

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Das Elterngespräch in der Schulsozialarbeit

Eine konversationsanalytische Studie

Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

vorgelegt von
Stephanie Disler

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/85170

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20260318-091438-7



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.

Erstgutachterin/Betreuerin: Prof. Dr. Martina Richter

Universität Duisburg-Essen

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Maren Zeller

Leuphana Universität Lüneburg

Einreichung: 14. Juli 2025

Disputation: 3. Dezember 2025

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
Teil A: Theoretische und forschungsmethodische Bezüge	
2. Familie und Elternschaft im Kontext von Soziale Arbeit und Schule	10
2.1 Familie und Elternschaft – theoretische Bezüge und aktuelle Einordnung	10
2.2 Familie und Elternschaft im Verhältnis zur Schule	13
2.3 Familie und Elternschaft in der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit	19
2.3.1 Schulsozialarbeit im Kontext Schweiz	19
2.3.2 Schulsozialarbeit als Forschungsfeld	23
2.3.3 Das Verhältnis von Schulsozialarbeit und Schule	27
2.3.4 Familie und Elternschaft in der Schulsozialarbeit	28
3. Methodischer und methodologischer Zugang	40
3.1 Der ethnomethodologische Blick auf soziales Handeln	40
3.2 Die Konversationsanalyse als ethnomethodologisches Forschungsparadigma	42
3.2.1 Konversationsanalytische Organisationsprinzipien	46
3.2.2 Mitgliedschaftskategorien	48
3.2.3 Institutionelle Gespräche	49
3.3 Praktiken der Sozialen Arbeit aus konversationsanalytischer Perspektive	52
3.4 Zur Anlage der Studie	58
3.4.1 Feldzugang	58
3.4.2 Der Datenkorpus	61
3.4.3 Datenerhebung, Datenaufbereitung und Transkription	65
3.4.4 Analyse und deren Darstellung	67
3.4.5 Reflexion des Forschungsprozesses	71

Teil B: Empirische Analysen

4. Etablierung des Gesprächsbedarfs	75
4.1 ‚Das Kind‘ als Gesprächsanlass	76
4.2 Die Konstitution der Mutter als Adressatin	93
4.2.1 Kooperation herstellen	93
4.2.2 Unterstützung anbieten	100
4.3 Zwischenfazit	104
5. Institutionelle Bezugnahme im Gespräch	107
5.1 Bezugsrahmen Familie: Beziehung Mutter und Kind	109
5.1.1 Perspektivwechsel initiieren	110
5.1.2 Sich der Beziehung vergewissern	114
5.2 Familie und Schule: Arbeitsbeziehung Lehrperson und Mutter	124
5.2.1 Im Kontakt bleiben	125
5.2.2 Mit Kritik umgehen	136
5.3 Bezugsrahmen Schule: Das Kind als Schüler*in	148
5.3.1 Schulische Erwartungen bearbeiten	148
5.3.2 Schulisches Handeln kommentieren	153
5.4 Zusammenarbeit von Schule, Eltern und Kind – und Schulsozialarbeit	158
5.5 Zwischenfazit	165
6. Praktiken des über Erziehung Sprechens	168
6.1 Erziehungshandeln besprechen	169
6.2 Erziehungshandeln bestärken	183
6.3 Erziehungshandeln beurteilen	191
6.4 Zwischenfazit	199

Teil C: Weiterführende theoretische Verdichtung

7. Diskussion	203
7.1 Gleichzeitigkeit der familialen und schulische Bezugnahme	204
7.2 Praktiken der Adressierung und Re-Adressierung	207
7.3 Sprechen über Erziehung als zentrale Praktik	212
8. Schlussbetrachtung	216
Dank	220
Literaturverzeichnis	221
Abbildungsverzeichnis	235
Tabellenverzeichnis	235
Anhang	236

1. Einleitung

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit hat sich in den vergangenen 20 Jahren zu einem festen und anerkannten Angebot im schulischen Kontext entwickelt. Sie ist ein Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und erbringt ihre Dienstleistung in der Regel direkt in der Schule (Lienhard, 2022, S. 235). Damit ist sie eine niederschwellige Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche, jedoch auch für deren Lehrpersonen und Eltern¹. Gemäß verschiedenen Definitionen von Schulsozialarbeit (vgl. Drilling, 2009; Ziegele & Gschwind, 2013) unterstützt sie als eigenständige oder unabhängige Fachstelle Kinder und Jugendliche bei deren Entwicklung, interveniert und leistet Prävention und einen wichtigen Beitrag zur Früherkennung von sozialen Problemen an Schulen und bei Kindern und Jugendlichen. In der Deutschschweiz erreichte die Zahl der neu geschaffenen Schulsozialarbeitsstellen zwischen 2005 und 2012 ihren Höhepunkt². Seither wird Schulsozialarbeit nach wie vor in Gemeinden installiert, jedoch kommen jährlich nur noch wenige neue Stellen hinzu (Hostettler et al., 2020, S. 44). Mit der Etablierung und der inzwischen vollzogenen Profilierungsphase von Schulsozialarbeit zeichnet sich auch ein handlungsfeldspezifisches Forschungsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit ab. Es liegen Studien zur Nutzung der Schulsozialarbeit (Baier & Heeg, 2011; Hostettler et al., 2020) sowie zur Zusammenarbeit und Ausgestaltung ihrer Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen (Baier, 2018; Kloha, 2018; Reinecke-Terner, 2017a) vor. Zudem sind Untersuchungen über die Angebotsformen von Schulsozialarbeit und deren Verbreitung (Hostettler et al., 2020; Ziegele et al., 2014) und erste Studien zum Methodischen Handeln zu finden (Disler, 2015; Reinecke-Terner, 2017a).³

Ein zentrales, aber bislang wenig beachtetes Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit, ist die Arbeit mit Eltern⁴. Darunter wird im weitesten Sinn der Einbezug der Eltern als Ressource gemeint, um einen Entwicklungsverlauf eines Kindes positiv zu unterstützen. Aber auch die Unterstützung der Schule in ihrer Elternarbeit auf Schulebene, etwa durch die Mitarbeit bei einem Elterncafé, fällt in diesen Bereich (Faltermeier, 2018; Stork, 2011). Bisher ist Elternarbeit in der Schulsozialarbeit erst marginal erforscht (vgl. Brinkmann et al., 2018; Reinecke-Terner, 2017b; Wedemann, 2016) und letztlich ist unklar, wie sich Elternarbeit in der Schulsozialarbeit tatsächlich ausgestaltet. Gleichzeitig ist Elternarbeit in Fachkreisen und der Praxis der Schulsozialarbeit ein aktuell viel diskutiertes Thema. Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke und fragt danach, wie Schulsozialarbeit mit Eltern arbeitet und was diese Arbeit beinhaltet und wie diese gestaltet werden kann.

Vieles, was bislang über Elternarbeit in der Schulsozialarbeit gesagt und geschrieben wurde, sind theoretisch und methodisch hergeleitete Empfehlungen. Es zeigt sich, dass Schulsozialarbeit hinsichtlich des

¹ Der in der gesamten Arbeit verwendete Begriff Eltern beinhaltet alle sorgeberechtigten Personen eines Kindes.

² Ca. drei Fünftel aller Schulsozialarbeitsstellen wurden in dieser Zeit neu implementiert.

³ Für einen aktuellen Überblick zu empirischer Forschung im Feld der Schulsozialarbeit siehe Zipperle und Baur (2023).

⁴ Eine Studie zu sozialraumorientierten Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg zeigt, dass die Hälfte der Schulsozialarbeitenden sehr oft oder oft einzelfallbezogene Elternarbeit machen (Zipperle et al., 2018, S. 124).

Eltern-Schule-Verhältnisses in der Literatur eine besondere Rolle zugestanden wird: So soll Schulsozialarbeit vermitteln (vgl. Disler, 2020), den Austausch und das gegenseitige Vertrauen fördern, schuldistanzierten Eltern als Öffner dienen, sie vernetzen (Thimm, 2015, S. 147) und sie in Elternprojekten auf Schulebene unterstützen (Stork, 2011, S. 339–343). Die Ansprüche an Unterstützung von Seiten Schule an die Schulsozialarbeit sind entsprechend hoch und ergeben sich daraus, dass Schule und Eltern in einem anspruchsvollen Verhältnis stehen, das durchaus als Spannungsfeld beschrieben werden kann (Euteneuer, 2020, S. 5). Bereits in den Nullerjahren erfolgte deshalb hinsichtlich Elternarbeit an Schulen ein Paradigmenwechsel: Es wurde vom Begriff der Elternarbeit Abstand genommen und mit den Begriffen von Elternbeteiligung und Elternkooperation ersetzt mit dem Ziel, sich partnerschaftlich und auf Augenhöhe zu begegnen und gemeinsam im Interesse des Kindes zusammenzuarbeiten (Feige, 2018, S. 152). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften waren von nun an die angestrebte Zusammenarbeitsform, weil Elternmitarbeit eine Schlüsselfunktion hinsichtlich des Schulerfolgs eines Kindes zugewiesen wurde (vgl. Neuenschwander, 2010). Die Beziehungen, die diese Partnerschaft zwischen Schule und Eltern prägen, sind jedoch komplex, da sie von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen betroffen sind (Ivanova-Chessex, 2020, S. 173). Auch wenn Eltern ein Expert*innenstatus in Bezug auf ihre Kinder zugeschrieben wird, warnt beispielsweise Andresen (2014, S. 161) vor der „Macht der pädagogischen Institutionen, insbesondere der Schule mit ihrem exklusiven Status der Qualifizierung, Selektion und Zertifizierung“ und der daraus erzeugten Asymmetrien in der Beziehung von Schule und Eltern. Inzwischen wird der enge Zusammenhang von Elternmitarbeit und dem Bildungserfolg der Kinder kritisch betrachtet und so moniert beispielsweise Betz (2015, S. 7), dass andere Faktoren für Schulerfolg schlicht außer Acht gelassen würden und der Zusammenhang deshalb empirisch nicht haltbar sei. Sacher (2022, S. 24) fasst die Debatte um das richtige Verständnis dieser Partnerschaft wie folgt zusammen: „Im Grunde geht es in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft um die Forderung gegenseitigen Respekts, die aus dem demokratischen Gleichheitsideal folgt.“ Letztlich halten Schulen am partnerschaftlichen Bild der Zusammenarbeit von Schule und Eltern fest und familiäre Praktiken werden zunehmend von der Schule in den Blick genommen.

Und diese ‚Inblicknahme‘ von Familie lässt sich auch in der Praxis der Schulsozialarbeit beobachten. Unter anderem ist sie der Veränderung des familialen Lebens geschuldet und dass eine „Verunsicherung von Familien in Erziehungsfragen im Kontext von Pluralisierung und Individualisierung“ (Wedemann, 2016, S. 160) festzustellen ist. Und dieser Verunsicherung könne „durch professionelle Beratung und Unterstützung begegnet werden.“ (Wedemann, 2016, S. 160). Schulsozialarbeit stellt ein solches niederschwelliges Beratungs- und Unterstützungsangebot dar. Es ist ihre Aufgabe, Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe sowohl direkt als auch durch Weitervermittlung zu unterstützen. Dahinter liegen Ideen einer Förderung der Chancengleichheit, der Verbesserung von Teilhabe von Kindern und Jugendlichen am schulischen Lernen und am sozialen Miteinander (Lochner & Richter, 2024, S. 411). Mit dieser Orientierung hin zum familialen Zusammenleben geht die Auseinandersetzung einher, wie

über familiäre Praktiken gesprochen und geurteilt wird und was 'gute' Elternschaft im Kontext Schule und darüber hinaus bedeutet.

Schulsozialarbeit erhält folglich Einblick in die Familie und ist gekennzeichnet durch ihre interdisziplinäre Arbeit mit der Institution Schule. Dieses Merkmal ist eine Herausforderung und findet in der Studie entsprechend Beachtung. Folgende Fragestellungen sind deshalb für die vorliegende Dissertation leitend:

- *Was geschieht in Elterngesprächen der Schulsozialarbeit?*
- *Welche institutionellen Vollzugswirklichkeiten zeigen sich in den Elterngesprächen?*
- *Wie verhält sich Schulsozialarbeit in der institutionellen Bezugnahme zu Schule und Familie und was zeichnet die Arbeit mit Eltern in der Schulsozialarbeit aus?*

Der Forschungsgegenstand bildet das Gespräch zwischen Eltern und Fachkräften der Schulsozialarbeit: Das Gespräch stellt in der Praxis der Sozialen Arbeit ein grundlegendes, wenn nicht sogar das zentrale Arbeitsinstrument für ihre Ausgestaltung dar. Oder wie Hall et al. (2014, S. 9) ausführen: „Without talk, social work could not be accomplished.“ Ausgehend davon sind auch die zahlreichen Publikationen zu Gesprächsführung und Beratung in der Sozialen Arbeit einzuordnen. Abplanalp et al. (2020, S. 19) bezeichnen Gesprächsführung gar als Basismedium der Sozialen Arbeit, das die Grundlage bildet, um als Fachkraft Interaktionsmedien wie Beratung, Erziehung oder Bildung überhaupt vollziehen zu können. Aufgrund der hohen Bedeutung des Gesprächs für das Handeln in der Sozialen Arbeit, bringt die Analyse von Gesprächen wichtige Erkenntnisse zur gelebten Praxis der Sozialen Arbeit. Für die vorliegende Studie wurden sechs Gespräche zwischen Müttern und Schulsozialarbeiterinnen anhand der ethnomethodologischen Konversationsanalyse untersucht. Der Fokus liegt damit auf der Elternarbeit im Einzelfall.

Die Konversationsanalyse eignet sich als Forschungsprogramm, weil sie in der Lage ist, die „im alltäglichen Handeln als selbstverständlich hingegenommene sinnhafte Ordnung“ herauszuarbeiten (Bergmann, 2017a, S. 120). Sie zeigt auf, was in Gesprächen passiert und wie Eltern und Schulsozialarbeit zusammen Themen bearbeiten und verhandeln. Die Ethnomethodologie nach Garfinkel (1967) bildet die methodologische Grundlage der Forschung. Es ist eine soziologische Perspektive darauf, wie Menschen soziale Ordnung herstellen unter der Annahme, dass diese Ordnung im Austausch permanent hergestellt wird. Der Fokus liegt dabei auf Mikrosituationen, deren Analyse mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse Rückschlüsse darauf ermöglicht, alltägliches Handeln zu verstehen (Heritage & Clayman, 2010, S. 10; Joas & Knöbl, 2017, S. 246). Dabei wird nicht nur die subjektive Sichtweise der Beteiligten sichtbar, sondern vielmehr, welche Wirklichkeit sie sich gegenseitig in den Gesprächen anzeigen, also „unter welchen Bedingungen Individuen etwas für wirklich erachten“ (Messmer, 2013, S. 317) Die Analysen verfolgen deshalb das Ziel, die lokale Produktion sozialer Wirklichkeit nachzuzeichnen und damit die Praxis der Sozialen Arbeit zu beschreiben, die sich „mit zum Teil widersprüchlichen Interaktionsbedingungen auseinandersetzen muss und oft anderes leistet, als es theoretisch informierte Normen oder das professionelle Selbstverständnis in der Sozialen Arbeit nahe legen.“ (Hitzler &

Messmer, 2008, S. 244). Damit erlaubt es die Konversationsanalyse, Erkenntnisse über die konkrete Praxis der Schulsozialarbeit zu erhalten und nicht darüber, wie diese Praxis idealerweise ausschauen sollte, etwa durch Befragungen von Fachkräften oder beteiligten Eltern.

