antwortet I6 unmittelbar „Gar nicht“ (I6, 2014, Abs. 7). Entlang einer binären Differenzperspektive konstruiert sie Geschlecht einerseits als selbstverständliches Thema in der außerschulischen Jugendarbeit. „Ich hab' zehn Jahre in der Außerschulischen Kinder und Jugendarbeit gearbeitet in einem Jugendzentrum und da gab' es natürlich dann spezielle Angebote für Jungen und Mädchen, da hat man sich darüber Gedanken gemacht“ (I6, 2014, Abs. 19). Andererseits, sagt sie explizit, dass sie „das Thema, also diese geschlechtergetrennten Themen finde ich, in meiner jetzigen Situation hier gerade nicht so spannend, das ist nicht so etwas, worauf ich meinen

Fokus setzen möchte, ich könnte es und ich kann es, wenn es notwendig ist, wenn ich das, wenn ich irgendwo sehe, dass es da, dass es n Thema ist, was Probleme macht“ (I6, 2014, Abs. 81) und „ich hab‘ gerade nicht das Bedürfnis, das hier in der Schule noch mehr einzubringen“ (I6, 2014, Abs. 81). Während I2 also bewusst sagt, dass sie das Thema in die Schule einbringt, antwortet Schulsozialarbeiterin I6, dass sie dies im Kontext Schule nicht machen ‚möchte‘. Entlang einer ausführlicheren Analyse von Sequenzen von I6 wird ein Widerspruch sichtbar, der in einigen der Interviews wieder zu finden ist, und zwar zwischen „expliziter Nicht-Thematisierung von Geschlecht [...] und zugleich fortwährendem Rückzug auf Geschlecht als Wahrnehmungsfolie hinsichtlich Kinder und Jugendlichen auch hinsichtlich Fachkräften“ (Rainer, im Druck, S. 238).

Für die sichtbarwerdende Problematisierung genderreflexiver Professionalität im Kontext Schule lassen sich im Datenmaterial zwei verschiedene Begründungslinien identifizieren, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden. Die erste, oft vordergründig wirkende Begründungslinie, ist, dass gender als Zusatzthema und Mehrbelastung erlebt wird, wie es zum Beispiel bei Interviewpartnerin I6 sichtbar wird:

I6: Sich bewusst darüber zu sein, dass in jeder Situation immer eine Jungen- und eine Mädchenrolle da ist und dem auch Rechnung zu tragen. [...] Also das ist das, meine Vorstellung **und ich weiß nur, dass der Alltag das nicht zulässt. Also ich kann gar nicht so denken und ich kann gar nicht so planen und das dann kann ich irgendwie neben den vielen anderen Dingen, also das ist sehr schwer. Und das ist auch sehr schwer in dem System Schule.** Ich weiß, wir haben bei einigen Projekten, die wir beantragt haben, um öffentliche Gelder zu bekommen, kommt immer diese Frage und dann machen alle die an diesem Tisch sitzen und mitarbeiten verdrehen die Augen und sagen, so und das Ganze jetzt noch mal. Ja, was ist denn der Vorteil für die Mädchen, was ist der Vorteil für die Jungs. Wie können wir sie andere ansprechen, wie können wir die anders ansprechen. Wie können wir von diesem, vielleicht von uns vorgelebten Rollenbild und -verständnis weg, um es neutral anzubieten und dann gehen dann viele und sagen, dann mach‘ ich nicht mehr mit, ich geh‘ jetzt zwei Schritt zurück. Also das ist mir zu viel Arbeit. Das ist mir zu viel. Das das nicht auch noch. (I6, 2014, Abs. 93)

Sie betont, dass sie dies in ihrem Handlungsalltag (am Ort Schule) nicht (auch) noch machen kann und berichtet darüber hinaus, dass sie diese Wahrnehmung auch bei den Lehrkräften macht. Dabei sollen zwei Aspekte kurz rausgegriffen werden. Zum einen wird auch in dieser Sequenz ihre unmittelbare Assoziation von gender mit „Geschlechtertrennung“ (Rainer, 2020, S. 173) sichtbar. Heteronormativitätskritische Reflexionsthemen und die eigene Eingebundenheit in Doing-gender-Prozesse (die ja immer mitlaufen) werden nicht thematisiert. Zum anderen betont sie wie „schwer in dem System Schule“ die Umsetzung ist und dass sie es „neben den vielen anderen Dingen“ nicht noch zusätzlich machen kann. Sie konstruiert gender an dieser Stelle als Spezialthema, das ‚zusätzlich‘ zu allem anderen noch umgesetzt werden soll, was in der Praxis eben nicht möglich ist. Ähnliches lässt sich auch bei den Interviewpartnerinnen I1, I4, I5 und I8 identifizieren, die alle davon sprechen dieses Thema nicht auch noch berücksichtigen zu können, während sie es in anderen Handlungsfeldern wie der Offenen Jugendarbeit ‚selbstverständlich‘ berücksichtigt haben (exemplarisch I8 und I6).²³

Die zweite Begründungslinie ist mit der ersten verschränkt, bezieht sich aber stärker auf die Wahrnehmung des Systems Schule und hiermit verknüpft auch dem (wahrgenommenen) Zugang der Lehrkräfte zu diversitätssensiblen Themen und Reflexionsanforderungen. Dabei steht die Nicht-Thematisierung seitens Schule, erlebte Unsicherheit und die Verknüpfung von Schule als Ort der ‚Wissensvermittlung‘ im Vordergrund. Besonders deutlich wird dies bei Schulsozialarbeiterin I12²⁴, die wie oben dargestellt, eine Bereitschaft zeigt, diversitätssensible

²³ Auslagerungsphänomen von Genderreflexion auf ‚andere‘ Handlungsfelder der Sozialen Arbeit sind in weiteren Interviews präsent und werden in Rainer (2020) und Rainer (im Druck) näher dargestellt.

²⁴ Die folgende Analyse bezieht sich im ersten Schritt entlang einer Einzelfallstudie auf Interviewpartnerin I12, da ihre Ausführungen zum Bedingungsgefüge Schule exemplarisch veranschaulichen, was einige der Interviewpartner*innen zu ‚gender ist kein Thema in der Schule‘ (u. a. I1, I2, I6, I11) und Handlungsverunsicherung seitens Lehrkräfte darstellen. Besonders ist diese Einzelfallanalyse, da die Interviewpartnerin im nächsten Schritt

Themen mit den Jugendlichen zu bearbeiten und zugleich an mehreren Stellen den Kontext Schule kritisch erwähnt, wie in folgender Sequenz:

I12: wenn hier ein Fünftklässler erzählt am Anfang des Sozialtrainings in so 'ner Stuhlkreisrunde, meine Eltern haben sich im letzten Monat getrennt und mein Papa hat jetzt auch 'n neuen Freund. Schluck. Alle so. Und dann wird nicht mehr drüber gesprochen. Also es ist noch nicht normal. Und dieser Fünftklässler ging ganz unbefangen zum Beispiel damit um und das war großartig schön, aber der hat keine Reaktion bekommen. Ich glaube nicht, dass das für seine Mitschüler oder Lehrer normal war. Also ich weiß noch, mich sprach' dann der Klassenlehrer der damalige an im Lehrerzimmer [...] Und der war so ah, peinlich berührt. Und das ist zum Beispiel so 'n Mann, der lebt 'n ganz traditionelles Bild so, **den überfordert das total so**. Und was ich wichtig finde ist, sich mit seinem eigenen Geschlecht in alle Richtungen auch auseinanderzusetzen, ich finde das ist das ist so, wo ich denke, bitte tut das. **Auch wenn ihr hier acht Jahre eigentlich nichts darüber gehört habt, als gäbe es keine Homosexualität, Bisexualität, Transsexualität und so weiter. So den den Mut zu haben, sich mit seinem Geschlecht und allem was dazu, also ist ja, dazu gehört ja nicht nur die Sexualität, das ganze Rollenverständnis, sich in der Welt damit auseinanderzusetzen.** (I12, 2014, Abs. 99)