Für die Analyse wird auf bereits konversationsanalytisch herausgearbeitete kommunikative Praktiken im Feld der Sozialen Arbeit Bezug genommen und für die Elterngespräche in der Schulsozialarbeit nutzbar gemacht. So spielt beispielsweise die Praktik der Klientifizierung⁵ (Messmer & Hitzler, 2007) für die Frage, wer im Gespräch wie adressiert wird, eine grundlegende Rolle. Aber auch das Einnehmen einer bestimmten Mitgliedschaft und den damit verbundenen Aktivitäten⁶, sind für die Analyse der Elterngespräche bedeutsam (Böhringer et al., 2012, S. 29; Mäkitalo, 2014, S. 39). Sie geben Aufschluss darüber, welche Rechten und Pflichten den Eltern, aber auch den Kindern und der Schule zugeschrieben werden (Mäkitalo, 2014, S. 39).

Mit der Untersuchung wird einen Beitrag zur Grundlagenforschung in diesem Handlungsfeld geleistet. Gleichzeitig macht sie deutlich, wie geeignet die ethnomethodologische Konversationsanalyse für die Untersuchung der Praxis der Sozialen Arbeit ist.

Die vorliegende Studie gliedert sich in drei Teile: Teil A befasst sich mit den Thema Familie und Elternschaft und nimmt insbesondere auf, wie diese im Kontext von Schule und Sozialer Arbeit respektive Schulsozialarbeit zu verstehen sind und aktuell diskutiert werden. Viele Teilbereiche der Sozialen Arbeit orientieren sich in einem gewissen Maß an familialen Aufgaben und (über)nehmen mehr oder weniger dieser Aufgaben zur Unterstützung der Familie und deren Mitglieder (Euteneuer, 2018, S. 284). Weiter werden in diesem Teil das Forschungsparadigma der ethnomethodologischen Konversationsanalyse eingeführt sowie verschiedene konversationsanalytische Forschungen im Feld der Sozialen Arbeit vorgestellt und das Forschungsdesign dargelegt.

Auf dieser Grundlage folgen in Teil B die Ergebnisse der Analysen der sechs Gespräche zwischen Müttern⁷ und Schulsozialarbeiterinnen. Dabei stehen drei zentrale Aspekte im Vordergrund, die die Hauptkapitel in diesem Teil B bilden. Als erstes wird der Gesprächsbeginn respektive die Aufrufung des Anlasses zum Gespräch beleuchtet, sowie die Konstitution der Adressierung der anwesenden Mütter beschrieben. Mit der Auseinandersetzung zur Frage der Adressierung leistet die Studie auch einen Beitrag zur neueren sozialpädagogischen Adressat*innenforschung, die davon ausgeht, dass Adressat*innen innerhalb eines Settings konstituiert werden müssen. Dabei werden die Praktiken der Klientifizierung als

⁵ Die Klientifizierung meint „die soziale Produktion von Klient*innen“, wie sie Messmer und Hitzler (2007) im Rahmen ihrer Forschung zu Hilfeplangesprächen in der Jugendhilfe untersucht haben. In Kapitel 3.3 wird das von ihnen entworfene Konzept weiter ausgeführt.

⁶ So genannte Mitgliedschaftskategorien, die anzeigen, welche soziale(n) Rolle(n) eine Person in einem Gespräch einnimmt (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.2).

⁷ Wenn von Elterarbeit gesprochen wird, sind in der Regel die Arbeit oder der Einbezug der Mutter und des Vaters gemeint. Die Realität, die sich auch in der vorliegenden Forschung zeigt, ist jedoch eine andere: es sind immer noch vorwiegend Mütter, die zu den Gesprächen in der Schule oder der Jugendhilfe erscheinen. Auch für die vorliegende Studie wurden ausschließlich Gespräche zwischen Fachkräften der Schulsozialarbeit und Müttern analysiert, weshalb in Teil B der Arbeit, der empirischen Analysen, ausschließlich von Müttern gesprochen wird. In Teil A und C wird wiederum von Eltern gesprochen, da hier übergeordnete Aussagen gemacht werden.

mögliche und durchaus spezifische Praktiken der Adressierung verstanden. In einem zweiten Kapitel stehen die verschiedenen involvierten Personen und deren Beziehungen im Vordergrund: namentlich die Mutter, das Kind, die Lehrperson als Vertretung der Schule – und die Schulsozialarbeit. Es wird aufgeklärt, wie diese Beziehungen in den Gesprächen aufgerufen und verhandelt werden, was deutlich macht, in welchem Geflecht von Institutionen sich Schulsozialarbeit bewegt. Hier wird stark an die konversationsanalytische Forschungstradition der *studies of talk at work* (Drew & Heritage, 1992b) angeschlossen. Zuletzt werden spezifische Gesprächspraktiken ausgeführt, die die Gesprächsbeteiligten anwenden, um über das in den Gesprächen zentrale Thema der Erziehung zu sprechen. In diesem Teil wird die familiäre Bezugnahme von Schulsozialarbeit im Gespräch mit den Müttern nochmals gut sichtbar. Es kann nachgezeichnet werden, wie die Fachkräfte bestimmte erzieherische Praktiken der Mütter aufrufen und mit welchen Gesprächspraktiken sie Mütter auf mögliche Veränderungen hinweisen. Interessant ist hierbei die Beiläufigkeit, mit der die Fachkräfte die Mütter adressieren, ohne dabei unprofessionell zu arbeiten.

Teil C fokussiert die Diskussion der zentralen Ergebnisse der Analysen und nimmt weiterführende theoretische Verdichtungen vor. Zentral sind hier auch nochmals die leitenden Fragestellungen der Studie. So können Aussagen dazu getroffen werden, wie geübt sich Schulsozialarbeit im Spannungsfeld von Eltern und Schule bewegt, aber auch, dass die Beiläufigkeit im Sprechen über Erziehung dem Setting des Elterngesprächs in der Schulsozialarbeit durchaus angemessen ist und sich damit auch von einem klassischen Gespräch im Rahmen einer Erziehungsberatung abgrenzt. Eine Schlussbetrachtung mit zusammenfassenden und abschließenden Gedanken bildet den Abschluss der vorliegenden Arbeit.

Insgesamt verfolgt die vorliegende Studie den Anspruch, die Praxis von Elternarbeit in der Schulsozialarbeit zu erfassen und Aussagen darüber treffen zu können, wie diese Praxis im Diskurs um die Arbeit mit Familien im Kontext Schule, aber auch in jenem der Sozialen Arbeit einzuordnen ist. Die Arbeit gibt darüber Aufschluss, wie sich Schulsozialarbeit im Gespräch mit Eltern positioniert: wie stark sie Bezug zur Schule nimmt, welchen Stellenwert sie der Auseinandersetzung mit familialen Praktiken beimisst und welches die bearbeiteten Inhalte der Gespräche von Eltern und Fachkräften der Schulsozialarbeit sind. Dabei liegt der Fokus auf der institutionell anspruchsvollen Einbettung im Geflecht von Schule, Familie und Kind. Schließlich wird die Bedeutung dieses niederschweligen Beratungsangebots für Eltern herausgearbeitet.

TEIL A
**Theoretische und
forschungsmethodische Bezüge**

2. Familie und Elternschaft im Kontext von Soziale Arbeit und Schule

Angesichts der aktuellen Entwicklungen in der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Familie sowie zwischen Familie und Schule hat die Schulsozialarbeit in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Sie ist zum verbindenden Element geworden, das die Kooperation dieser zentralen Akteure im Bildungs- und Erziehungsbereich maßgeblich unterstützt.

Gleichzeitig wird die Debatte um eine gute Elternarbeit dadurch beschleunigt, dass Kinder früh ins Schulsystem integriert werden und die Angebote der außerschulischen Betreuung aufgrund der sich verändernden Familien- und Arbeitsstrukturen ausgebaut wurden. Kinder bewegen sich damit längst mit einer großen Selbstverständlichkeit nicht mehr nur zwischen Schule und Familie, sondern genauso zwischen den Angeboten der außerschulischen Betreuung, der Schule und der Familie hin und her. So ist es nicht erstaunlich, dass sich im Bereich von Bildung und Erziehung Schnittmengen bilden und ein Geflecht an Bildungs- und Erziehungsorten entsteht. Dadurch entfachte eine Debatte um die Frage der Erziehungs- und Bildungsverantwortung, die sich wiederum auch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zeigt. Die Schulsozialarbeit als ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe, das über die Verortung in der Schule für alle Kinder und Jugendlichen, aber auch für deren Eltern, niederschwellig zugänglich sein soll (Pötter, 2014, S. 23; Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319).

Um die Situation, die in der Studie erforscht werden soll, ausreichend zu verstehen und zu erfassen, bedarf es zum einen einer Auseinandersetzung mit Familie und Elternschaft. Das familiäre Leben, das in den letzten Jahrzehnten einem ständigen Wandel unterlag und von Vielfalt geprägt ist, aber auch Elternschaft und Kindheit, die sich in diesen Gegebenheiten zurechtfinden müssen (Schwamborn & Hahnen, 2018, S. 439). Nach dieser Verortung wird auf das Verhältnis der Eltern mit der Schule auf der einen und jenes zur Sozialen Arbeit auf der anderen Seite eingegangen. Ausgehend davon, dass beide Verhältnisse spannungsgeladen und anspruchsvoll sind, wird die Elternarbeit im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit beleuchtet, wo die Studie ihren konkreten Platz findet. Die Schulsozialarbeit als immer noch neues Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, die im engen Konstrukt von Schule und Familie ihre eigene Arbeitsweise finden und ausgestalten muss.

2.1 Familie und Elternschaft – theoretische Bezüge und aktuelle Einordnung

Familie zu definieren, bedarf den Blick auf die unterschiedlichen theoretischen Zugänge, die sich mit Familie auseinandersetzen. Für die vorliegende Studie sind sowohl ein soziologischer, psychologischer als auch erziehungswissenschaftlicher Blick relevant.

Familie ist durch ein Generationenverhältnis gekennzeichnet, durch dauerhafte und intime Beziehungen und ein verbindliches und sorgendes Miteinander. Sind die Kinder einer Familie noch klein, sind es die Eltern, die einen Erziehungs-, jedoch auch einen Bildungsauftrag wahrnehmen. Eltern übernehmen neben einer reproduktiven auch eine soziale Aufgabe hinsichtlich des Aufwachsens ihrer Kinder (Matter

& Abplanalp, 2009, S. 20). Mit dem Wandel von Familie hat sich auch das sozialwissenschaftliche Verständnis von Familie verändert. Während lange eine Fokussierung auf die Kernfamilie vorherrschte und die Wissenschaft ein von der Gesellschaft geprägtes enges Familienmodell weiterentwickelte, ist der Blick auf Familie heute breiter und vielfältiger geworden (Jurczyk et al., 2014a).

An dieser Stelle soll auf den sozialkonstruktivistischen Ansatz von Jurczyk (2014a) verwiesen werden, die ihren Ansatz des Doing Family als „practical turn der Familienwissenschaften“ bezeichnet. Der Kerngedanke dahinter: „Familie „hat“ man nicht, Familie muss man „tun“.“ (Jurczyk, 2014a, S. 117) Die Autorin stellt fest, dass die alten Familienbilder, geprägt von Arbeitsteilung zwischen Familie und Beruf sowie zwischen Mann und Frau, längst überholt sind und nicht mehr der Realität entsprechen, jedoch noch kein neues Modell gefunden wurde. So sieht der Ansatz des Doing Family, „Familie als multilokales Netzwerk mehrerer Generationen, das nicht an der Haushaltsgrenze der sogenannten Kernfamilie endet.“ (Jurczyk et al., 2014a, S. 10) Die Autorinnen verweisen damit auf die zunehmende Entgrenzung zwischen Familie und Erwerbsleben zum einen, jedoch auch darauf, dass Familie heute nicht mehr zwingend unter einem Dach lebt, sondern über mehrere Wohnorte und Haushalte verteilt stattfindet, was zu neuen Herausforderungen führt, das familiäre Leben zu organisieren und zu gestalten. Gleichzeitig sind die Anforderungen, was Familie im Privaten alles zu leisten hat, gestiegen: Die Erfüllung familialer Aufgaben ist zu einer enormen Herausforderung für die Eltern, aber auch für die Kinder und die Gesellschaft geworden.

Zur Erfassung von familialen Aufgaben, entscheidet sich Demski (2023, S. 25), diese auf der Makro-, Meso- und Mikroebene zu unterteilen. So stehen auf der Makroebene die Anforderungen von Gesellschaft und Politik im Zentrum, wie beispielsweise die Frage, welche Funktion Familie gesamtgesellschaftlich erbringt. Sie übernimmt als soziale Institution beispielsweise die Nachwuchssicherung eines Staats und dient als Ort des Rückzugs und der Regeneration. „Unter makrosoziologischer Perspektive wird ‚Familie‘ als eine soziale Institution bezeichnet, die bestimmte Leistungen für die Gesamtgesellschaft erbringt bzw. zu erbringen hat“ (Nave-Herz, 2018, S. 123) Familie sieht sich nicht nur gesellschaftlichen Anforderungen gegenübergestellt, sondern sie übernimmt auch eine wichtige Funktion, um genau diese aufrechtzuerhalten. Familie wird von der Gesellschaft als privater Raum anerkannt, gleichzeitig ist es der Staat, der Familie kontrolliert und bei Bedarf eingreift. Der Makroebene wird infolgedessen auch die Familienpolitik zugeordnet, die „die gewollten öffentlichen Aktivitäten, Massnahmen und Einrichtungen, mit denen bezweckt wird, die Leistungen, die Familien erbringen, anzuerkennen, zu fördern oder positiv zu beeinflussen.“ (EKFF, S.° 3) Dabei soll u.a. die Vielfalt von Familien akzeptiert werden, besondere Belastungen abgefedert, aber auch Bildung als zentralen Faktor anerkannt sowie das Kindeswohl bei familienpolitischen Ausrichtungen in den Vordergrund gerückt werden (EKFF; S.°3). An dieser Stelle kommt die Kinder- und Jugendhilfe ins Spiel, zu der auch die Schulsozialarbeit gezählt wird. Als familiäre Aufgaben auf der Mesoebene werden von Demski (2023, S. 33–39) alle Aufgaben

der Alltagsbewältigung gefasst, wie kochen, putzen, einkaufen und Kinder versorgen. Dabei wird auch hier auf die zunehmenden Belastungen von Familien verwiesen, u.a. beeinflusst von den Exosystemen Schule und Erwerbsarbeit. Hier sind die teilweise unklaren respektive veralteten Erwartungen der Schule an Familie eine Herausforderung, da sich Schule (noch) nicht gewandelt hat und Strukturen vorgibt, die den gewandelten Familienverhältnissen nicht entsprechen. Zum anderen ist es die Arbeitswelt, die sich wandelt und sich schwerer mit familialen Aufgaben vereinbaren lässt. Es wird von einer Entgrenzung ausgegangen: Erwerbsarbeit ist zeitlich und räumlich (bspw. Homeoffice) weniger klar von der Familienzeit zu trennen. Und so lautet die Kernfrage gemäß Jurczyk (2014b, S. 51): „Wie schaffen Familien es praktisch, unter heutigen Bedingungen überhaupt Gemeinsamkeit als Beziehungssystem herzustellen, Care zu erbringen und nicht in lauter individuelle Leben zu zerfallen?“ Ihr Ansatz des Doing Family richtet sich folglich an der Frage aus, mit welchen Praktiken Familie konkret hergestellt wird. Der Ansatz orientiert sich dabei am theoretischen Ansatz der praktischen Lebensführung, der genau diese Praxen in den Vordergrund rückt, der „das Eigenleben und den Eigensinn von Familie im Alltag, in den Fokus rückt.“ (Jurczyk, 2014b, S. 56) Sie verweist dabei darauf, dass sich Doing Family eng an den ethnomethodologischen Ansatz des Doing Gender anlehnt, der davon ausgeht, dass Geschlecht hergestellt wird und es auf Familie bezogen folglich kein „natürliches“ Familienhandeln gibt“ (Jurczyk et al., S. 11). Die Bedeutung des ethnomethodologischen Blicks für diese Arbeit, wird später ausgeführt. Mit Blick auf die Einordnung der familialen Aufgaben auf einer Mesoebene kann zusammengefasst werden: es ist genau diese Ausgestaltung des Familienlebens respektive der an die herausfordernden Anforderungen angepassten Praktiken von Familie, die es braucht, um die Grundaufgaben erfüllen zu können. Hierzu gehören u.a. auch neu erarbeitete und mehr oder weniger bewusst gelebte Rituale und Routinen, die das jeweilige Familienleben kennzeichnen.

Mit den allgemein gestiegenen Erwartungen an Familien, gehen vor allem steigende Erwartungen an Eltern und Elternschaft einher. Zum einen ist es die Politik, die sich dem Gelingen von Familienleben annimmt, auf der anderen Seite sind die Familien, die zunehmend unter Druck und vor immer neuen zu bewältigenden Aufgaben stehen. Eltern erfahren den Anspruch, ihre Kinder nicht nur im Prozess des Aufwachsens zu unterstützen, sondern sie auch zu fördern und, ergänzend zur Schule, Bildungsarbeit zu leisten (Richter, 2016, S. 33). Sabla (2013, S. 182) hält fest, dass Bildungsprozesse in der Familie beginnen und dadurch u.a. die Teilhabe am kulturellen und sozialen Leben ermöglicht wird. Würden Eltern nicht über die erforderlichen zeitlichen, materiellen und kognitiven Ressourcen verfügen, wären genau diese Prozesse gefährdet respektive sie überforderten sowohl Eltern als auch die öffentlichen Bildungseinrichtungen und zementierten damit Chancenungleichheiten von Kindern und Jugendlichen. Doch auch die Schule als Bildungsinstitution steht unter Beobachtung und ist einer gewachsenen öffentlichen Erwartungshaltung ausgesetzt, was ihren Bildungs-, Erziehungs- und Qualifikationsauftrag angeht (Scholl, 2009, S. 74). Sie übernimmt erzieherische Aufgaben und es ist längst von einer ‚Familiarisierung der Schule‘ und einer ‚Scolarisierung der Familie‘ die Rede, die schließlich zur Verschränkung von Erziehungs- und Bildungspraktiken führen (Budde & Bittner, 2018, S. 229), ohne dass dabei

strukturelle Anpassungen aufgrund sich verändernder familialer Lebenspraxen in ausreichender Form vorgenommen wurden. Elternschaft ist folglich eine von gesellschaftlichen und widersprüchlichen Erwartungen hoch anspruchsvolle Aufgabe.

Die Arbeit mit Familien ist seit jeher auch ein zentrales Anliegen Sozialer Arbeit. Sie kann als ein Teilbereich der Sozialen Arbeit verstanden werden, „in dem meist sozialpädagogische Problemstellungen, die durch Bildung und Erziehung bearbeitet werden, im Zentrum stehen“ (Uhlendorff et al., 2013, S. 13). Euteneuer (2018, S. 284) hält in seinen Ausführungen weiter fest, dass die verschiedenen Aufgaben und Funktionen Sozialer Arbeit sich quasi aus dem Zuständigkeitsbereich von Familie ableiten lassen und es sich die Soziale Arbeit und andere Institutionen, wie etwa Bildungseinrichtungen, zur Aufgabe gemacht haben, Familien in der Bewältigung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Somit agiere Soziale Arbeit, aber auch Schule in modernen Gesellschaften familien-unterstützend, was die Aussage von Karsten und Otto (1996, S. 10), Soziale Arbeit sei „ohne einen dezidierten oder verborgenen Familienbezug nicht denkbar“, wiederum unterstreicht.

So wie Familie verschieden gelebt wird, gestaltet sich auch die Soziale Arbeit mit Familien unterschiedlich aus. Eltern und Familie sind der zentrale Ort der Sozialisation für Kinder und Jugendliche und dürfen deshalb in der Arbeit mit diesen Personengruppen nicht vergessen gehen, vor allem dann nicht, wenn davon ausgegangen werden muss, dass Eltern und Erziehungsberechtigte aus unterschiedlichen Gründen dauerhaft oder vorübergehend nicht ausreichend in der Lage sind, ihrer Sorgearbeit nachzukommen. Diese Aufmerksamkeit benötigt auch die Schulsozialarbeit, wenngleich die Eltern nicht in jedem Fall gleich stark in die Arbeit miteinbezogen werden und einige Herausforderungen der Kinder in der Schule selbst gelöst werden können. Grundsätzlich wird Familien und Elternschaft ein großes Potential zugeschrieben, wenn es darum geht, Kinder in ihrem Aufwachsen zu unterstützen, gleichzeitig wird Familie auch als potentielles Risiko verhandelt, etwa dann, wenn die familiäre Lebensführung von den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen abweicht (Richter, 2016, S. 35). Hier ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, zwischen diesen gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen, die auch oft im Kontext der Schule zu finden sind, und denjenigen der zu begleitenden Familien zu vermitteln und soweit wie möglich in Einklang zu bringen (Uhlendorff et al., 2013, S. 11). Gerade hinsichtlich des Kindeswohls ist es für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit sowie namentlich auch der Schulsozialarbeit wichtig, sich dem im Doppelmandat innewohnenden Spannungsverhältnis von „Hilfe und Kontrolle“ bewusst zu sein und dabei auf Fachlichkeit im weitesten Sinn - etwa das Reflexionsvermögen über mögliche Normabweichungen, den Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der persönlich fachliche Umgang mit den betroffenen Familien - zurück zu greifen (Uhlendorff et al., 2013, S. 18–19).

2.2 Familie und Elternschaft im Verhältnis zur Schule

Das Verhältnis von Schule und Familie wird in der Literatur mehrheitlich als Spannungsfeld und als „mehr oder weniger konfliktreich“ (Euteneuer, 2020, S. 5) beschrieben (vgl. Busse & Helsper, 2008; Helsper et al., 2009; Melzer, 1996; Neuenschwander et al., 2008; Stork, 2011). Ausgelöst durch die

Einführung der Schulpflicht Ende des 19. Jahrhunderts, aufgrund deren Eltern vom Staat dazu verpflichtet wurden, ihre Kinder zur Schule zu schicken und damit „ihre Unterrichts- und Erziehungsfunktion teilweise an das Schulwesen abzugeben.“ (Busse & Helsper, 2008, S. 441) Bis heute führt die Frage der Zuständigkeiten zu vielfältigen Diskussionen und Herausforderungen. Geblieben ist die Feststellung: „Familie (Elternhaus) und (Grund-)Schule sind auf eine unauflösbare und konflikthafte Weise miteinander verbunden“ (Fölling-Albers & Heinzl, 2007, S. 300). Unauflösbar, weil sowohl Familie als auch Schule zu den zentralen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen gehören und konflikthafte, weil die Beziehung von Schule und Eltern schon seit jeher geprägt ist von der Durchsetzung der Interessen des Staates, also der Schule, gegenüber derjenigen der Eltern. Heute gilt, dass sowohl Schule als auch Familie ihre Arbeit unter einem „diffusen Erwartungsdruck“ verrichten Scholl (2009, S. 73). Gleichzeitig setzt die Konzeption der Schule die Existenz von funktionierenden Familien voraus (Sacher, 2022, S. 11). Die Corona-Pandemie machte diese Voraussetzung nochmals deutlich, mussten Eltern aufgrund des Homeschoolings einen großen Teil der Bildungsarbeit selbst übernehmen. Dass Erwerbstätigkeit und Homeschooling jedoch schwierig miteinander vereinbar sind, zeigt die Studie von Andresen et al. (2020, S. 18). Festzuhalten ist, dass die Herausforderung nicht bei allen Familienformen und Arbeitsverhältnissen gleich ausfallen, was an den Diskurs des Doing Family und die Herausforderungen der Entgrenzung zwischen Familien- und Erwerbsarbeit anschließt.

Familie stehen unter Druck, auch weil Forschungen zeigen, dass schwierige Entwicklungsverläufe von Kindern tendenziell auf Defizite der Familie zurückgeführt werden und die Schule die Gründe für schulischen Misserfolg nicht bei sich vermutet (vgl. Bauer et al., 2015). Gleichwohl stehen auch die öffentlichen Bildungseinrichtungen „im Zuge der aktuell gesteigerten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Bildung und Erziehung“ unter einem Erwartungsdruck (Sabla, 2013, S. 182). Und es stellt sich immer wieder die Frage, wie die Aufgaben zwischen Schule und Eltern verteilt und die Zusammenarbeit gestaltet werden sollen. So weist Walper (2015, S. 127) in ihrem Beitrag zum Verhältnis von Eltern, Kind und Schule unter anderem darauf hin, dass: „die Frage der Aufgabenteilung und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext steigender Bildungsanforderungen“ noch zu klären sei.

Im Rahmen von Begleitstudien zu PISA 2000 und darüber hinaus fand die Diskussion um eine gute und wirkungsvolle Elternarbeit ihren Anfang (vgl. Neuenschwander et al., 2004), da der Elternmitarbeit eine Schlüsselfunktion hinsichtlich einer positiven Einstellung der Kinder gegenüber der Schule zugewiesen wurde. Neuenschwander (2010, S. 24) konnte unter anderem nachweisen, dass der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen nur zu einem geringen Teil dem Unterricht zuzuschreiben (10 %) ist, er jedoch zu 30 bis 50 % von den Einstellungen und Erziehungsbemühungen der Eltern abhängt (Neuenschwander, 2010, S. 24). Weitere Studien zeigen, dass die Einstellung von Eltern gegenüber der Schule in Bezug auf den Kompetenzerwerb der Kinder wesentlich ist (vgl. Busse & Helsper, 2008; Neuenschwander et al., 2008, S. 69) und ein direkter Zusammenhang zwischen einer guten Zusammenarbeit von Schule und Eltern und dem Bildungserfolg eines Kindes besteht (siehe dazu auch Castro et al., 2015).

Gleichzeitig stellen Untersuchungen diesen Zusammenhang auch wieder infrage, wie etwa Betz (2015), die davon ausgeht, dass die Ergebnisse für diese Begründung nicht ausreichen und darauf verweist, dass auch andere „andere Institutionsbezogene Veränderungen die ‚Lösung‘ sein könnten, um die mit der Zusammenarbeit anvisierten Ziele zu erreichen.“ (ebd., S. 7) Obwohl die Wirkung der Elternarbeit nicht ausreichend belegt ist, bleibt unbestritten, dass das Verhältnis zwischen Schule und Eltern aus den bisher genannten Gründen weiterhin ein wichtiges Thema ist.