Entlang ihrer Ausführungen, versucht sie Impulse zur Dekonstruktion einengender Geschlechter- und Rollenbilder zu setzen, die Reflexion der eigenen Biografie sowie eine offene Haltung zu fördern. Zugleich wird ihr Blick auf Lehrkräfte und Schule hinsichtlich geschlechterreflektierender Bildung sichtbar. Scheinbar nebenbei erwähnt sie, dass Jugendliche „acht Jahre eigentlich nichts darüber gehört haben“ (in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt) und dass es Mut erfordert sich damit aktiv auseinander zu setzen. Dabei beschreibt sie die Reaktion und damit verknüpfte Haltung des Lehrers, der angesichts der ‚queeren‘ Familiengeschichte des Jugendlichen seine eigene Überraschung und Unsicherheit ausdrückt und auf sie hiermit überfordert wirkt. Diese erlebte Handlungsunsicherheit nimmt sie öfters in Gesprächen mit Lehrkräften wahr:

I12: ne große Verunsicherung, also ganz viel Unwissenheit, ne große Verunsicherung, wie gehen wir denn jetzt damit um, was ist denn jetzt politisch korrekt. Der der Versuch möglichst pragmatisch damit umzugehen. [...] Da also, ja, sonst. Ist das es sehr personenabhängig ist, es gibt Lehrer, die sind da sehr sehr offen die haben da ganz viele Berührungspunkte, weil das ist so 'n bisschen das Stichwort, Berührungspunkte, das ist das Thema. Auch so 'ne ganz große Unsicherheit, kann ich das jetzt ansprechen oder ist das zu privat und das erkläre ich mir mit mit 'ner großen Unsicherheit und Unwissenheit. (I12, 2014, Abs. 65)

Diese von ihr wahrgenommene Verunsicherung bringt sie auch mit der Professionsrolle in Zusammenhang und kritisiert die Lehrkräfte wie folgt: „Und dann ist die Mentalität aber auch nicht die, ich hab' keine Ahnung, ich frag' einfach mal nach. Das ist hier nicht. Weil man ist es ja auch gewohnt, der oder die Wissende zu sein“ (I12, 2014, Abs. 65). Diese gewohnte und eingeübte Rolle der ‚Wissenden‘ steht, ihrer Einschätzung nach, einer suchenden und neugierig offenen Haltung im Weg. Neben dieser erlebten Unsicherheit, kritisiert sie, an mehreren Stellen den schulischen (Nicht-) Umgang mit sexueller Vielfalt (als Dimension von gender als Reflexionskategorie) und beschreibt Schule als Ort der Nicht-Thematisierung:

I12: also was ich schon merke ist so, [...] ich finde schon, dass das Thema sexuelle Orientierung ein wenig zu kurz kommt an der Schule. Da ist Schule immer noch so n bisschen Parallelwelt so, weil rein statistisch gesehen haben wir 'ne ganze Menge homosexueller Schüler [...] (I12, 2014, Abs. 41)

I12: Sexualität ist kein Thema. Also diese Beispiele, die ich vorhin genannt habe, wenn so von außen solche Geschichten hereingetragen werden, ist das eher so betretenes Schweigen, so 'n bisschen och, ja. Müssen wir das? Also so 'n bisschen so. Es ich erlebe es schon so, der (originäre) Auftrag hier ist Wissensvermittlung, so. [...] Also da ist erstmal keine Offenheit neuen Erfahrungen gegenüber. [...] Also wenn jetzt jemand käme und sagen würde, also wir wir müssen

auch ihre eigene Eingebundenheit in diesem System aktiv reflektiert (siehe, ‚versaut bin‘), was sie von den weiteren Interviewpartner*innen abgrenzt.

hier im im Zuge von gender mal unsere Arbeit verändern, dann würden die wahrscheinlich sagen, nicht auch noch das. So. Also da dieses Selbstverständnis ist da nicht so gegeben. Also da ist gerade, erlebe ich so n Gymnasium, ist da schon ne Lernanstalt. (I12, 2014, Abs. 61)

Diese Nicht-Thematisierung identifiziert sie als Lücke in der Unterstützung der Jugendlichen. „die [homosexuellen Jugendlichen] stehen damit sehr allein da“ (I12, 2014, Abs. 41) und spricht ihre Bereitschaft an, diese Lücke zu füllen, „ich könnte mir auch Projekte dazu vorstellen“ (ebd.). Zugleich sieht sie dahingehend einerseits einen Weiterbildungsbedarf auf ihrer Seite: „ich könnte mir gut vorstellen, mich auch in der Richtung fortzubilden“ (ebd.), und fordert von Schule andererseits aber auch „'n bisschen die Haltung verändern“ (ebd.). Gerade letzteres sieht sie jedoch, auch entlang ihrer Ausführungen zu Gymnasium als primärer Ort der Wissensvermittlung und Lernanstalt, (auch in Abgrenzung zu Bildungsort) als schwierig.

Entlang dieser Sequenzen wird deutlich, dass sich die Schulsozialarbeiterin immer wieder aus dem System Schule rausnimmt und sich in ihrer Haltung und ihren Tätigkeiten klar von Lehrkräften abgrenzt, Zugleich hat sie auch einen kritischen Blick auf sich selbst, wenn sie einen ‚Fortbildungsbedarf‘ zu sexueller Vielfalt und Anti-Diskriminierung anspricht oder wie im Folgenden auch reflexiv auf ihre eigene Eingebundenheit und damit verknüpftes eingeschränktes Bewusstsein bzw. Nicht-Handeln thematisiert:

I12: Spontan fällt mir dazu ein, dass ich so **im Laufe meiner Berufsjahre hier an Schule da 'n bisschen versaut bin, im Sinne von, ich bin vielleicht nicht mehr reflektiert genug**, was meine Sprache betrifft, ich bin vielleicht in einigen Dingen nicht mehr sensibel genug, was geschlechtsspezifische, methodische Vorgehensweise angeht, was die Sensibilität angeht und so. [...] **wenn man sich so lange Jahre in so 'nem Umfeld, das da auf diesen Augen so blind ist, so bewegt, dann macht das auch was, also das**. Es gibt dann immer wieder so Situationen, wo mir dann irgendwie etwas auffällt oder so, aber ich da bin ich nicht offensiv. **Dann gibt es wieder zick andere Sachen zu tun, schwupp ist das Thema, es gerät in den Hintergrund**. (I2, 2014, Abs. 53)

Mit Blick auch auf inklusive Bestrebungen und Diversitätsbewusstsein fordert sie „also das solle ja eigentlich so ne echte Haltungsänderung voraussetzen und das hört sich vielleicht ein bisschen desillusioniert an, aber ich erleb' die nicht“ (I12, 2014, Abs. 109) und sieht hier auch für die Schulsozialarbeit noch Entwicklungspotential: „wie wollen wir Schulsozialarbeit für uns auch nutzen. Solange es noch Kollegen gibt, die tatsächlich so Hausaufgabenhilfe machen, so da denke ich so oh, das ist echt (lacht) Perlen vor die Säue“ (I12, 2014, Abs. 111).