Sacher (2022, S. 27), der sich eingehend mit der Zusammenarbeit von Schule und Eltern auseinandersetzt, weist verschiedene Modelle schulischer Elternarbeit aus und verweist unter anderem auf Qualitätsmerkmale, die gestützt auf die Parent-Teacher Association von der Vodafone-Stiftung sowie vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus ausgearbeitet wurden (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). Dabei stehen eine Willkommens- und Begegnungskultur, eine vielfältige und respektvolle Kommunikation, eine Erziehungs- und Bildungskooperation sowie die Partizipation der Eltern im Zentrum. Die Schule wie die Eltern würden dabei gleichermaßen in die Pflicht genommen, wobei bei der Erziehungs- und Bildungskooperation und der Partizipation, die Verantwortung der Umsetzung stärker bei den Eltern angegliedert ist (bspw. begleiten Eltern ihre Kinder beim Lernen, und vermitteln ihr Interesse an den schulischen Erfahrungen der Kinder (Sacher, 2022, S. 27)). Die Qualitätsmerkmale sollten denn auch lediglich einen Bezugsrahmen anbieten, der von den jeweiligen Schulen ausgestaltet werden muss. Etwas konkreter zeigt sich das von Sacher (2022, S. 31) selbst entwickelte Modell der Kooperation zwischen Schule und Eltern: Als Ziel und Erfolgskriterium der Kooperation nennt er die Förderung des Schulerfolgs und diejenige der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen, welche durch Aktivitäten in verschiedenen Handlungsfeldern erreicht werden können. Zudem wird in allen Publikationen zum Thema Kooperation von Schule und Eltern auf Epstein (2011, S. 32) verwiesen, die sich bereits in den 90er Jahren mit den Formen (Mustern) elterlicher Mitwirkung im Schulkontext auseinandersetzt und in ihrem Modell zur Frage der Zuständigkeiten und der Intensität der Zusammenarbeit, nebst Schule und Familie auch noch die Gesellschaft als Player hinzuzog. Sie stellt unterschiedliche Grade an Überlappung der Bereiche fest, die die Intensität der Zusammenarbeit bestimmen. Diese Grade beziehen sich auf das Lebensalter, aber auch auf die individuelle Situation des Kindes (bspw. bei Krankheit) oder der Familie. Oder darauf, dass eine Lehrperson die Elternarbeit höher gewichtet als üblich. Die Überlappungen würden so entsprechend grösser – oder kleiner. Epstein zeigt damit auf, dass letztendlich verschiedene Faktoren die Intensität und den Umfang von Zusammenarbeit beeinflussen und diese einem steten Wandel unterworfen ist (2011, S. 32–33). Auch Wedemann (2016) arbeitet in ihrem Beitrag zu Erfahrungen und Einstellungen von Eltern und Lehrkräften gegenüber Elternarbeit verschiedene Begründungszusammenhänge für eine gesteigerte Elternzusammenarbeit heraus: Zum einen wird aufgrund der ausgebauten Schulstrukturen, die in den Bereich der Freizeit hineingehen (außerschulische Betreuung in Form von Tagesschule oder Hort) und aufgrund von Vereinbarkeit von Familie und Beruf stetig ausgebaut werden, die Zeit, die Kinder nicht zu Hause verbringen, erhöht, was einen

Bedarf nach mehr Austausch zwischen den Erwachsenen nach sich zieht. Zum anderen hat der Bedarf an Austausch zu Erziehungsfragen aufgrund der gestiegenen Erwartungen an das familiäre Leben und den damit verbundenen Herausforderungen in der Lebensgestaltung zugenommen, dem durch eine erhöhte Unterstützung durch Fachkräfte begegnet werden soll (Wedemann, 2016, S. 159–160). Die Autorin resümiert, dass Elternarbeit allgemein und Elternbildung im Speziellen dazu beitragen sollen, die Kinder in ihrer „Kompetenzentwicklung und Handlungsbefähigung“ zu stärken und damit „der Entwicklung von Problemverhalten entgegenstehen und ihnen auch Bildungserfolg im formalen Sinn vermitteln sollen.“ (Wedemann, 2016, S. 160) Mit letzterer Aussage verweist sie auf den ökonomischen Begründungszusammenhang der letztendlich darauf abzielt, die Jugendhilfekosten zu senken.

Die Interessen an der Elternzusammenarbeit und ihre Formen sind bis heute unterschiedlich und werden auch unterschiedlich begründet. Eine Form, sind die sich in den 2010er Jahren entwickelten Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, die Eltern und pädagogische Fachkräfte als gleichberechtigte Partner einstufen.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften oder auch -kooperationen⁸ haben zum Ziel, den Eltern auf Augenhöhe zu begegnen (Kooperation) oder partnerschaftlich mit ihnen zusammenarbeiten und damit ihre Anliegen wahr- und ernstnehmen und sie in ihrer Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen stärker zu integrieren (Villiger et al., 2020, S. 734). Sacher (2014, S. 24) konnte in einer Studie mit Evaluationsdaten aus der Elternarbeit an einem Gymnasium in Baden-Württemberg zeigen, „dass Kooperation keineswegs automatisch aus intensiven Kontakten erwächst“. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft würde demnach ein neues Verständnis von Elternarbeit beinhalten, was gezwungenermaßen einen Haltungswechsel der Lehrpersonen gegenüber den Eltern voraussetzen würde. Eine Begegnung auf Augenhöhe stellt hohe Anforderungen an Lehrpersonen, die bisher Eltern nur bei Schwierigkeiten beigezogen hatten. Die bestehende Elternarbeit einfach auszubauen und zu intensivieren, reiche deshalb nicht aus. Auch Bauer und Brunner (2006b) machen in ihrem Herausgeberwerk zu Elternpädagogik darauf aufmerksam, dass es nicht darum ginge, Eltern zu erziehen sondern „um das Streben nach einer besseren pädagogischen Arbeit *mit* Eltern und *für* [Hervorhebung der Autor*innen] Eltern.“ (Bauer & Brunner, 2006a, S. 9). Bereits damals wiesen die Autor*innen darauf hin, dass für die Professionellen eine Haltung entwickeln werden müsste, „die den Eltern dezidiert Erziehungskompetenz zuspricht“ und dass es darum gehe, „dass die Fachleute die Rolle von BegleiterInnen und UnterstützerInnen der Lernprozesse bei den Eltern übernehmen, während es das Ziel ist, die Eltern so zu stärken, dass sie mit ihrer Situation alleine klar kommen.“ (Bauer & Brunner, 2006a, S. 11)

⁸ Villiger et al. (2020, S. 737) führen in ihrer Studie zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule in der Deutschschweiz aus, dass in der Fachliteratur für die Zusammenarbeit die Begriffe „1) Zusammenarbeit bzw. Kooperation (gleichbedeutend), 2) Elternarbeit und 3) Partnerschaft“ verwendet werden.

Zwischenzeitlich ist die die Auseinandersetzung mit Bildungs- und Erziehungspartnerschaften vorangeschritten und wird verschiedentlich beschrieben und bearbeitet. Zum einen in Bezug auf den Frühförderungsbereich (Betz et al., 2017; vgl. Cloos & Karner, 2010), zum anderen auf die Schule (Stange, Krüger, Henschel & Schmitt, 2013). Schröder (2013) setzte sich mit Fragen zu gegenseitigen Erwartungshaltungen auseinander und den Dimensionen, welche die Atmosphäre zwischen Schule und Eltern prägen. Dabei verweist er auch auf das Paradox, dass sich die Eltern nicht zu sehr in die Schule einmischen und ihre Kinder (über)fördern sollen, von der Schule aber dennoch erwartet wird, dass sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen und sie darum bemüht sein müssten, ihre Kinder zu fördern und damit die Bildungsbiografie bestmöglich zu beeinflussen (ebd).

Stange (2012b, S. 15) versteht Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als umfassende, systematische, verbindliche und kooperierende Zusammenarbeit auf Augenhöhe, was Bildungs- und Erziehungsfragen im Interesse von Kindern und Jugendlichen angeht. „Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen.“ (Stange, 2012a, S. 15) Gleichzeitig wird die oft propagierte Art der Zusammenarbeit in Fachkreisen ebenso häufig kritisiert. Den Stimmen zufolge werden mit dem Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bestehende Ungleichheiten keineswegs ausreichend bearbeitet oder aber bestehende Machtungleichheiten zwischen Schule und Familie aufgehoben. Eltern wird heute zwar vermehrt eröffnet, sich am Schulleben zu beteiligen und mitzubestimmen, so dass sich Lehrpersonen und Eltern potentiell auf gleicher Ebene annähern können. Insgesamt verfügen Eltern in der Schule weiterhin nur über ein begrenztes Mitspracherecht, was sich beispielsweise an den einseitigen Kommunikationsmöglichkeiten zeigt.

Auch Andresen (2014) hat auf der Grundlage einer kulturwissenschaftlich orientierten Interpretation das Verhältnis von Eltern und Professionellen (in diesem Falle Lehrpersonen) untersucht und dabei die asymmetrische Prägung dieses Verhältnisses deutlich gemacht:

Eltern haben in der Regel das umfassendere Wissen über ihre Kinder und damit einen einzigartigen Expertenstatus, durch den eine spezifische Asymmetrie gegenüber den Professionellen entsteht. Aber die Macht der pädagogischen Institutionen, insbesondere der Schule mit ihrem exklusiven Status der Qualifizierung, Selektion und Zertifizierung sowie die durch Ausbildung und Expertise erworbene und zugeschriebene Professionalität der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte in den Institutionen erzeugen ihrerseits Asymmetrien. (Andresen, 2014, S. 160–161)

Sie plädiert dafür, das Verhältnis im Hinblick auf diese macht- und rollentheoretische Asymmetrie weiter zu bearbeiten und nicht durch die Forderung einer Begegnung auf Augenhöhe zwischen Eltern und Lehrpersonen zu verdecken und damit die eigentliche Kooperation zu erschweren (Andresen, 2014, S. 161).

Betz (2015, S. 7) kritisiert die einseitige Sichtweise auf das Thema der Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Sie weist darauf hin, dass die Feststellung, Familie hätte einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder und darum die Zusammenarbeit von Schule und Familie verstärkt werden soll, empirisch nicht haltbar sei. Es gebe noch andere institutionsbezogene Veränderungsmöglichkeiten, die dem

Bildungserfolg zuträglich seien. Weiter verweist sie darauf, dass Eltern keine homogene Gruppe seien und im Diskurs um die Partnerschaft das Kind selten ins Zentrum gestellt würde. Der Nutzen für das Kind werde immer prospektiv formuliert, selten stehe das Hier und Jetzt im Zentrum (S. 12). Dass Eltern und Lehrpersonen in einem je anderen Verhältnis zum Kind stehen, werde zudem oft außer Acht gelassen und zwischen den Beteiligten nicht thematisiert (S. 9). Zudem sind es weiterhin die Schulen, die sich in Bezug auf die Zusammenarbeit positionieren und allein deswegen eine Asymmetrie in dieser Beziehung vorliegt. Eltern seien darauf angewiesen, dass die Schule diese Zusammenarbeit fördere und schon deswegen könne nicht von einer Partnerschaft gesprochen werden. Die Publikation von Bonanati und Knapp (2016) zeigt denn auch auf, wie wenig selbstverständlich der Austausch zwischen Schule und Eltern erfolgt und stellt die Forderung nach der Begegnung von Eltern und Schule auf Augenhöhe ebenso in Frage. Und Andresen (2014, S. 163) hält fest: „Die Zusammenarbeit mit Eltern in den Blick zu nehmen, heißt insofern immer auch, Macht- und Anerkennungsverhältnisse zu analysieren und Rollen so wie das Verstehen und Leben von zugewiesenen Rollen zu prüfen.“ Dieses begrenzte Mitspracherecht erschwert die praktische Umsetzung einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (Thimm, 2015, S. 140). Stange (2012b, S. 13) formuliert dieses Ungleichgewicht so: „Außerdem ist der Terminus Elternarbeit aus der Sicht der Fachkräfte, also der professionell-pädagogischen Seite, formuliert. Er mag zudem auch ein wenig Ideologie lastig und verschleiern wirken, weil in der realen Praxis meistens ja – schon aus rechtlichen Gründen – faktisch oft ein Ungleichgewicht zwischen beiden Seiten und keine echte Partnerschaft gegeben ist.“ Im Diskurs bleibt unklar, inwiefern nun der Anspruch an die Eltern- und Bildungspartnerschaften konkret verfolgt wird oder die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Eltern verschieden gefasst und besprochen wird.

Mit Blick auf die Ausgestaltung der Beziehung von Professionellen und Eltern liegen vereinzelte Studien vor: Peters (2016) arbeitet in ihrer qualitativen Studie zur Sichtweise der Eltern auf die Zusammenarbeit mit Schule zwei Aspekte von vertrauensbildendem Verhalten heraus: das informationsbasierte Vertrauen und das interaktionsbasierte Vertrauen. Unter das informationsbasierte Vertrauen fallen Aspekte wie eine transparente Information, Möglichkeiten zur Partizipation, klare Ziele und die Dokumentation von Ereignissen; während eine professionelle Kommunikation, beispielsweise in Form eines gut vorbereiteten Gesprächs, eine interaktionsbasierte Vertrauensbildung ermöglicht (Peters, 2016, S. 125). Obwohl die Studien bei Eltern mit Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen vorgenommen wurden, können die Ergebnisse unter Berücksichtigung von anderen Studien auch als relevant für Regelschulen angesehen werden. Die vertrauensbildenden Maßnahmen gelten nicht nur für den direkten Kontakt zwischen Lehrperson und Eltern, sondern vielmehr auch auf der organisationalen Ebene. So können auch Elternabende, eine professionelle Form der Elternkommunikation oder die Möglichkeit von Besuchen in der Schule zu einer verbesserten Zusammenarbeit beitragen. Dennoch ist das persönliche Engagement des Schulpersonals, verbunden mit professionellen Gesprächskompetenzen ausschlaggebend für die Vertrauensbildung mit den Eltern (Peters, 2016, S. 126). Auch Helsper et al. (2009, S. 39) gehen davon aus, dass es neben dem pädagogisch-generationellen Arbeitsbündnis zwischen Schüler*in und

Lehrperson eines Arbeits-bündnisses zwischen Eltern und Lehrperson bedarf, damit auch die ältere Generation innerhalb des doch eher starr vorgegebenen Rahmens der Schule eine eigene Beziehung pflegen kann.

Abschließend sei nochmals auf Betz' (2015, S. 52) kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Zusammenarbeit und Eltern- und Bildungspartnerschaften verwiesen: Ein Mehr an Zusammenarbeit sage nichts über die Qualität und Wirkung aus und es bedürfe Forschung auf unterschiedlichen Ebenen, um eine für alle Beteiligten und vor allem für das Kind gewinnbringende Zusammenarbeit installieren zu können.

2.3 Familie und Elternschaft in der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit

Nachdem Familie und Elternschaft im aktuellen Diskurs und dieser wiederum im Kontext der Schule beleuchtet wurde, soll nun dieselbe Auseinandersetzung im Feld der Sozialen Arbeit und spezifisch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit, in das die vorliegende Studie eingebettet ist, stattfinden. So wird in das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit mit Schwerpunkt Deutschschweiz eingeführt, bevor aktuelle Forschungsbefunde ausgeführt werden. Da sich die vorliegende Studie mit der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit befasst, findet die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Diskurs zu Elternarbeit in der Schulsozialarbeit Eingang in dieses Kapitel.

2.3.1 Schulsozialarbeit im Kontext Schweiz

Schulsozialarbeit ist in der Schweiz inzwischen ein etabliertes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das nach einer Pionier- und Ausbauphase seit mehr als zehn Jahren in der Profilierungsphase angekommen ist. Baier (2011, S. 67) macht dies an der zunehmenden Vernetzung von Fachkräften und Diskussionen um Fragen der Fachlichkeit und Professionalisierung fest. Seit langem stellt sich auch die Frage nach einer einheitlichen Profilbildung, die durch die Weiterentwicklung von Sozialer Arbeit in der Schule (bspw. mit der Funktion der Schulsozialpädagogik oder der Professionalisierung der Leitung der Tagesstrukturen) nicht zum Abschluss gekommen ist, sich aber durch die Abgrenzung doch nochmals anders zu positionieren lernt.

Die Schulsozialarbeit wird in vielen aktuellen Definitionen als ein eigenständiges Feld der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben, das sich an die Institution Schule koppelt (Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319), mit ihr kooperiert (Drilling, 2009, S. 95) oder ihr eine gleichberechtigte Partnerin ist (Avenir Social & SchulsozialarbeiterInnen-Verband [SSAV], 2010, S. 4). Schulsozialarbeit findet durch ihre enge und verbindliche Nähe zur Schule ihre Bedeutung, verbleibt von ihrem professionellen Selbstverständnis und der methodischen und theoretischen Ausrichtung ganz in der Disziplin der Sozialen Arbeit. So liegt ihr Fokus darauf, Kinder und Jugendliche bei der erfolgreichen Bewältigung des Schulalltags zu unterstützen, sie in die Schule zu integrieren und sie allgemein in ihrer Entwicklung zu begleiten. Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und der Schule soll verbindlich und gleichberechtigt sein und die Schulsozialarbeit soll auch die Eltern in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen (Avenir Social &

SchulsozialarbeiterInnen-Verband [SSAV], 2010; Drilling, 2009; Iseli & Grossenbacher-Wymann, 2013; Speck, 2014). Dass die Schulsozialarbeit zusätzlich zur Intervention, die Funktionen Prävention und Früherkennung in der Arbeit mit Einzelnen, Gruppen, Klassen und der gesamten Schule sowie zugewandten Personen zu bearbeiten hat, vereinfacht das professionelle Handeln nicht und zeigt den hohen Anspruch auf die Tätigkeit im Feld (Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319).

Spies und Pötter (2011, S. 37) gehen davon aus, dass die Schulsozialarbeit den Auftrag zwischen Jugendhilfe und Schule wahrnimmt, d.h. zwischen Bildung und Erziehung. „Das heißt für die Schulsozialarbeit nichts anderes, als dass es eine Überschneidung zwischen dem Auftrag der Jugendhilfe und dem Auftrag der Schule geben muss, da sich sonst eine Kooperation erübrigen würde“.

Aufgrund ihrer institutionellen Einbettung im Handlungsfeld „Kindheit, Jugend und Familie“, wird die Schulsozialarbeit zur Kinder- und Jugendhilfe gezählt. Diese umfasst Angebote und Leistungen, die Kindern und Jugendlichen außerschulische Lern- und Bildungsgelegenheit bieten, Eltern in ihren Erziehungsaufgaben unterstützen und sich allgemein um das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen einsetzen. Die Kinder- und Jugendhilfe richtet sich grundsätzlich an alle Kinder, Jugendlichen und Familien und setzt nicht erst dann ein, wenn das Wohl des Kindes in Gefahr ist und der Staat rechtlich eingreifen muss. Die Ausgestaltung und Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe in der föderalistischen Schweiz liegt vorwiegend in der Verantwortung der Kantone und Gemeinden, auch wenn auf Bundesebene das Kinder- und Jugendhilfeförderungsgesetz (KJFG) besteht⁹. In Bezug auf die Schulsozialarbeit findet die Ausgestaltung des Angebots meist auf kommunaler Ebene statt. Obwohl die gesetzliche Verankerung der Schulsozialarbeit von Kanton zu Kanton unterschiedlich ist, weist Baier (2015, S. 42) darauf hin, dass die Schulsozialarbeit in der Regel „auf kantonaler Ebene rechtlich verankert ist und dort je nach Kanton entweder in der Sozial- oder Schul- bzw. Bildungsgesetzgebung verortet ist.“ Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Finanzierung des Angebots. Da sich viele kleine Gemeinden keine eigene Schulsozialarbeit leisten können respektive Kosten und Nutzen für die Anstellung einer Fachkraft für einen Tag in einem Schulhaus unverhältnismäßig ist, schließen sich kleinere Gemeinden oft zu einem regionalen Verbund zusammen und stellen so die entsprechende Versorgung sicher. Der Alltag einer Fachkraft der Schulsozialarbeit ist in den ländlichen Gebieten dann auch geprägt von vielen Orts- und Schulhauswechsellern, deren Folge die Unterteilung von Schulsozialarbeit in ambulante und integrierte Angebote ist. Unter integrierten Angeboten wird eine Schulsozialarbeit verstanden, welche einmal oder mehrmals wöchentlich in einer Schule vor Ort ist, dort in einem bestimmten Raum arbeitet und so für die Schüler*innen, die Lehrpersonen sowie die Eltern persönlich und niederschwellig erreichbar ist. Ein ambulantes Angebot zeichnet sich durch eine feste Zuteilung einer Fachkraft der

⁹ Das Kinder- und Jugendhilfeförderungsgesetz (KJFG) regelt die Bereitstellung von Mitteln des Bundes gegenüber den Kantonen, die wiederum dafür verantwortlich sind, ein entsprechendes Angebot auch auszugestalten. Das Schweizerische Zivilgesetzbuch (ZGB) bestimmt u.a. die Voraussetzungen, die den Staat dazu legitimieren zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in die Privatsphäre von Familien einzugreifen und Kinderschutzmaßnahmen zu bestimmen. Für die Praxis der Schulsozialarbeit sind diese Gesetzesartikel von größerer Bedeutung als das KJFG. Ein einheitliches Leistungsgesetz auf Ebene Bund kennt die Schweiz, im Gegensatz zu Deutschland, nicht (Schnurr, 2019, S. 14).

Schulsozialarbeit zu einer bestimmten Schule aus, die jedoch nur punktuell und aufgrund eines ausgewiesenen Bedarfs vor Ort ist und deren Leistungskatalog im Vergleich zum Angebot der integrierten Schulsozialarbeit stark reduziert ist (Iseli & Grossenbacher-Wymann, 2013, S. 9).

Im Rahmen eines Postulats im Nationalrat zum Schutz der Kinder- und Jugendlichen vor Gewalt in Familien wurde eine Arbeitsgruppe errichtet, die sich vertieft mit der Situation der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz auseinandersetzt (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2012). Diese stellte in ihrem Bericht die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in einem Grundleistungskatalog zusammen und ordnete die Schulsozialarbeit darin dem Bereich B „Beratung und Unterstützung zur Bewältigung allgemeiner Herausforderungen und schwieriger Lebenslagen“ zu (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2012, S. 23)¹⁰. Gestützt auf die Definition nach Schnurr (2012, S. 78) ist Schulsozialarbeit

eine Beratungs- und Unterstützungsressource für Heranwachsende, die dort verfügbar gemacht wird, wo sich junge Menschen alltäglich aufhalten: in Schulen. Sie bietet Kindern und Jugendlichen vor allem eine unabhängige Anlauf- und Beratungsstelle, die sie kraft eigener Entscheidung in Anspruch nehmen können, sowie projektförmige Lern- und Bildungsgelegenheiten ausserhalb des Unterrichts.

Schulsozialarbeit wird also als Beratungsangebot verstanden, das sich durch die Nähe zu einer wichtigen Lebenswelt der Kinder- und Jugendlichen auszeichnet: der Schule. Damit unterscheidet sich die Schulsozialarbeit von anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, die entweder ein offenes Setting im Rahmen eines Stadtteils oder einer Gemeinde darstellen, so wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit, die die Freizeitgestaltung der Kinder- und Jugendlichen im Blick haben oder Angebote, die als hochschwellig eingestuft werden können, wie etwa ein Beratungsangebot für Jugendliche.

In der Deutschschweiz sind für die Schulsozialarbeit verschiedene Trägerformen, d.h. Formen der organisatorischen Anbindung bekannt. In der Fachliteratur werden diese auf ihre Vor- und Nachteile hin verschiedentlich diskutiert. Die Anbindung soll die Akzeptanz und Integration der Schulsozialarbeit in die Schule erleichtern und gleichzeitig muss den Schulsozialarbeiter*innen eine fachliche Führung zur Verfügung stehen: In der Deutschschweiz sind die meisten Schulsozialarbeiter*innen (53.7 %) der Schule, d.h. in der Regel der Schulleitung, unterstellt. 31.1 % sind der Sozialverwaltung angegliedert, 6.9 % sind sowohl der Schule als auch der Sozialverwaltung unterstellt und 8.1 % haben einen anderen Träger (Hostettler et al., 2020, S. 51). Die Studie von Hostettler et al. (2020, S. 53) ging weiter der Frage nach, inwiefern die Trägerschaft einen Einfluss auf den Informationsaustausch mit Lehrpersonen und Schulleitungen hat, ob ein Unterschied in Bezug auf das Engagement der Schulleitungen für die Schulsozialarbeit festzustellen ist und ob das Modell der Trägerschaft eine gleichberechtigte

¹⁰ Die fünf Leistungsbereiche heissen: A) Allgemeine Förderung von Kindern, Jugendliche und Familien B) Beratung und Unterstützung zur Bewältigung allgemeiner Herausforderungen und schwieriger Lebenslagen C) Ergänzende Hilfen zur Erziehung D) Abklärung E) Fallführung (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2012, S. 23).

Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit beeinflusst. Es sind zwar leichte Unterschiede festzumachen, diese sind jedoch in ihrer statistischen Ausprägung äußerst gering. So konnte lediglich aufgezeigt werden, dass Schulleitungen einen großen Einfluss auf die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit haben. Das in der Fachliteratur propagierte Modell der Sozialverwaltung als Trägerschaft, macht in der Praxis aus Sicht der Fachkräfte keine nennenswerten Unterschiede.

Wie in anderen Feldern der Sozialen Arbeit wurde auch für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit Arbeitsprinzipien¹¹ oder auch Strukturmaximen¹² erarbeitet, die in der Zwischenzeit eine allgemeine Gültigkeit erreicht haben (vgl. Baier & Heeg, 2011; Hostettler et al., 2020; Ziegele et al., 2014). Diese Prinzipien werden meistens in der Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit Schüler*innen rezipiert und untersucht und sollen hier auf den Untersuchungsgegenstand der Elternarbeit im Weiteren und der Elterngespräche im engeren Sinn nochmals ausgeführt und entsprechend erweitert werden.

Schulsozialarbeit versteht sich als ein *freiwilliges* Angebot, was von den meisten Stellen her sowohl den Schüler*innen als auch den Lehrpersonen gegenüber betont wird. So kann die Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen nicht zur Mitarbeit zwingen und den Schüler*innen wird mit dem Hinweis auf die Schweigepflicht versichert, dass nichts ohne ihr Einverständnis geschieht, womit sich die Schulsozialarbeit ein Stück weit von den schulischen Logiken distanziert. Dass diese Freiwilligkeit eigentlich nur für die Einzelfallarbeit zählt und in Bezug auf die Arbeit mit ganzen Klassen oder Gruppen nicht zur Anwendung kommt, wird kaum problematisiert.

Einzelne Schulleitungen dagegen verpflichten Schüler*innen, die Schulsozialarbeit ein oder mehrere Male aufzusuchen. Diese Maßnahme widerspricht dem freiwilligen Angebot, das Arbeitsprinzip Freiwilligkeit ist empirisch jedoch unzureichend untersucht, um ein abschließendes Bild zu zeichnen. In der Diskussion zu berücksichtigen ist sicher die Eingebundenheit der Schulsozialarbeit in die Institution Schule, für welche ganz grundsätzlich eine Besuchspflicht besteht. Da aus dieser Schulpflicht für das Kind auch eine Verpflichtung für die Eltern abgeleitet werden kann, ist auch die Freiwilligkeit auf Elternebene angesichts der Tatsache, dass einige Eltern auch durch den Hinweis der Schule mit der Schulsozialarbeit in Kontakt treten, kritisch zu betrachten. Die gesetzliche Grundlage in der Schweiz schränkt die Freiwilligkeit ein, auch wenn im Kontext der Schulsozialarbeit in der Regel nicht darauf verwiesen wird. Im Schweizerischen Zivilgesetzbuch ist festgehalten, dass die Eltern für die Erziehung ihrer Kinder verantwortlich sind. Art. 302, Absatz 3 verweist die Eltern konkret zum Zweck der Erziehung „in geeigneter Weise mit der Schule und, wo es die Umstände erfordern, mit der öffentlichen und gemeinnützigen Jugendhilfe zusammenarbeiten“. ¹³ So sind die Eltern nicht nur zur Zusammenarbeit

¹¹ Zum Begriff Arbeitsprinzip sei hier auf die Publikation von Abplanalp et al. (2020) verwiesen, die sich mit der theoretischen und empirischen Herleitung von Arbeitsprinzipien in der Beratung der Sozialen Arbeit auseinandersetzen.

¹² Unter Strukturmaximen werden die Rahmenbedingungen ihrer Nutzung verstanden (Baier und Heeg, 2011, S. 73).

¹³ Die Bildungshoheit in der Schweiz liegt bei den einzelnen Kantonen und damit auch Regelung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Obwohl seit 2017 ein Konkordat zur Harmonisierung der obligatorischen Schule zwischen den Kantonen besteht, fällt die gesetzliche Regelung zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule auf kantonaler Ebene allgemein gering aus (Villiger et al., 2020, S. 735–736).

mit der Schule verpflichtet, sondern auch implizit zu derjenigen mit der Schulsozialarbeit. Nichtsdestotrotz sieht sich die Schulsozialarbeit als freiwilliges Angebot und als ein Angebot, welches Eltern bei Bedarf in Anspruch nehmen sollen. Der Gesetzesartikel zeigt, dass Eltern einerseits Unterstützung zur Erziehung der eigenen Kinder zusteht und im Gegenzug diese Hilfe bei Bedarf auch in Anspruch genommen werden soll respektive muss. Letzteres wird in der Praxis jedoch kaum so gelebt, es sei denn, es handelt sich um eine Zwangsmaßnahme im Sinne einer gesetzlich geregelten Maßnahme im Rahmen einer Kinderschuttabklärung, wobei die Schulsozialarbeit hier keinen Abklärungsauftrag übernehmen muss und deshalb auch diese Begründung hinfällig ist.

Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit zeichnet sich durch vier Umsetzungsdimensionen aus: die zeitliche, die räumliche, die inhaltliche sowie die soziale Dimension (vgl. Mayrhofer, 2012). In der Schulsozialarbeit wird gerade durch die Wahl der schulischen Räumlichkeiten ein niederschwelliger Zugang sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Lehrpersonen ermöglicht. Inwiefern diese räumliche Dimension für die Eltern Niederschwelligkeit bedeutet, ist hingegen schwierig zu beantworten. So kann die Schule für Eltern, die mit der Schule schlechte Erfahrungen gemacht haben, auch abschreckend wirken. Gleichzeitig ist die Präsenz der Schulsozialarbeiter*innen im und rund um den Schulbetrieb, also auch bei Schulanlässen, die von Eltern besucht werden, eine Möglichkeit zum Beziehungsaufbau und zur einfachen Kontaktaufnahme. Zudem stellt die Schulsozialarbeit in kleinen Gemeinden und Orten womöglich das einzige Beratungsangebot dar, welches leicht zu finden und kostenlos ist. Anonymität als soziale Dimension, wird dadurch nicht gewährleistet, jedoch können Eltern davon ausgehen, dass die Schulsozialarbeiter*innen den Sozialraum und die Lebenswelt der Adressat*innen¹⁴ gut kennen, was wiederum unterstützend für die Beratung sein kann. Inhaltlich ist die Niederschwelligkeit auch gegeben, da das Angebot der Schulsozialarbeit sehr breit gefasst und dies auch so kommuniziert wird. Inwiefern die zeitliche Dimension die Schulsozialarbeit zu einem hilfreichen Angebot werden lässt, ist schwierig zu sagen: zwar ist in der Regel eine Kontaktaufnahme telefonisch oder sogar persönlich möglich. Gleichzeitig ist sie oft in mehreren Schulhäusern tätig und entsprechend jeweils nur für kurze Zeit an einem Standort anwesend, was eine spontane persönliche Kontaktaufnahme vor Ort für Eltern erschwert.