Den Blick auf die Selbstverständnisse der Schulsozialarbeit legt auch ein Schulsozialarbeiter einer evangelischen Privatschule, der die Notwendigkeit das Regelsystem Schule zu hinterfragen betont und sich stark von seinen Kolleg*innen dort abgrenzt. In Hinblick auf das Thema der Umsetzung von Chancengerechtigkeit im Kontext von Genderreflexion führt er aus:

I9: Umsetzung von Chancengerechtigkeit. Das ist natürlich jetzt n bisschen schwierig, wir wir sind ja in ner Grundschule. Also sie, ja, also hier an der Schule auf jeden Fall, sonst wär' ich nicht hier, ich würde das, **ich kann das nicht sagen für ne staatliche Schule, weil ich da sehr große, wie soll ich sagen, mit sehr großer Skepsis dem begegne, was meine Kollegen an staatlichen Schulen für'n Auftrag nachgehen, da bin ich mal ganz ehrlich**. [...] Weil dazu hab' ich schon auch hier, wir haben ja hier in dem Bereich auch Vernetzungen mit staatlichen Schulen und wo Sozialarbeiter arbeiten so alle vielleicht Vierteljahr mal, [...] und war da jetzt auch schon zweimal und **könnte so eingeengt, wie mir das da so begegnet, meine Arbeit, glaube ich, momentan an einer staatlichen Schule nicht machen. Weil ich finde zu sehr reduziert werden, die haben Kollegen auf, das auf vielleicht die Schüler wieder funktionieren sollen. Aber so so selten das System an sich [-] kritisiert wird**. Vielleicht liegt's ja auch so n bisschen am Schulsystem und nicht nur an den Kindern oder an irgendwelchen anderen Sachen oder an der Bereitschaft zu lernen, die muss man auch herstellen, so ne Bereitschaft. (I9, 2014, Abs. 33ff.)

In seiner Wahrnehmung wir das System Schule zu wenig problematisiert und zu stark durch Schulsozialarbeit gestützt. Entlang der professionellen Ausbildung fordert er, sich dem System auch entgegenzustellen, bzw. in seinen Worten ausgedrückt:

I9: überhaupt nicht nur als Schulsozialarbeiter, sondern überhaupt als Sozialarbeiter, was stützen wir eigentlich, welches System? Sind wir da zum Anprangern eigentlich auch von so 'nem System oder kommen dann geht's nur um unser eigenes Fortkommen? Also das muss man ja auch erstmal klar haben. (I9, 2014, Abs. 59)

Auch ein zweiter Schulsozialarbeiter, der nicht direkt im Regelsystem Schule arbeitet, sondern an einer alternativen Schulform kritisiert das Regelsystem als eines, das „ungerecht mit den Kindern umgeht“ (I13, 2014, Abs. 99) und bezeichnet die alternative Schulform kontrastierend hierzu als „Lebensraum“ (ebd.) der Kinder und Jugendlichen. Dieser Aspekt der grundlegenden ‚Systemkritik‘ ist in den weiteren Interviews wenig präsent, bedarf aber auch noch einer stärkeren Analyse, die an dieser Stelle keinen Platz mehr hat.

4.2 Kooperation mit Lehrkräften entlang binärer Geschlechtszuschreibungen

Im Folgenden werden Erkenntnisse zu Forschungsfrage (b) hinsichtlich der identifizierten Verständnisse von gender seitens der befragten Schulsozialarbeiter*innen entlang des Wunsches nach ‚zweigeschlechtlichen Teams‘ und der damit verknüpften Reproduktion binärer Geschlechtszuschreibungen dargestellt.²⁵

Fast alle Interviewpartner*innen äußern im Kontext geschlechterreflektierender Schulsozialarbeit ihren Wunsch nach zweigeschlechtlichen Teams, meist mit dem Ziel, ‚Jungs gerechter‘ werden zu können: „Ja, wir sind ja zwei Frauen da im Büro unten und ich denke mir, wenn da noch 'n Mann dabei wäre, (-) würden definitiv auch mehr Jungs* Beratung in Anspruch nehmen. (I8, 2014, Abs. 93) „Es wär' optimal, wenn ich hier zusammen mit 'nem Mann arbeiten könnte, dass man das immer so n bisschen, sich so aufteilen könnte, weil natürlich die Mädels, da hab' ich 'n ganz anderen Zugang zu als zu den Jungs. Denen würd' das sicherlich sehr guttun, wenn die auch mal 'n Mann hätten als Ansprechpartner.“ (I5, 2014, Abs. 9). „Ich hab' ab und zu mal Anerkennungspraktikanten für ein Jahr, aber dann hab' ich immer versucht auch 'n männlichen Kollegen zu bekommen, eben gerade um das eben auch hier so 'n bisschen ausgewogener abdecken zu können“ (I2, 2014, Abs. 23).

Während in diesen Ausführungen und ihren Begründungsmustern geschlechtliche Vielfalt jenseits binärer Ordnungen de-thematisiert bzw. zumeist ignoriert wird (Rainer, im Druck) taucht in diesem Zusammenhang und in den Argumentationslinien der Interviewpartner*innen auch verstärkt die Kooperation mit Lehrkräften auf. So spricht eine Interviewpartnerin dezidiert von einer „Männerlücke“, die sie mit Lehrkräften bzw. Schulleitung „schließen kann“. Dieses Zurückgreifen auf Lehrkräfte des ‚anderen Geschlechts‘ (innerhalb eines zweigeschlechtlichen Verständnisses) lässt sich in fast allen Interviews beobachten:

I5: Also, dass ich da immer noch mal so n bisschen Ansprechpartner hätte, so wo ich dann auch noch mal gucken kann oder Tobias M.²⁶, der ist für den Bereich Schulverweigerung zuständig, wenn sie das das Gefühl haben, hm, jetzt ist doch wieder 'n Mann irgendwie besser, dann versuchen wir den mal mehr ins Boot zu holen, so dass man sich so 'n bisschen behilft, wie man denn diese Männerlücke hier noch mal so n bisschen schließen kann, so ne. Oder dass man dann schon mal sagt, noch mal 'n männlichen Kollegen von den Lehrern oder Schulleitung oder so mit hinzuzuziehen.“ (I5, 2014, Abs. 9)

I2: Oder wenn es um Mobbing geht. Ich arbeite ja, hab' ich ja schon gesagt, mit einem Kollegen zusammen, dann haben wir eben hier in diesem Zimmer auch oft Gespräche und wenn es dann um Jungen geht, bin ich immer sehr froh, wenn er dabei ist und mit den Mädchen, das könnt' ich dann auch mal alleine regeln, aber selbst da ist es auch für die Mädchen gut nur mal so die Perspektive eines Mannes zu hören, ne und auch mal so zu erleben, wie agieren so männlich

²⁵ Diese Fokussierung bezieht sich auf zwei der Auswertungskategorien entlang der gestellten Forschungsfrage in Bezug auf ‚zweigeschlechtliche Teams‘ und ‚vergeschlechtlichte Schule‘. Weitere Erkenntnisse zu gender Verständnissen entlang des Widerspruchs von Dekonstruktionsansprüchen und fortlaufender Rekonstruktion von Geschlechternormen werden in Rainer, im Druck dargestellt.