2.3.2 Schulsozialarbeit als Forschungsfeld

Die Forschung zur Schulsozialarbeit ist divers. Wurden in den 2000er Jahren und zu Beginn der 2010er Jahre vor allem Untersuchungen zur Nutzung und Wirkung und damit verbunden auch Fragen zu strukturellen Merkmalen der Ausgestaltung von Schulsozialarbeit durchgeführt, waren Analysen zum professionellen Handeln noch wenig vertreten. Speck und Olk (2010) verweisen einerseits auf Erkenntnisse

¹⁴ Adressat*in der Sozialen Arbeit wird nach Oelerich und Schaarschuch (2015) definiert als Person, „deren Lebenssituation, Verhalten und Handlungsweisen aus bestimmten Gründen in einem Prozess der institutionellen Adressierung zum Gegenstand intentionalen professionellen Veränderungshandeln geworden sind. Der Prozess der Adressierung ist zudem im institutionellen Kontext stets mit spezifischen Zuschreibungen verbunden.“ (S.13)

zu spezifischen Fragestellungen zur Schulsozialarbeit und andererseits auf empirische Befunde aus Studien zu unterschiedlichen Landesprogrammen. Auch in der Schweiz werden Angebote von Schulsozialarbeit von Städten und Gemeinden regelmäßig evaluiert. Die daraus gezogenen Erkenntnisse können helfen, stellenspezifische Evaluationen für Sekundäranalysen durchzuführen (Baier & Heeg, 2011; Rüegg et al., 2017).

Aber auch über die Nutzer*innen selbst liegen einige Studien vor, die sich mit Alter, Geschlecht und Herkunft auseinandersetzen (Baier & Heeg, 2011).

Neuere Studien zu Schulsozialarbeit wurden im Sammelband von Zipperle und Baur (2023) publiziert. Auch in dieser Publikation sind Fragen zu Struktur und Organisation nach wie vor aktuell, Schulsozialarbeit wird jedoch zunehmend zu ihrer Bedeutung im gesellschaftlichen Kontext beforscht. Für die vorliegende Studie sind Fragestellungen respektive Forschungen rund um die Nutzung von Schulsozialarbeit sowie zum professionellen Handeln relevant. So interessierte sich Kloha (2018) in seiner Studie für die fallorientierte Praxis, wozu er sowohl in die Erzählungen von Professionellen als auch von Adressat*innen der Schulsozialarbeit eintauchte und mehr erfahren wollte, wie deren Erleben in der Zusammenarbeit mit der Schule aussah, aber auch in den jeweiligen Lebensrealitäten der Schüler*innen (Kloha, 2018, S. 16). Er hat mit seiner Forschung erstmalig einen gesamten Arbeitsbogen in der Klient*innenarbeit von Professionellen herausgearbeitet und konnte dabei nicht nur die Bedeutung der Vertraulichkeit aufzeigen, sondern auch die „ambivalente Bedeutung schulischer Sanktionspraktiken“ im Hinblick auf die Arbeit der Fachkräfte erkennen. Weiter zeichnete er die Bedeutung von Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Lebensgeschichte von Jugendlichen nach. Reinecke-Terner (2017a) orientiert sich in ihrer Forschung am Bild von Goffmans dramaturgischem Ansatz der Interaktionen auf „Bühnen“ und spezifiziert dazu in Anlehnung an Zinneckers Schulstudien, dass das Schüler*innenleben auf eine Vorder- und einer Hinterbühne stattfindet. Der offizielle Unterricht, verbunden mit einem bestimmten Regelwerk, stellt dabei die Vorderbühne dar, wohingegen sich die Schüler*innen nur auf die Hinterbühne zurückziehen können, um genau diesem Regelwerk zu entfliehen (Reinecke-Terner, 2017a, S. 256). Reinecke-Terner (2017a) kommt in ihrer ethnografischen Studie zum Schluss, dass Schulsozialarbeit auf einer Zwischenbühne stattfindet. So arbeitete sie heraus, dass „das Handeln der Schulsozialarbeiter_innen zumeist von den Interessen anderer geleitet ist“ (Reinecke-Terner, 2017a, S. 263) und verweist auf Baier und Heeg (2011), die in ihrer Sekundäranalyse ebenfalls folgern, dass sich die Schulsozialarbeit „in einem Spannungsfeld zwischen Zuständigkeitserwartungen und eigenen Zuständigkeitsansprüchen“ (S. 35) befindet.

Für die Schweiz ist die Forschung von Hostettler et al. (2020) zu erwähnen, die mit ihrer umfassenden Studie das Angebot von Schulsozialarbeit in der gesamten Deutschschweiz untersucht haben. Der Schwerpunkt lag auf der interdisziplinären Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule sowie den Nutzungsformen von Schulsozialarbeit. Durch die große Stichprobe gelang es ihnen ein sehr aussagekräftiges Bild hinsichtlich der untersuchten Schwerpunkte zur Situation in der Deutschschweiz zu zeichnen. So ist die Versorgungslage in der Deutschschweiz auch in ländlichen Gebieten vorangeschritten ist und

die Mehrzahl der Schulsozialarbeitenden ist gut in die Schulen eingebunden (S. 73). Für die vorliegende Arbeit von Interesse ist, dass Elternarbeit als Arbeitsbereich an dritter Stelle, nach der Beratung von Schüler*innen sowie der Zusammenarbeit mit Schulleitung und Lehrpersonen genannt wird (S. 74). Weiter gilt festzuhalten, dass der Aspekt der Elternarbeit in der Publikation wenig bis keine Beachtung fand, da keine Eltern in die Befragung miteinbezogen wurden. Es konnte jedoch nachgewiesen werden, dass „Kinder und Jugendliche aus Familien mit bescheidenen finanziellen Mitteln oder einem Migrationshintergrund“ unter den Nutzenden der Schulsozialarbeit deutlich übervertreten sind (S. 193).

Beratung als grundlegendes Interaktionsmedium (vgl. Abplanalp et al., 2020) des professionellen Handelns ist in der Sozialen Arbeit relevant und spielt auch für den Hilfeprozess in der Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle (Iser, 2017, S. 151). So werden Aufträge an die Schulsozialarbeit üblicherweise im Rahmen eines Beratungsgesprächs geklärt und auf Ebene Einzelfallhilfe ist Beratung auch für die Phase der Intervention das Mittel der Wahl. Fachkräfte der Schulsozialarbeit bringen in der Regel vielfältiges Beratungswissen mit, oft mit einer spezifischen Weiterbildung für die Beratung mit Kindern und Jugendlichen. Der Beratungsansatz der Lösungs- und Ressourcenorientierung oder das systemisch-lösungsorientierte Arbeiten werden als Möglichkeiten angesehen, die Grundprinzipien des Handelns in der Schulsozialarbeit umsetzen zu können. Weiterbildungsangebote für Beratung für Schulsozialarbeiter*innen sind dementsprechend in diese Richtung ausgerichtet (Ziegele et al., 2014, S. 61). Literatur zu Beratung in der Schulsozialarbeit ist auf konzeptioneller Ebene dagegen wenig zu finden. Just (2016a; 2016b, 2017) setzt sich in ihren Werken zum methodischen Arbeiten in der Schulsozialarbeit mit der Frage auseinander, was professionelle Beratung in der Schule grundsätzlich kennzeichnet und woran sich Fachkräfte der Schulsozialarbeit in ihrem Handeln ausrichten können. Sie orientiert sich u.a. an der systemischen Beratung und führt aus, dass sich die Systemtheorie nach Luhmann auch für die Theoriebildung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit eignen würde und zur Profilbildung beitragen könnte (Just, 2016a, S. 138). In verschiedenen Standardwerken zu Schulsozialarbeit wird über Beratung geschrieben und teilweise wird diese Interaktion gar als Kerngeschäft der Schulsozialarbeit benannt (Iser, 2017; Just, 2016a). Zu erwähnen sei an dieser Stelle die Arbeit von Eidemann (2022), die sich im Rahmen ihrer Nutzer*innenforschung systematisch mit Beratung im Feld der Schulsozialarbeit auseinandersetzt.

Aufgrund der Bedeutung in der täglichen Arbeit werden Forschungen in der Schulsozialarbeit oft im Bereich der Beratungen durchgeführt. Einerseits können so Gründe eruiert werden, warum wer in welchem Umfang überhaupt die Schulsozialarbeit in Anspruch nimmt und gleichzeitig geben die Beratungsgespräche inhaltlich einen Einblick in das professionelle Handeln von Schulsozialarbeiter*innen. Baier (2018) suchte in Rahmen seiner Forschung nach wirkungsvollen Elementen in der Beratungspraxis von Schulsozialarbeit. Er setzte sich mit der Beratung von Schüler*innen auseinander und analysierte die Gespräche im Hinblick auf die Frage, inwiefern Machteinflüsse und Performanz der Fachkräfte Veränderungen initiieren und prägen (Baier, 2018, S. 44). Dazu wurden Beratungssequenzen

videografiert und ausgewertet und Baier konnte aufzeigen, dass sich die Gespräche vor allem dahingehend unterscheiden, wie die Gesprächsteilnehmer*innen mit den Machtquellen und -mitteln¹⁵ umgehen, namentlich dem Einsatz von Professionswissen und Erfahrungswissen (Baier, 2018, S. 49). Zugleich wurde klar, dass die Schule respektive die Lehrpersonen oder Schulleitungen einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Beratungen haben, da diese die meisten Schüler*innen an die Schulsozialarbeit vermitteln, gleichzeitig den Kontakt aber auch unterbinden können (S. 77). In Bezug auf die Performanz der Schulsozialarbeiter*innen, also deren beobachtbaren Handlungen, identifizierte Baier (2018, S. 91) mit dem Gesprächsmodus der Beratung und dem Habitus der lockeren Ernsthaftigkeit zwei Dimensionen. Letztere wird als Balanceakt zwischen Lockerheit und Ernsthaftigkeit beschrieben (S. 95). Für die vorliegende Studie ist zudem interessant, dass Fachkräfte bei Mehrpersonenkonstellationen (bspw. mit Lehrpersonen oder Eltern) sehr darauf bedacht waren, ihren allfälligen Wissensvorsprung zur Situation möglichst transparent zu machen, womit sie ihren Wissensvorsprung aufgaben. Gleichzeitig zeigt sich, dass Fachkräfte durch ihren Status der Gesprächsführung über die Macht verfügen, Diskurse zu steuern und zu ordnen (Baier, 2018, S. 86–87).

Bauer und Bolay (2013, S. 48) untersuchten anhand von narrativ-offenen Einzel- und Gruppeninterviews mit Schüler*innen im Rahmen eines Berufsvorbereitungsjahres, die das Angebot der Schulsozialarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg genutzt hatten, verschiedene Aneignungsformen von Adressat*innen in der Schulsozialarbeit. Dabei wurde der Einfluss der Orientierung der Fachkräfte an der Institution Schule auf den Gesprächsverlauf deutlich. So war auch für die Schulsozialarbeiter*innen der schulische Erfolg der Jugendlichen von Bedeutung (S. 55) und die Autor*innen benennen die Schulorientierung der Fachkräfte deutlich (S. 55). Dies, weil der Erfolg der Jugendlichen am Abschluss und der anschließenden Berufsausbildung gemessen wird. Die Schulsozialarbeit kann sich von diesen schulischen Vorgaben nicht vollständig lösen, auch wenn Bemühungen sichtbar werden, die Jugendlichen auch hinsichtlich ihrer außerschulischen Lebenswelt zu unterstützen.

Baier (2018, S. 15) erfasst in seiner Studie die Gründe, weshalb Kinder und Jugendliche Beratung in Anspruch nehmen. Am häufigsten werden Streit und Probleme mit anderen Kindern benannt (57 %) und erst mit großem Abstand folgt das Verhalten des Kindes im Unterricht (10 %) und ebenso häufig weiß ein Kind gar nicht, weshalb es in der Beratung mit der Schulsozialarbeit ist. Weitere Anlässe für Beratungen sind Probleme mit Schulnoten, mit den Eltern, Lehrpersonen oder mit sich selbst. In Bezug auf das Verhalten im Unterricht und die persönlichen Probleme konnte Baier (2018, S. 16) zudem signifikante Geschlechterunterschiede feststellen. So nehmen mehr Mädchen den Kontakt zur Schulsozialarbeit wegen persönlicher Probleme auf und mehr Jungen sind bei der Schulsozialarbeit aufgrund ihres Verhaltens im Unterricht. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Nutzung des Angebots der Schulsozialarbeit zeigen sich auch bei Hostettler et al. (2020, S. 167), die zusätzlich nachweisen konnten, dass Mädchen die Beratung häufig von sich aus aufsuchen und die Knaben und männlichen Jugendlichen oft aufgrund der Initiative der Lehrpersonen bei der Schulsozialarbeit Unterstützung

¹⁵ Als Machtmittel versteht Baier (2018, S. 45) beispielsweise den Einsatz bestimmter Gesprächstechniken in der Beratung.

anfordern. Deutlich öfter werden weibliche Jugendliche auch von ihren Freund*innen an die Schulsozialarbeit verwiesen als ihre männlichen Peers.

2.3.3 Das Verhältnis von Schulsozialarbeit und Schule

Die Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit ist ein viel diskutiertes Thema und in seiner praktischen Umsetzung äußerst anspruchsvoll. An dieser Stelle werden die verschiedenen Kopplungsmodelle von Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz beschrieben und deren Einfluss auf eine gelingende Kooperation mit der Schule analysiert. Anschließend werden unterschiedliche Forschungsarbeiten und daraus abgeleitete Erkenntnisse dargelegt und diskutiert. Für die vorliegende Studie sind vor allem Fragen zur Positionierung von Schulsozialarbeit im Sinne einer eigenständigen Profession von Interesse.