²⁶ Name geändert

und weiblich zusammen und er hat ja auch so ne gewisse Vorbild-Modellfunktion. (I2, 2014, Abs. 48)

Dieses Phänomen ist aus zweierlei Gründen ein Spannungsfeld im Sinne der Ausgestaltung von Professionalität. Erstens, auf Grund der Dramatisierung von Geschlecht und der hiermit verschränkten binären normativ-festschreibenden Perspektive und zweitens, in der bestehenden Gefahr der Rollen- und Professionsblindheit bzw. De-Thematisierung von divergierenden Professionen und Aufträgen seitens Lehrkräften und Sozialarbeitenden, die gegebenenfalls zur einer Diffusität des Auftrags- und Rollenverständnis Sozialer Arbeit im System Schule führen kann. Beides wird im Folgenden entlang von Interviewsequenzen kurz erläutert.

Der erste Aspekt, die Dramatisierung von Geschlecht, lässt sich entlang von zwei Phänomenen beobachten, dem angesprochenen Wunsch nach zweigeschlechtlichen Teams und der Reproduktion von geschlechtsbezogenen Diskursen zur ‚verweiblichten Schule‘ und ‚Jungs als Bildungsverlierer‘:

I2: [...] mittlerweile wird auch das Gymnasium weiblich, ne, vom ganzen Kollegium verändert sich das in Richtung Weiblichkeit. Für die Jungen eigentlich ein ziemliches Drama und keiner, die Organisation am Gymnasium, so wie Schule konzipiert ist, finde ich, ist auch eher für, sag‘ mal, fleißige Mädchen gemacht als für bewegungsbedürftige Jungen (lacht). Ja, ganz schwierig. (I2, 2014, Abs. 23)

Sichtbar werden hier Reproduktionen von pauschalisierenden binären Geschlechtszuschreibungen, die einem individualisierenden und lebensweltlichen Blick auf die einzelnen Kinder (auch entlang intersektionaler Diversitätsdimensionen) im Weg stehen können. Zugleich sieht sich die Schulsozialarbeiterin, wie auch in den Passagen unter 4.1 dargestellten Zitaten, als jemand die das Thema in die Schule reinbringt und sensibilisiert. Da ihr Blick jedoch in einer normativen Zweigeschlechtlichkeit verhaftet bleibt, werden professionelle Ansprüche der Reflexion geschlechtlicher Vielfalt sowie dem Hinterfragen eigener Selbstverständlichkeiten und Vorannahmen möglicherweise nicht umgesetzt. Einengende Bilder können hierdurch (oft unbewusst) festgeschrieben und individuelle Persönlichkeitsentwicklung behindert werden. Sehr anschaulich ist dies in folgender Sequenz von Interviewpartnerin I6:

I6: Und das ist Fakt, wir haben hier, wir bräuchten einen Männerbeauftragten. Also ich würd‘ fast sagen, ich kann das nicht in Prozent ausdrücken 80 Kolleginnen, 20 Kollegen? Nach wie vor, Schulsystem. Schule komplett von Kindergarten bis auch vielleicht in die Oberstufe, mehr Frauen als Männer. Und dann frage ich mich, was ist da mit Jungenarbeit? Mädchenarbeit kann ich machen, aber was ist dann mit Jungenarbeit? Welche wirklichen Vorbilder haben werden Jungen in ihrer Schulzeit zur Verfügung gestellt, wo einfach mal ‘n Vorbild ist, wo ich noch nicht mal mit dem danach arbeite, sondern, wo ist da ‘n Mann, den die Jungen sehen und überlegen können, wie verhält der sich, ist das ‘ne Männerrolle, will ich die annehmen oder nicht. [...] Wo ist die Realität und wenn ich dann manches Mal anfangen mit Jungen darüber zu reden, das ist ja auch nicht meine Aufgabe, sollte ich ja auch nicht drüber reden, aber es ist dann niemand da und wenn ich dann auf so bestimmte Punkte komme und frage, wär‘ ja geil, wenn da jetzt mal einer kommt und mit denen Holz hackt oder so was, aber das ist nicht da, warum soll ich ihnen denn diese Wünsche erwecken, wenn es auch gar nicht erfüllt werden kann. Lass uns mal was anderes machen, ja was denn, oh Bäume klettern oder Holz hacken. Ja, geil, wer macht’s? Keiner. Dann brauch‘ ich auch nicht erst diese Wünsche erwecken. Zumindest im System Schule, für das was Schule tut. Also das ist ‘ne Realität und die macht das auch noch schwierig nach diesem Ansatz zu arbeiten, aus meiner Sicht als Frau. (I6, 2014, Abs. 93)

Neben den in dieser Sequenz sichtbar werdenden Geschlechterbilder und -zuschreibungen, soll an dieser Stelle kurz der Aspekt der ‚Vorbild‘ Wirkung herausgegriffen werden. Dieser lässt sich in einigen Interviews wiederfinden und ist meist in ein widersprüchliches Verhältnis aus Re- und Dekonstruktion eingebunden. Deutlich wird dies u. a. bei I10, die in ihrem Wunsch nach „Tandem Mann-Frau“ (I10, 2014, Abs. 57) einen zweigeschlechtlichen Referenzrahmen anlegt und zugleich auch in Hinblick auf Modellwirkungen für Männlichkeiten betont, dass in

der Sozialen Arbeit „ja auch die Männer [gibt, Einf.], die da auch ein anderes Bild oder 'n bunteres Bild von Männlichkeit leben“ (I10, 2014, Abs. 59).

In Bezug auf den zweiten Aspekt, der De-Thematisierung verschiedener Professionen und Rollen, wird die Qualifikation stellenweise als weniger bedeutsam konstruiert als die geschlechtliche Identität bzw. Zuschreibung. Dies passiert sowohl auf Ebene der Schüler*innen als auch auf Ebene der Professionist*innen. So betont eine Schulsozialarbeiterin im Kontext einer Mediation von einem Konflikt zwischen Jungs*: „Und da die [die Mädchen, Einfg.] können noch so gut ausgebildet sein, da kann ich lieber die weniger qualifizierten Jungen nehmen, weil das müssten dann Jungen sein.“ (I2, 2014, Abs. 48) Sichtbar wird die Vermischung von Geschlechtszuschreibung, deren Bedeutungskonstruktion und der unterschiedlichen Professionen und ihrer Aufträge auch bei einem Schulsozialarbeiter der an einer Grund- und Mittelschule arbeitet und von der Beratungslehrerin als sein „weibliches Pendant“ spricht:

I7: Also wir haben zusammen die Fortbildung [Mobbinginterventionsteam, Einfg.] gemacht, so dass wir da auch wieder aufteilen können, Mann, Frau und ja. Da auch beiderlei Geschlecht. Genau [...] Wir haben bisher 'n Beratungslehrer gehabt, wir werden jetzt eine Lehrerin haben, die die Ausbildung zur Beratungslehrerin macht, dass wir da auch noch mal das weibliche Pendant zu mir haben. (I7, 2014, Abs. 33)

Während die vermeintlichen ‚zwei Geschlechter einander gegenüber und als ergänzend‘ dargestellt werden, werden die unterschiedlichen Professionen in diesem Kontext nicht thematisiert.²⁷ Zugleich spricht er an anderer Stelle davon, dass die Kinder zu ihm „natürlich“ einen anderen Zugang haben, und setzt dies in den Kontext niederschwelliger Beziehungsarbeit.