Wie in der Darlegung der verschiedenen Trägerschaften beschrieben, erleichtert eine gute und unterstützende Zusammenarbeit mit der Schulleitung die Arbeit der Schulsozialarbeit. Die interdisziplinäre Kooperation mit der Institution Schule ist für alle Beteiligten eine Herausforderung und bleibt für die Schulsozialarbeit ein vieldiskutiertes Thema. Im Berufsalltag ergeben sich zwangsläufig Schnittstellen zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit voraussetzen. Ziegele et al. (2014, S. 64) unterscheiden die Art der Zusammenarbeit anhand von Kopplungsmodellen von Schule und Sozialer Arbeit. Nicht erwünscht aus Sicht der Sozialen Arbeit ist dabei das subordinative Modell, bei dem sich die Schulsozialarbeit der Schule unterordnet und so einzig als Hilfsprofession agieren kann. So auch das additiv-kooperative Modell, bei dem die Schulsozialarbeit lediglich von Fall zu Fall zur Entlastung hinzugezogen wird. Das integrative Modell hingegen erlaubt es der Schulsozialarbeit, „bei der (Neu)Gestaltung der Schule mit ihren spezifischen Kompetenzen der Sozialen Arbeit inter- bzw. transdisziplinär mitzuwirken.“ (Ziegele et al., 2014, S. 65)

Hostettler et al. (2020, S. 90) haben in ihrer Studie nach Erfolgsfaktoren für eine interdisziplinäre Kooperation gefragt und dabei sowohl die Einschätzung der Schulsozialarbeitenden, der Schulleitungen und der Lehrpersonen berücksichtigt. Vertrauen sowie Motivation zur interdisziplinären Kooperation und die Tatsache, dass die Schulsozialarbeit die Schule auch tatsächlich entlastet, sind die drei als am wichtigsten bewerteten Faktoren. Es zeigte sich auch, dass die Schulsozialarbeit die Zusammenarbeit grundsätzlich schlechter einschätzt als die Schulleiter*innen und die Lehrpersonen (Hostettler et al., 2020, S. 87). Die Autor*innen gehen davon aus, dass Kooperation viel weniger als Kerngeschäft von Lehrpersonen wahrgenommen wird, als von den Fachkräften der Sozialen Arbeit. Diese Schlussfolgerung macht auch hinsichtlich dessen Sinn, dass Kooperation in erster Linie aus Sicht der Sozialen Arbeit und nicht vom Bildungswesen aus untersucht wurde. Die Rollenklarheit zwischen Schule und Schulsozialarbeit steht an sechster Stelle der Erfolgsfaktoren der interdisziplinären Kooperation (Hostettler et al., 2020, S. 102). Die Schulsozialarbeit ist in ihrer Tätigkeit eng mit der Schule verknüpft, gleichzeitig ist sie qua Definition in erster Linie für die Schüler*innen die zuständige Anlaufstelle, was das Rollenhandeln der Fachkräfte beeinflusst.

Baier (2018, S. 149), der u.a. die Beratung von Schüler*innen durch Schulsozialarbeit untersucht hat, konnte feststellen, „dass die Beratungspraxis vorrangig schulaffirmativ gestaltet wurde.“ Das heißt, dass die Fachkräfte der Schulsozialarbeit ihren Erfolg daran messen, dass die Kinder wieder ungestört Schüler*in sein konnten und weniger, dass es ihnen allgemein in ihrer Lebenswelt besser geht. Dies zeigte sich vor allem in jenen Beratungen, die durch die Schule initiiert wurden und in denen auch vorrangig das von der Schule als problematisch empfundene Verhalten thematisiert und bearbeitet wurde (Baier, 2018, S. 146).

Trotz aller Unabhängigkeit aufgrund der entsprechenden Trägerschaften, wirken sich die schulischen Logiken stark auf das Gesprächsgeschehen aus und Schulsozialarbeit kann nicht unabhängig von Schule agieren. Wenn sie Schüler*innen von den Lehrpersonen als potentielle Klient*innen übernimmt, läuft sie Gefahr, deren Problemrekonstruktion zu übernehmen und sich damit allenfalls auch den Disziplinierungsschritten der Schule zu unterwerfen. Schulsozialarbeit muss sich dieser Nähe zur Schule also immer bewusst sein, um sich angemessen von dieser abgrenzen zu können.

2.3.4 Familie und Elternschaft in der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit wurde im Diskurs um die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften bisher wenig berücksichtigt. An dieser Stelle soll ein Blick auf den aktuellen Stand zu Elternarbeit in der Schulsozialarbeit geworfen werden, die unter anderem durch das spannungsvolle Verhältnis zwischen Schule und Familie geprägt ist (vgl. Stork, 2011).

Eltern gehören neben den Schüler*innen und Lehrer*innen zu den Adressat*innen von Schulsozialarbeit, was in verschiedenen Konzepten zu Schulsozialarbeit festgehalten ist. Sowohl in der Literatur als auch im Austausch mit Fachkräften in der Praxis zeigt sich klar, dass Elternarbeit zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit gehört. Für ein gelingendes Aufwachsen junger Menschen sind Familie und Schule zentrale Akteure und die Schulsozialarbeit versteht sich sowohl als Unterstützung für die Schule, als auch für die Familie. So halten beispielsweise Iseli und Grossenbacher-Wymann (2013, S. 7) fest, dass Schulsozialarbeit dazu beitragen kann, „Lehrpersonen zu entlasten und zu beraten, Kinder und Jugendliche zu begleiten und zu beraten, Familien zu beraten und zu stützen“. Auch Ziegele et al. (2014, S. 30) zählen Erziehungsberechtigte zusammen mit den Kindern und Jugendlichen zur primären Adressat*innengruppe von Schulsozialarbeit, welche bei Bedarf „inter- und transdisziplinär mit der Schulleitung und den Lehr- und Fachpersonen“ kooperiert. Dabei betonen die Autor*innen, dass sich das Angebot nicht nur an problembelastete Schüler*innen richtet, sondern allen offen steht. Im Rahmen einer Begleitstudie zu Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg arbeiteten Ahmed et al. (2010) heraus, dass u.a. die Elternarbeit ein wichtiges Angebot der Schulsozialarbeit darstellt und die Eltern von diesem Angebot auch profitierten (Ahmed et al., 2010, S. 24). Schulen konnten dadurch einen „innerschulischen Öffnungsprozess“ erfahren und neue Handlungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit mit schuldistanzierten Eltern wurden gewonnen (S. 27). Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit würden Elternarbeit als „ein Kernelement ihres Handlungsauftrags am Ort Schule“ begreifen und Schulsozialarbeit wirke in Bezug

auf die Zusammenarbeit von Schule und Eltern als beratend und gestaltend (S. 27), was zu einer Qualitätssteigerung in der Elternarbeit der Schulen allgemein beitrage.

Es besteht grundsätzlich Konsens darüber, dass Schulsozialarbeit Eltern in ihrer Aufgabe von Erziehung und Bildung der Kinder unterstützen soll¹⁶. Sei es direkt in der Arbeit mit Einzelnen oder durch die Triage an entsprechende schulergänzende Stellen. Dies schließt an die Ausführungen von Wedemann (2016) an, die auf die zunehmende „Verunsicherung von Familien in Erziehungsfragen im Kontext von Pluralisierung und Individualisierung“ sowie die belasteten Lebenslagen aufgrund familialen Wandels hinweist, „der durch professionelle Beratung und Unterstützung begegnet werden kann“ (Wedemann, 2016, S. 160)

Ebenen von Elternarbeit in der Schulsozialarbeit

Ausgehend von der Systematik nach Stange (2013, S. 18), der in der schulischen Elternarbeit die Ebenen „systemisch-netzwerkorientiert“ und „individuell-personenbezogen“ unterscheidet, beschäftigt sich Reinecke-Terner (2017b, S. 181) für das Feld der Schulsozialarbeit mit der Entstehung von partnerschaftlicher Elternarbeit auf diesen beiden Ebenen. Die vorliegende Studie hat ihre Forschung auf der individuell-personenbezogenen Ebene angesetzt, dennoch soll kurz auf die systemisch-netzwerkorientierte Elternarbeit eingegangen werden, da sie durchaus als Voraussetzung für eine gelingende Einzelfallarbeit angesehen werden kann.

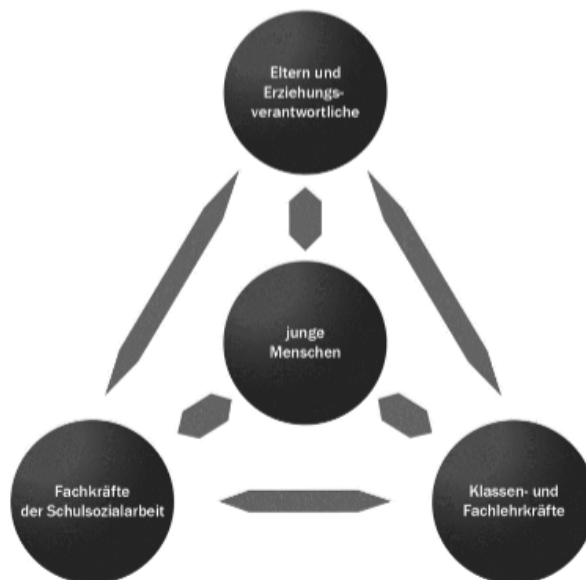
Das von Stork (2011, S. 330) referierte Modell der „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Zuständigkeit für den Jugendlichen in Familie und Schule“ stützt sich auf eine Studie von Helsper et al. (2009) zur pädagogischen Generationenbeziehung, die sich mit der Frage befasst, wie Jugendliche die Beziehung zur älteren Generation erfahren und was das Zusammenspiel von Schule und Familie erschwert. Sie beschreiben die Situation unter anderem so, dass das Verhältnis Schule und Familie durch Differenz bestimmt ist, jedoch eine „gegenseitige Durchdringung“ möglich ist (Helsper et al., 2009, S. 36). Weiter werden von Stork (2011) konkrete Arbeitsprinzipien sowie Methoden ausgeführt, die der Schulsozialarbeit bei der systemisch-netzwerkorientierten Elternarbeit dienen sollen. So sieht er die Anwesenheit in einem Elterncafé oder die Projektarbeit mit Eltern wie auch das Angebot von Elternbildung als Möglichkeiten, mit Eltern in einem offenen Rahmen in Kontakt zu kommen, Beziehungen und ein Vertrauen in die Schulsozialarbeit aufzubauen. Bei diesen Erkenntnissen handelt es sich jedoch mehrheitlich um konzeptionelle Überlegungen zu erfolgreicher Elternarbeit, als dass Elternarbeit empirisch untersucht wurde.

Doch auch die Elternberatung respektive das Elterncoaching, also die individuell-personenbezogene Ebene, ordnet Stork (2011, S. 342) als klaren Auftrag der Schulsozialarbeit zu, der durch das spezielle Setting der Schule einen ganz eigenen Charakter erhalte. Stüwe et al. (2015, S. 317) erachten die Zusammenarbeit und Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten als wichtige schulische Aufgabe und

¹⁶ Eine Studie von Zipperle et al. zeigt auf, dass 50% der Schulsozialarbeitenden angeben, sehr oft oder oft einzelfallbezogene Elternarbeit zu machen (Zipperle et al., 2018 zitiert nach Zipperle & Rahn, 2020, S. 270).

weisen der Schulsozialarbeit darin eine Unterstützungsfunktion zu. Die Schulsozialarbeit lege dabei, so die Ausführungen von Haupt (2012, S. 43), verschiedene Kooperations- und Beratungsintentionen fest, die einerseits auf das Familiensystem selbst (wie bspw. Mobilisierung familiärer Ressourcen), jedoch in erster Linie auf eine Kooperation mit der Schule fokussierten. So sollen Eltern für die „Mitwirkung an schulischen Prozessen und Angeboten“ motiviert werden oder der „Abbau von Schwellenängsten bei den Eltern (...) gegenüber der Schule“ angestrebt werden. Es wird hier der Schulsozialarbeit also eine vermittelnde und schulaffirmative Aufgabe zugewiesen. Stüwe et al. (2015) beschreiben die Eltern als einen für die Schule einflussreichen Personenkreis und die Zusammenarbeit von Eltern und Schule als gelingendes „Ineinandergreifen von privater und öffentlicher Versorgung.“ (S. 317) Die Zusammenarbeit von Schule, Eltern und Schulsozialarbeit wird von den Autor*innen wie folgt konzipiert:

Abbildung 1: Zusammenarbeit von Fachkräften der Schulsozialarbeit, Eltern, Erziehungsverantwortlichen und Lehrkräften zum Wohl der jungen Menschen



Quelle: Stüwe et al. (2015, S. 319)

Wie der Titel der Darstellung bereits zeigt, steht das Wohlergehen des Kindes im Vordergrund. Eltern, Lehrpersonen und Fachkräfte der Schulsozialarbeit arbeiten gemeinsam zum Wohle des Kindes oder des Jugendlichen. Dies geschieht nicht ausschließlich im Rahmen von Interventionen, sondern betrifft gleichermaßen die Früherkennung. Der Schulsozialarbeit wird als Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule eine große Bedeutung zugewiesen, da oftmals Konflikte mit Lehrpersonen Auslöser für die Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit sind (Stüwe et al., 2015, S. 320). In der Regel steht sie gleichzeitig mit verschiedenen Adressat*innen im Kontakt und in einer Arbeitsbeziehung, was Reinecke-Terner (vgl. 2013, S. 156) als multidimensionale Beziehungsformen beschreibt. „Schulsozialarbeit hat (...) die Chance, ein ‚Kommunikationsnetz‘ zwischen verschiedenen Akteuren (Schülerinnen und Schülern,

Erziehungsberechtigten, Lehrkräften, außerschulischen Jugendhilfeeinrichtungen) und deren jeweiligen Auffassungen zur Erziehung desselben Kindes zu spinnen.“ (Reinecke-Terner, 2017b, S. 183) Selbstverständlich soll immer auch eine Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern angedacht werden, wobei der Schwerpunkt der Schulsozialarbeit bei entwicklungs- und erziehungsspezifischen Fragestellungen und der Fokus der Lehrpersonen bei Fragen zum Lernen liegt (Stüwe et al., 2015, S. 325).