I7: Es ist natürlich so, dass die Grundschüler auf mich ganz anders zugehen noch, als wie sie es auf Lehrer tun. Ich bin denen viel näher und bin ja auch jemand den man duzen kann, im Gegensatz zu den Lehrern. Das ist auch so gewollt, weil die Kinder ja 'n sehr niederschwelligen Zugang zu mir haben sollen und mich als Bezugsperson den, wo sie dann auch Vertrauen haben und ihre Dinge kundtun können. (I7, 2014, Abs. 59)

In diesem Sinne konstruiert er die weibliche Beratungslehrerin als „Pendant“ zu ihm und spricht zugleich von den Unterschieden der Beziehungsarbeit zu den Kindern zwischen ihm und „im Gegensatz“ zu den Lehrkräften. Ähnlich argumentiert auch ein Schulsozialarbeiter an einer berufsbildenden Schule, wenn er im Kontext von Beratungsgesprächen ausführt:

I3: Ich frag' natürlich auch, ob die sich lieber mit ner Frau unterhalten wollen. Nur wir sind in dem Dilemma, dass wir erstmal gar keine Beratungslehrerin hatten, sondern nur 'n Beratungslehrer. Dann hab' ich nach vier Jahren, fünf Jahren etwa eine Lehrerin, mit der ich sehr intensiv zusammengearbeitet hab', die breitschlagen können, dass sie diese zweijährige Ausbildung macht und die ist dann, hat dann irgendwann aus Krankheitsgründen sich frühpensionieren lassen und seitdem hatten wir dann wieder jahrelang keinen und ich hab' das immer wieder angemahnt auch und [-] seit November hat sich 'ne Fachlehrerin gefunden, die bereit ist, die Ausbildung zu machen [-] sodass wir dann auch 'ne Frau haben. Aber die Ausbildung dauert erstmal zwei Jahre. (I3, 2014, Abs. 12)

5. Diskussion

Die vorliegenden Erkenntnisse entlang der Rekonstruktionen von Sinnverständnissen der interviewten Schulsozialarbeiter*innen weisen Schnittstellen zu aktuellen Fachdiskursen und weiteren empirischen Studien auf. Dies betrifft vor allem professionelle Spannungsfelder von Schulsozialarbeit im Bedingungsgefüge Schule und die komplexe Anforderung der Gestaltung

²⁷ Die Abgrenzung der Tätigkeiten von Beratungslehrkräften im Vergleich zu Schulsozialarbeit wurden im Interview nicht näher ausgeführt, wären an dieser Stelle aber im Sinne des professionellen Selbstbildes zusätzlich aufschlussreich gewesen.

emanzipativer geschlechterreflektierender Bildungsprozesse. So lässt sich bezüglich Forschungsfrage (a) nach der (Mit-)Gestaltung von (Selbst-)Bildungsprozessen der Schulsozialarbeiter*innen entlang von gender festhalten, dass bildungsbezogene Tätigkeiten in der Auseinandersetzung mit Geschlechternormen vielfach thematisiert werden und einige Schulsozialarbeitende sich auch als diejenigen sehen, die das Thema in die Schule bringen (u. a. I2, I12, I13), während andere es ‚gerade am Ort Schule‘ nicht einbringen können bzw. wollen²⁸ (u. a. I1, I4, I6, I8). Der Anspruch der Persönlichkeitsbildung taucht in verschiedenen Facetten in (fast) allen Interviews auf, vor allem entlang dem Ziel die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen im schulischen System zu berücksichtigen und Selbstkompetenzen, u. a. entlang von Konfliktbewältigung, zu fördern. In diesem Sinne werden wesentliche Handlungsansätze der Schulsozialarbeit in den Interviews sichtbar „damit die Bedürfnisse ihrer Adressat_innen sowohl mit Blick auf deren Rolle als Schüler_innen als auch als Kinder und Jugendliche mit lebensweltlich und biografisch bedingten Gegebenheiten und Widerfahrnissen des Aufwachsens wahrgenommen werden“ (Spies, 2018, S. 139).

Zugleich wird Schule fast durchgängig von allen interviewten Sozialarbeiter*innen als Ort der Nicht-Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt konstruiert, wobei sich zwei (männliche) Schulsozialarbeiter (I9 und I13) aus ihrer systemkritischen Perspektive heraus bewusst für eine Schulform entschieden haben, die nicht dem Regelsystem entspricht. Entlang der exemplarischen Einzelfallstudie von I12 wurde besonders deutlich, wie die von ihr erlebte ‚Blindheit‘ hinsichtlich vielfältiger Identitätsentwicklungen in Schule und ihre wahrgenommene ‚Handlungsunsicherheit‘ seitens der Lehrkräfte auch ihr eigenes Handeln und Reflektieren beeinflussen. Während aber die in diesem Beitrag näher analysierte Schulsozialarbeiterin I12 zu dem Schluss kommt, durch dieses Umfeld zwar selbst an Sensibilität zum Thema einzubüßen aber zugleich erlebte Diskriminierungen wahrnimmt und aktiv anspricht, zeigte an anderer Stelle (siehe Spies & Rainer, 2016) die ausführliche Einzelfallanalyse entlang des Gruppeninterviews von drei Interviewpartnerinnen an einer berufsbildenden Schule (I4) wie sich Unsicherheit und Überforderung auch seitens der Fachkräfte der Sozialen Arbeit in Diskriminierungen von queeren Jugendlichen äußern kann. Mit Blick auf das System Schule wird von vielen Sozialarbeiter*innen die Auseinandersetzung mit gender als erschwert ‚konstruiert‘, zum einen auf Grund der Wahrnehmung als Mehrbelastung und zum anderen auf Grund der (vielfach erlebten) Nicht-Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt am Ort Schule und wahrgenommenen Verunsicherungen seitens der Lehrkräfte. Die auftretenden Phänomene zeigen dabei Schnittmengen mit aktuellen empirischen Befunden zu auftretenden Spannungsfeldern zwischen „professioneller Autonomie und Abhängigkeit von Schule“ (Berndt et al., 2023, S. 318) und der Herausforderung der „Entwicklung und Behauptung eines eigenen sozialpädagogischen Selbstverständnisses“ (Thieme et al., 2023, S. 93). Der fachfremde Ort (und Kooperationspartner) Schule gestaltet sich als ein wesentliches Bedingungsgefüge sozialarbeiterischer Tätigkeit, der diese maßgeblich (mit-)formt und beeinflusst.

Die Wahrnehmung von Schule als Ort der ‚Nicht-Thematisierung‘ von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt seitens der interviewten Schulsozialarbeiter*innen deckt sich zudem mit fachlichen Diskursen zu Genderreflexion im Handlungsfeld, wenn exemplarisch Spies im Rahmen ihrer Auseinandersetzung zu Geschlecht als Strukturkategorie in der Schulsozialarbeit darauf hinweist, dass reflexive Genderkompetenz es erfordert „dass die Anstrengungen der Thematisierung unternommen werden, damit alltägliche De-Thematisierungen und Egalisierungen aufgedeckt und konzeptionell berücksichtigt werden können“ (Spies, 2017a, S. 223). Auch Faulstich-Wieland, betont, dass ein erster Schritt der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit ist, „dass die scheinbare Geschlechtsneutralität der Schule aufgedeckt wird“ (Faulstich-Wieland, 2022, S. 498). Zudem deckt sich diese Wahrnehmung aber auch mit dem Erleben von Kindern und Jugendlichen, da Schule von vielen queeren Jugendlichen als „problembehaftetes“ (Krell & Oldemeier, 2015, S. 21) Umfeld empfunden wird. „Die Schule gilt für viele

²⁸ Dabei wurde das Phänomen der Auslagerung von ‚Genderreflexion‘ auf andere Handlungsfelder (insbesondere die Offene Kinder- und Jugendarbeit) in denen dies ‚natürlich thematisiert‘ wird bereits entlang des vorliegenden Datenmaterials an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Rainer, 2020).

Kinder und Jugendliche selbst als homo-, trans- und interfeindlicher Ort, der durch vielfältige Formen von Diskriminierung, Tabuisierung, Leugnung, Ignoranz, Ausgrenzung und Gewalt gegenüber LSBTIQ* geprägt ist“ (Groß & Nachtigall, 2022, S. 314).

Mit Blick auf Forschungsfrage (b) zu den Verständnissen und Konzeptualisierungen von gender, wurde entlang dem wiederkehrend geäußerten Wunsch nach ‚zweigeschlechtlichen Teams‘ sowie der Bezugnahme auf Diskurse zur ‚verweiblichten Schule‘ die hiermit verknüpften binären und vielfach determinierenden Geschlechterzuschreibungen sichtbar. So wird Geschlecht, wie dargestellt, mit Bedeutung aufgeladen, vor allem im Begründungsmuster des Zugangs zu ‚Jungs‘ (und vereinzelt ‚Mädchen‘). Lehrkräfte werden dabei vielfach als Kolleg*innen konstruiert, die quasi durch ihr Geschlecht ähnliche Tätigkeiten wie die Schulsozialarbeiter*innen übernehmen können und sollen. Hier entsteht der Eindruck einer Kooperation, die Geschlecht dramatisiert und verstärkt als ‚Eigenschaft‘ denn als ‚soziale interaktive und diskursive Konstruktion‘ konzipiert und zugleich stellenweise blind für unterschiedliche Ausbildungen und Professionsrollen wirkt. Der in den Interviews identifizierte Wunsch, ‚die Männerlücke‘ zu schließen, kann sich in den vielfach rezipierten ‚Ruf nach mehr Männern‘ im Sozial- und Bildungswesen aber vor allem auch im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe einordnen lassen und muss differenziert betrachtet werden. Rose identifiziert, als weitest verbreitete Argumentationslinie, die sozialisationstheoretische Begründung, welche um die Annahme der „schädlichen Folgen der fehlenden Männer für die kindliche Entwicklung“ (Rose, 2012, S. 10f.) kreist und auf „die Abwertung des professionellen Handelns der weiblichen Fachkräfte“ (Rohde & Sabla, 2013, S. 135) hinausläuft. Verknüpft ist dies mit dem Diskurs über die ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ entlang dessen die vermeintlich ‚verweiblichte‘ Schule aber auch die Feminisierung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Erziehungs- und Unterstützungssysteme für problematische Identitätsentwicklungen sowie schlechte Schulleistungen von ‚männlichen Jugendlichen‘ verantwortlich gemacht werden (Fegter, 2013). Die dahinter liegende geschlechtertheoretische Perspektive ist einer der „Geschlechterdifferenz“ (ebd., S. 151), die auf einer zweigeschlechtlichen und bipolaren Differenz aufbaut und Männern* bestimmte an das Geschlecht gebundene Eigenschaften und Fähigkeiten zuschreibt. „Männliche (Sozial-)Pädagogen sind demnach qua Geschlecht in besonderer Weise für bestimmte (sozial-)pädagogische Aufgaben und für die Arbeit mit Jungen geeignet, entsprechendes gilt umgekehrt für weibliche (Sozial-)Pädagoginnen unter entgegengesetztem Vorzeichen“ (Fegter, 2013, S. 152). Diese Argumentationslinien verlaufen entlang differenztheoretischer Geschlechterzuschreibungen (Rose, 2012), in denen Geschlecht binär angelegt ist und Fähigkeiten und Interessen je nach Geschlecht zugeordnet werden. Erst durch „die essentialisierende Vergeschlechtlichung“ (Fegter, 2013, S. 155) ‚beider‘ Geschlechter wird die Problemlage als solche konstruiert und die Lösungsvorschläge gleichzeitig legitimiert (ebd.). Ehlert identifiziert, „dass hier gerade eine Überbetonung und Dramatisierung von Geschlechterdifferenz stattfindet“ (Ehlert, 2013, S. 117). Innerhalb dieser Diskurse werden zugleich stereotype und homogenisierende Geschlechtervorstellungen (re-)produziert und damit auch die Handlungsspielräume aller Fachkräfte (neben denen der Kinder und Jugendliche) eingeschränkt. „Wenn der Diskurs zunächst den Mann als das bereichernde Gegenstück zur Frau in der Kinderwelt aufbaut, um auf diese Weise den Ruf nach mehr Männern in der Erziehung und Bildung zu legitimieren, wird er gleichzeitig textimmanent auf sein bestimmtes So-sein und die Nicht-Identität mit Frauen festgelegt“ (Rose, 2012, S. 13f.). „Einem naturalistischen Verständnis folgend werden Geschlecht und mit ihm verbundene Persönlichkeitsmerkmale zu einem entscheidenden Qualitätsmerkmal erhoben, das als Garant für Professionalität stehe – oder aber diese verhindere“ (Baar, Hartmann & Kampshoff, 2019, S. 36). Bezugnehmend auf die Überlegungen von Busche und Cremers, die im Theorieteil dargelegt werden, entsteht entlang der Interviews der Eindruck, dass „Mädchen und Jungen eine Differenz unterstellt“ (2021, S. 695) und Entwicklungsspielräume hierdurch übersehen werden können. In diesem Sinne lässt sich eine teilweise „Fortexistenz geschlechterdeterminierender [...] Denktraditionen“ (Spies, 2017a, S. 225) beobachten und es besteht die Gefahr, „dass die Dramatisierung von Geschlechter-

differenzen nicht zu dem führt, was eigentlich beabsichtigt ist, sondern teilweise sogar ein gegenteiliger Effekt erreicht wird, indem Stereotype transportiert werden“ (Faulstich-Wieland, 2022, S. 499).

Entlang der hierzu dargestellten Erkenntnisse in 4.2, die sich in ihrer zweigeschlechtlichen, differenztheoretischen Konzeptualisierung von Geschlecht auch mit weiteren Erkenntnissen zu Rekonstruktion binärer Geschlechterzuschreibungen decken (Rainer, im Druck), können zwei Aspekte hinsichtlich der Ausgestaltung schulsozialarbeiterischer Professionalität kritisch beleuchtet werden. Erstens, entlang einer geschlechterreflektierenden Perspektive werden selbst definierte Ziele der Schulsozialarbeiter*innen zu Chancengerechtigkeit, individuellen Persönlichkeitsbildung und Gestaltung von Entwicklungsfreiräumen durch ihre (unbewusste) geschlechterdeterminierende, zweigeschlechtliche Brille möglicherweise konterkariert (siehe hierzu auch Rainer, im Druck). Zweitens, wird entlang dieser Argumentation Geschlecht dramatisiert und zugleich unterschiedliche Professionen und Rollen- wie Auftragsverständnisse im System Schule de-thematisiert. Dies kann zu einer Diffusität des Selbstverständnisses von Schulsozialarbeit führen und deren professionelles Profil schwächen. In den Interviews ist entlang ihres Wunsches nach zweigeschlechtlichen Teams auffällig, dass die unterschiedlichen Professionen inklusive ihrer divergenten Ausbildungen, Rollen und Aufträgen im Schulsystem in diesem Zusammenhang (4.2) nicht thematisiert werden, sogleich diese in anderen Stellen in den Interviews sehr wohl angesprochen und reflektiert werden (siehe 4.1). Es wird nicht näher darauf eingegangen, welche Auswirkungen das „hinzuziehen“ von männlichen Lehrkräften oder sogar der Schulleitung auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen hat und wie diese die verschiedenen Professionen im System wahrnehmen und welche Beziehung sie zu ihnen (nicht) aufbauen können. Somit entsteht der Eindruck, dass mit dem Fokus auf Geschlechtszugehörigkeit alles andere ausgeblendet wird, sogar wenn grundsätzlich in den Interviews deutlich wird, dass die befragten Schulsozialarbeiter*innen zwischen ihrem Selbstverständnis und dem Auftrag der Lehrkräfte (stark) differenzieren. Bei einigen Fachkräften entsteht der Eindruck, dass sie Geschlecht als wesentlichen Faktor in der Beziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen betrachten und (akademische) Qualifikation als weniger bedeutsam konstruieren.

Entlang dieser Erkenntnisse und Fragestellungen ergeben sich Perspektiven für Praxis, Theorie und Forschung. Das Handeln und damit die Professionalität von Schulsozialarbeit ist eingebunden in das wirkmächtige Bedingungsgefüge von Schule samt dessen Handlungslogiken. Für die einzelnen Schulsozialarbeiter*innen können sich hieraus vielfältige Herausforderungen ergeben, die ihre Praxis erschweren. Umso wichtiger ist, dass sie sich in ihrem Selbstverständnis entlang der theoretischen Ausführungen auf ihre Profession der Sozialen Arbeit und deren Handlungstheorien, Methoden und Zielsetzungen berufen können und in ein fachliches Team eingebunden sind, welches Reflexionsräume bietet und fördert. Denn, und das ist die zweite Perspektive, geschlechterreflektierende Gestaltung von (Selbst-)Bildungsprozessen bedürfen seitens der Fachkräfte einen selbstkritischen Blick auf die eigene Eingebundenheit in normative Reproduktionen. Es bedarf des Wissens und der Reflexion, dass (sozial-)pädagogisches Handeln mit „Normalisierung und Anpassung an eine vorherrschende Ordnung verbunden ist“ (Spies & Steinbach, 2020, S. 422f.). Queertheoretische Zugänge zu Geschlecht im Kontext diversitätssensibler Sozialer Arbeit beinhalten eine Abkehr von ‚vermeintlichen Gewissheiten‘ zu u. a. Geschlechtsidentitäten und sprechen stattdessen von ‚einer fragenden Haltung gegenüber Adressat*innen sowie der Anerkennung von Ungewissheit, Ambivalenzen‘ (Kunert, 2022, S. 205). Sozialarbeiter*innen – wie vielleicht auch Lehrkräfte – sind hier zunehmend gefordert, ihre Rolle der ‚Wissenden und Vermittelnden‘ in bildender Absicht zu hinterfragen und sich stärker als Begleiter*innen von Selbstbildungsprozessen zu sehen. Dies bezieht sich in weiterer Hinsicht auch auf die Ausbildung der Sozialen Arbeit und der zunehmenden Priorisierung von Reflexionsfähigkeit (DGSA, 2016) in diesen Bildungsorten.

Mit einem kritischen Blick auf Limitationen der vorliegenden qualitativen Studie muss daran erinnert werden, dass zum einen die Zahl der geführten Interviews einerseits durch die Anlage

der Studie und fehlende Ressourcen eingeschränkt ist und andererseits stellenweise Einzelfallstudien analysiert wurden, um exemplarisch auftretende Phänomene verdichtet darstellen zu können. Zum anderen muss der Zeitpunkt der Datenerhebung im Blick behalten werden da dieser, wie in Kapitel 3 dargestellt, aktuelle Diskurse nicht widerspiegeln kann. Gerade auch entlang der dargestellten Entwicklung geschlechtertheoretischer Konzeptualisierungen ist dabei die Frage offen, welche diesbezüglichen Inhalte die befragten Sozialarbeiter*innen in ihrer Ausbildung erfahren haben.

Die vorliegende Studie erhebt nicht den Anspruch einer verallgemeinernden oder vollständigen Darstellung. Vielmehr ist das Anliegen aus geschlechterreflektierender Perspektive Impulse zur Ausgestaltung professionellen Handelns in dem anspruchsvollem Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zu geben und damit vielleicht auch (eigene) Reflexionsprozesse anzustoßen. Mit den Worten von Interviewpartnerin I12, bedarf es „Mut zu haben“ (I12, 2014, Abs. 99) zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, nicht nur seitens der Kinder und Jugendlichen, sondern auch seitens der sie begleitenden und fördernden Professionellen, die – und das wird in den Interviews immer wieder sichtbar – viel Bereitschaft zeigen Schule als gelingenderen Lebensort für Kinder und Jugendliche mitzugestalten und Bildungsprozesse zu fördern.

Literatur

- Baar, R., Hartmann, J. & Kampshoff, M. (2019). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In R. Baar, J. Hartmann & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 31–54). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. & Fischer, M. (2018a). Fachliche Orientierungen für die Praxis: Kinderrechte und Capabilities als konzeptionelle Grundlage der Schulsozialarbeit. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 65–82). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. & Fischer, M. (2018b). Einleitung. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 7–24). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. (2011a). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 135–158). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. (2011b). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 85–96). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Berndt, C., Reimann-Bernhardt, B., Gruhlke, H., Jevlasch, K. & Müller, W. (2023). Schulsozialarbeit in der Krise. Zentrale Spannungsverhältnisse des Handlungsfeldes. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 317–328). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Busche-Baumann, M. (2015). Schulsozialarbeit in Niedersachsen: Bedingungen und Konzepte für Vernetzungen im Sozialraum. In M. Busche-Baumann, M. Becker & H. Rainer (Hrsg.), *Einblick Schulsozialarbeit in Niedersachsen*. Dokumentation Fachtag 24. November 2014. (S. 8–14). Hildesheim, Holzminden & Göttingen: HAWK – Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.
- Busche-Baumann, M., Becker, M., Rainer, H. & Oelker, S. (2014). *Einblick Schulsozialarbeit in Niedersachsen*. Hildesheim, Holzminden & Göttingen: HAWK – Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.
- Busche, M. & Cremers, M. (2021). Genderorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Theoretische und handlungspraktische Perspektiven auf Gender in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl.) (S. 693–706). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern. Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.) (S. 181–206). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- DBSH (2014). Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. *Forum sozial – die Berufliche Soziale Arbeit* 4/2014. <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf>
- DGSA (2016). *Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit*. https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf
- Ehlert, G. (2013). Profession und Geschlecht. Hierarchie und Differenz in der Sozialen Arbeit. In K.-P. Sabla & M. Plößler (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 117–130). Opladen: Barbara Budrich.
- Ehlert, G. (2022). *Geschlechterperspektiven in der Sozialen Arbeit. Basiswissen und Konzepte*. (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Studium.
- Faulstich-Wieland, H. (2022). Schule. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 498–501). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fegter, S. (2013). Mehr Männer in der Sozialen Arbeit? Neuordnungen von Profession und Geschlecht im aktuellen (fach-)öffentlichen Diskurs. In K.-P. Sabla & M. Plößler (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 145–162). Opladen: Barbara Budrich.
- Gainé, C. (2011). Introduction. In C. Gainé (Ed.), *Equality and Diversity in Social Work Practice* (S. vii–x). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Groß, M. & Nachtigall, A. (2022). Differenzen im Jugendalter weiterdenken. Queer-feministisch-intersektionale Perspektiven auf Jugendforschung, Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. In A. Kasten, K. Bose & U. Kalender (Hrsg.), *Feminismen in der Sozialen Arbeit, Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen* (S. 300–322). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kasten, A. (2021). Gendersensible Soziale Arbeit und der Ansatz der Intersektionalität. Eine Doppelpower der Infragestellung von Herrschaftsverhältnissen. *Betrifft Mädchen* 3/2021, 117–120. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013). *Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit*. Berlin. https://jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Downloads/Bildungsverstaendnis_der_Schulsozialarbeit_Kooperationsverbund_Schulsozialarbeit_2013.pdf

- Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Kunert, M. (2022). Genderkompetenz. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 203–206). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl., S. 333–352). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Oelsen, V. (2011). Feminist qualitative research and grounded theory: complexities, criticisms, and opportunities. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *Handbook of Grounded Theory* (S. 417–435). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Rainer, H. (2016). Genderreflexion in einer diversitätsbewussten Schulsozialarbeit. In N. Kastirke, C. Seibald & B. Eibeck (Hrsg.), *Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (S. 136–139). Frankfurt am Main: GEW Hauptvorstand.
- Rainer, H. (2017). Allen gerecht werden? Bedeutung von Genderreflexion und Diversitätsbewusstsein in der Konzeptentwicklung der Schulsozialarbeit. In M. Busche-Baumann & H. Rainer (Hrsg.), *Konzepte fo(e)rtern Bildung*. Dokumentation Fachtag Schulsozialarbeit in Niedersachsen (S. 21–28), Hildesheim: HAWK – Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.
- Rainer, H. (2018). Genderreflexion in der Schulsozialarbeit. In H. Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 201–202). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Rainer, H. (2020). Datenkonstruktionen zum Verständnis von Gender in Interviews mit Fachkräften der Schulsozialarbeit – Reflexive Überlegungen. In L. Rose & E. Schimpf (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge* (S. 165–182). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rainer, H. (2021). BildungsAn- und WIDERsprüche. Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In ogsa AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich* (S. 278–291). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rainer, H. (im Druck). Widersprüche genderreflexiver Professionalität In K. Auer-Voigtländer, K. Bereiter, M. Brandstetter, R. Hechtel, J. Muckenhuber, G. Poscheschnik, M. Reisberger, L. Richter & E. Schaden (Hrsg.), *Forschung (in) der Sozialen Arbeit in Österreich. Methodische Perspektiven, ausgewählte Beispiele und innovative Ansätze* (S. 228–244). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rainer, H. & Heil, P. (2023) Bildungsbezogene Schulsozialarbeit – Förderung von Bildungschancen und individuellen Bildungsprozessen. *Soziale Arbeit* 12.2023. DZI Nomos.
- Riegel, C. (2016). Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rhode, J. & Sabla K.-P. (2013). Professionell qua Geschlecht? (De-)Thematisierungen von Professionalität und Geschlecht in der aktuellen Fachdebatte. In K.-P. Sabla & M. Plöber (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 131–144). Opladen: Barbara Budrich.
- Rose, L. (2012). Wiederkehr von Ying und Yang? *Betrifft Mädchen*, 25, Heft 1 (S. 10–16). Weinheim: Beltz Juventa.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Spies, A. (2017a). Geschlecht als Strukturkategorie professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & Olk, T. (Hrsg.) *Handbuch der Schulsozialarbeit*, Band 1 (S. 220–227). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spies, A. (2017b). Pädagogisches Handeln mit Bezug zur Differenzlinie Geschlecht – Die Position der Schulsozialarbeit. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule* (S. 85–98). Waxmann Verlag.
- Spies, A. (2018). Schule und Soziale Arbeit. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 133–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spies, A. (2022). Schulsozialarbeit. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 501–505). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spies, A., Speck K. & Steinbach, A. (2023). Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule. Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 234–248). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spies, A. & Steinbach, A. (2020) Bildung, Biografizität und Lebensbewältigung. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie* (S. 417–425). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spies, A. & Rainer, H. (2016). Die Fortschreibung der Differenz? – Beratung aus intersektionaler Sicht. In V. Fischer, M. Genenger-Stricker & A. Schmidt-Koddenberg (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung* (S. 243–259). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. *SIÖ*, 02, 8–17. Wien: obds.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thieme, N., Marr, E. & Molnar, D. (2023). „ich gebe keine Noten“. Professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in inklusionsorientierten Ganztagschulen. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 86–95). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-centred Interview*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Zipperle, M. Baur, K. (2023). Empirische Facetten. Eine Zusammenschau. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 370–380). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Autor*innenbeschreibung

Katharina Braner ist Kindheitspädagogin (B.A.) und Erziehungswissenschaftlerin (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung in den Themenschwerpunkten Herausforderndes Verhalten in Kitas sowie älterer Kinder- und Jugendlicher

Kontakt: katharina.braner@eh-freiburg.ekiba.de

Prof. Dr. **Klaus Fröhlich-Gildhoff**, Dipl. Psych., Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, war 2002-2020 Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der EH Freiburg. Er ist Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. A. in der Resilienz(-forschung) sowie im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen.

Kontakt: klaus.froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Prof. Dr. **Rieke Hoffer**, Dipl. Psych., ist Psychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Sie promovierte zu Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter aus der Perspektive von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Seit 2021 ist sie Professorin für Soziale Arbeit im Kontext von Kindheit, Jugend und Familie an der Hochschule Koblenz. Sie ist Studiengangsleitung für Pädagogik der frühen Kindheit.

Kontakt: hoffer@hs-koblenz.de

Heike Rainer ist Lehrende und Forschende an der FH Salzburg im Department Angewandte Sozialwissenschaften. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Genderreflexion, Intersektionalität und Empowerment in der Professionalität Sozialer Arbeit, Schulsozialarbeit und Bildung sowie Gewaltschutz bei häuslicher Gewalt. In Kooperation mit dem Gewaltschutzzentrum Salzburg arbeitet sie als Fortbildnerin zu Gewaltschutz in Paarbeziehungen. Laufendes Promotionsprojekt zu „Genderreflexion in der Schulsozialarbeit“ (Uni Oldenburg).

Kontakt: heike.rainer@fh-salzburg.ac.at

Regina Rein, B.A., ist Sozialpädagogin, Personal- und Business-Coach, arbeitet als freiberufliche Referentin in Beratung, Fort- und Weiterbildungen für Kita, Expertin für Qualität im Situationsansatz.

Kontakt: regina-rein@web.de

Kai E. Schubert, M.A., ist Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen und Stipendiat des Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerks sowie freiberuflicher politischer Erwachsenenbildner. Arbeitsschwerpunkte: antisemitismuskritische und politische Bildung, modernisierte (israelbezogene) Ausdrucksformen des Antisemitismus, Diskursanalyse, Bildungsmedien.

Kontakt: kai.e.schubert@sowi.uni-giessen.de