Thimm (2015, S. 147) weist, angelehnt an Sacher (2008), der Schulsozialarbeit in Bezug auf die Arbeit mit Eltern bestimmte Rollen zu, die sich in ihrer Stoßrichtung nicht von denjenigen von Stüwe et al. (2015) unterscheiden. Auch hier wird der Sozialen Arbeit eine zwischen Schule und Elternhaus vermittelnde und verbindende Rolle zugeschrieben. Daneben soll sie aber auch die Eltern in ihren Erziehungskompetenzen stärken, sie untereinander und mit anderen Stellen vernetzen und dafür sorgen, dass Eltern ein positives Bild von der Schule erhalten und dadurch mit der Schule in einem möglichst vertrauensvollen Kontakt stehen, was ihren Kindern wiederum den Schulbesuch erleichtern soll. Spies und Pötter (2011, S. 146) machen sich daher ganz generell stark für eine Schule, die die Augen vor dem Familienleben nicht verschließt. In der Schweiz arbeitet Schulsozialarbeit in der Regel nicht langfristig mit Familien zusammen; auch Abklärungen im Falle eines Kinderschutzmandats fallen ihr nicht zu. Gleichzeitig ist sie eine hinsichtlich des einvernehmlichen und zivilrechtlichen Kinderschutzes wichtige Stelle innerhalb der Schule, die durch Beratung im Sinn der Frühintervention mit Eltern arbeiten kann und bringt in aller Regel auch entsprechendes Fachwissen mit (vgl. Iseli, 2022). Auch über den Kinderschutz hinaus zeichnet sich Schulsozialarbeit als niederschwellige Anlaufstelle für Eltern aus.

Neben Ahmed et al. (2010), erfährt auch Kloha (2018) in seiner Studie zur fallorientierten Praxis, dass den Eltern für die Arbeit der Schulsozialarbeit eine besondere Bedeutung zukommt. Klohas (2018, S. 239) Forschung zeigt, dass die Bilder über die Familie eines Kindes zwischen den Fachkräften der Schulsozialarbeit und denjenigen der Lehrpersonen oft übereinstimmen, die Schulsozialarbeitenden jedoch den Anspruch haben, aus ihrer Rolle heraus eine andere Perspektive auf Familie einzunehmen. Interessant sind hier auch die Hinweise von Ahmed et al. (2010, S. 31) auf „spezifische Deutungsmuster“ der befragten Fachkräfte und Schulleitungen, die Probleme primär den Eltern zuschreiben und deren Erziehungskompetenzen in Frage stellen und die Schule nicht als möglichen Ort der Problemlösung mitdenken. Reinecke-Terner (2017a, S. 27) weist darauf hin, dass Fachkräfte stetig die Informationen der Lehrpersonen mit denjenigen der Kinder und Jugendlichen abgleichen und reflektieren müssen, um nicht Gefahr zu laufen, sich durch Vorinformationen von Lehrpersonen beeinflussen zu lassen.

Generell können unterschiedliche Möglichkeiten, wie ein Einzelkontakt mit Eltern hergestellt wird, hergeleitet werden:

- Die Eltern kommen von sich aus auf die Schulsozialarbeit zu.
- Die Schule rät den Eltern zur Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit.
- Die Kinder erzählen den Schulsozialarbeitenden von Unstimmigkeiten mit den Eltern und bitten um Unterstützung.

- Die Schulsozialarbeit sieht aufgrund der Zusammenarbeit mit einem Kind Bedarf, sich mit den Eltern auszutauschen.

Um Eltern überhaupt erreichen zu können, ist es notwendig sich bei ihnen durch Flyer, Briefe und Präsenz an Elternanlässen bekannt zu machen (vgl. Reinecke-Terner, 2017b, S. 181). Auch Brinkmann et al. (2018, S. 29–30) weisen in ihrer Studie zu Erziehungsberatung in der Schulsozialarbeit auf die Relevanz der Bekanntheit hin. So müssen neben ihrer bloßen Existenz, die Kontaktdaten öffentlich zugänglich sein, die Schulsozialarbeit muss über entsprechende Räumlichkeiten verfügen und ihr Angebot soll, beispielsweise für berufstätige Eltern, zeitlich flexibel und auch kurzfristig nutzbar sein. Die Ebenen „systemisch-netzwerkorientiert“ und „individuell-personenbezogene“ fließen für eine erfolgreiche Elternarbeit letztendlich ineinander.

Eine Abgrenzung von anderen Beratungsangeboten nimmt auch Stork (2011, S. 342) vor, etwa hinsichtlich der Arbeit eines schulpсихologischen Dienstes oder einer klassischen Erziehungsberatungsstelle. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern diese klare Abgrenzung noch Sinn macht, nimmt man die steigenden Bedarfe an Erziehungsberatung, aber auch an einer zeitgemäßen Zusammenarbeit von Schule und Eltern in den Blick. Schulsozialarbeit könnte sich hier als Akteur etablieren, der das komplexe Gefüge von Familie und Schule gesamthaft wahrnimmt und entsprechend bearbeitet. Die ganze Debatte um die Einbindung von Schulsozialarbeit in die Elternarbeit der Schule soll jedoch nicht verschleiern, dass Schule und Soziale Arbeit immer noch unterschiedliche Funktionen in der Schule wahrnehmen und es weiterhin gilt, eine für das Kind optimale Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen zu finden.

Herausforderungen in der Elternarbeit

Neben all den positiven Intentionen und Annahmen zur Elternarbeit in der Schulsozialarbeit, wird in der aktuellen Literatur auch auf mögliche Herausforderungen der Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Elternarbeit hingewiesen (Spies & Pötter, 2011, S. 147; Stüwe et al., 2015, S. 152; Thimm, 2015, S. 152). So zeigen Stüwe et al. (2015, S. 326), dass sich Schulsozialarbeit vor allem innerhalb des schulischen Rahmens bewegt, welcher stark an Selektionsmechanismen gebunden ist und die Schulsozialarbeit nur sehr begrenzt zu deren Überwindung beitragen kann. Spies und Pötter (2011, S. 151) warnen mit Rückbezug auf die Ausführungen von Helsper und Hummrich (2008) davor, Eltern im Namen der Schule – wozu die Schulsozialarbeit trotz aller Abgrenzungsversuche auch zu zählen ist – ein bestimmtes Erziehungsverhalten aufzuzwingen und sich damit in einer „Scolarisation der Familie“ wiederzufinden. Sie verweisen darauf, dass eine Intervention in die Privatsphäre der Familie durch entsprechende Aufträge absolut ihre Berechtigung hat, dies jedoch angemessen bearbeitet und eingebettet werden soll. Umso wichtiger ist es also, auch mit den Eltern eine entsprechende Auftragsklärung vorzunehmen. Gerade in der Schulsozialarbeit muss mit teilweise unausgesprochenen Aufträgen vor allem seitens der Schule und des Kindes gerechnet werden und Reinecke-Terner (2017b, S. 184) hält hierzu fest: „Stellt

man den Auftrag Schulsozialarbeit überspitzt dar, ist der größte Erfolg ihrer Arbeit garantiert, wenn es ihr gelingt, es all diesen Personengruppen rechtzumachen.“ Sie zeigt damit an, wie anspruchsvoll das Agieren der Schulsozialarbeit in diesem Verbund von Schule, Eltern und Kind ist und verweist mit ihrer Aussage implizit auch auf die Bedeutung der Auftragsklärung als Teil Methodischen Handelns in der Schulsozialarbeit (vgl. Disler, 2015). Stork (2011, S. 343) formuliert es ähnlich und meint: „Sollte es gelingen, Bündnisse mit den Eltern zu schließen, ohne dass diese die Unterstützungsarbeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften stören oder behindern, dann kann sich die Schulsozialarbeit als moderne, allparteiliche¹⁷ Soziale Arbeit an Schulen nachhaltig etablieren.“ (Stork, 2011, S. 343) Auch er verweist damit auf die große Herausforderung: gleichzeitig Arbeitsbündnisse mit Eltern und der Schule zu schließen und dabei die Kinder nicht aus dem Blick zu verlieren.

Ein für die vorliegende Arbeit wichtige These halten Brinkmann et al. (2018, S. 30) zum Ende ihrer Studie zu Erziehungsberatung in der Schulsozialarbeit fest: „Schulsozialarbeit sollte als unabhängige, eigenständige Institution agieren, um unparteiisch zwischen Eltern und Schule wirken zu können. Dadurch können Eltern die Erziehungsberatung bei Schwierigkeiten mit der Schule als Vermittler in Anspruch nehmen.“

Die Schulsozialarbeit muss in ihrer Arbeit immer auch mitbedenken, dass die Eltern ihnen gegenüber womöglich misstrauisch und in einem ersten Schritt nicht bereit sind, mit der Schulsozialarbeit zusammen zu arbeiten. Auch wenn die Schulsozialarbeit sich als freiwilliges Angebot versteht, ist es für manche Eltern nicht sicht- und fassbar, wie Schulsozialarbeit zur Schule als Organisation steht, da die Trägerschaft¹⁸ nicht immer bekannt ist und dies möglicherweise zu zusätzlichem Misstrauen führt. Wichtig ist, dass Schulsozialarbeit den Eltern gegenüber transparent kommuniziert, wie sie arbeitet und was es für die Schulsozialarbeit heißt, der Schweigepflicht unterstellt zu sein. Auch das Verhältnis von der Fachkraft zu den Lehrpersonen könnte Thema in der Elternarbeit sein: Schulsozialarbeit und Lehrpersonen kennen sich länger, arbeiten umfassend und über einen bestimmten Fall hinaus miteinander, sind in der Regel miteinander per du und werden von den Eltern womöglich als Kolleg*innen wahrgenommen. Hier ist es an der Schulsozialarbeit, sich professionell zu verhalten und dies den Eltern auch entsprechend zu kommunizieren, um diese nicht zu verunsichern oder den Eindruck zu erwecken, die Meinungen seien gesetzt (vgl. Stork, 2011, S. 342). An dieser Stelle sei nochmals auf die verschiedenen Trägermodell¹⁸ von Schulsozialarbeit hingewiesen. Auch wenn geklärt ist, dass die Unterschiede für die Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit nicht relevant sind (Hostettler et al., 2020, S. 50), ist nicht bekannt, ob die Art der Trägerschaft Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit Eltern, oder möglicherweise auch Kindern und Jugendlichen, haben könnte.

¹⁷ Allparteilichkeit ist nach Ritscher (2002, S. 252) ein Konzept, dass die „Parteinahme und Empathie der Beraterin *alle* Auftraggeberinnen und damit das professionelle Interesse an einer gelungenen Beziehung, die jenseits aller notwendigen professionellen Distanz auch den Raum für eine interpersonale Begegnung eröffnet.“

¹⁸ In der Schweiz, sind 53.7% der Schulsozialarbeitenden der Schule resp. der Schulverwaltung unterstellt, 31.3% der öffentlichen Sozialverwaltung, 8.1% teilen sich die Unterstellung zwischen Schule und Verwaltung und 6.9% gehören einem anderen Modell an (Hostettler et al., 2020, S. 51).

Wie bereits aufgenommen, sind es nicht immer die Eltern, die von sich aus Unterstützung bei der Schulsozialarbeit suchen, sondern sie werden von der Schule dazu angeregt.¹⁹ Dies kann dazu führen, dass „die Erziehungsberechtigten ein von den Lehrkräften geschildertes Problem, zum Beispiel eine fehlende Anpassungsleistung an die Kultur der Schule, für sich gar nicht anerkennen.“ (Reinecke-Terner, 2017b, S. 182) Oftmals aus dem einfachen Grund, dass sich ihr Kind im familiären Kontext unproblematisch zeigt und sie deshalb keinen Bedarf sehen, Unterstützung zu suchen. Dies stellt für die Schulsozialarbeit eine zusätzliche Herausforderung dar. Allenfalls ist es in solchen Situationen angezeigt, dass die Schule bei einem Erstgespräch mit dabei ist.

Da der Besuch der Schule eine Pflicht ist, die Eltern im Rahmen ihres Erziehungsauftrags umzusetzen haben, liegt es nahe, dass Eltern aller Freiwilligkeit zum Trotz, ein Gespräch mit der Schulsozialarbeit nicht ablehnen können, wenn die Schule abweichendes Verhalten beim Kind feststellt und zur Beratung rät. Auch Reinecke-Terner (2017a, S. 27) bezieht sich in ihren Ausführungen zur Frage des freiwilligen Aufsuchens der Schulsozialarbeit von Schüler*innen, die von Lehrpersonen geschickt wurden auf Kähler und Gregusch (2015, S. 115–117) und nutzt das Wort Zwangskontext. Folglich sind Eltern in ihrer Entscheidung, ob sie ein Gespräch mit der Schulsozialarbeit führen möchten, weniger frei als allgemein besprochen. Gleichzeitig soll nicht vergessen werden, dass Fachkräfte auch mit Eltern konfrontiert sind, die nicht in die Zusammenarbeit einsteigen wollen und es sowohl Beharrlichkeit braucht, sie dazu einzuladen als auch Akzeptanz, wenn Eltern sich gegen eine Zusammenarbeit entscheiden.

In der Schulsozialarbeit mit Eltern sprechen

Nachdem aufgezeigt wurde, dass Schulsozialarbeit sowohl auf systemisch-netzwerkorientierter als auch individuell-fallbezogener Ebene einen Auftrag zur Elternarbeit vorweist, soll nun auf den Untersuchungsgegenstand dieser Studie, der Interaktion zwischen Eltern und Fachkräften der Schulsozialarbeit im Rahmen von Elterngesprächen, eingegangen werden. In der Folge werden die Begriffe Elterngespräch, Elternberatung und Erziehungsberatung in ihrer Vielfalt diskutiert und voneinander abgegrenzt. Vorausgeschickt sei bereits, dass die Abgrenzung nicht eindeutig erfolgen kann.

Elterngespräche werden von Zehbe et al. (2021, S. 10) als Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und den Sorge- und Erziehungsberechtigten eines Kindes definiert. Das können institutionalisierte Gespräche wie Entwicklungsgespräche oder Kooperationsgespräche sein. Im Schulkontext ist dies mit den jährlichen Gesprächen in Bezug auf den Lern- und Entwicklungsstand eines Kindes vergleichbar, so wie sie auch im Rahmen einer außerfamiliären Betreuung zum Jahresablauf gehören können. Für

¹⁹ In diesem Zusammenhang soll kurz auf die verschiedenen Formen von der Entstehung von Erstgesprächen in der Sozialen Einzelfallhilfe nach Kähler und Gregusch (2015) verwiesen werden. Sie unterscheiden das *selbstinitiierte* Erstgespräch vom *durch das Netzwerk angeregte* und das *angeordnete Erstgespräch*. Von einem angeordneten Gespräch wird nur dann gesprochen, wenn dieses von Behörden (bspw. die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde) angeordnet wurde und die Eltern mit erheblichen Konsequenzen rechnen müssten, sollten sie nicht zum Gespräch erscheinen. Da Schulsozialarbeit keinen behördlichen Auftrag hat, ist sie nicht mit dieser Form von Erstgesprächen konfrontiert. Wenn die Schule Eltern anregt das Gespräch mit der Schulsozialarbeit zu suchen, handelt es sich gemäß Kähler und Gregusch (2015, S. 115–117) um vom Netzwerk angeregte Gespräche.

die Soziale Arbeit kann die Gesprächsführung als sogenanntes Basismedium eingeordnet werden (Abplanalp et al., 2020, S. 21). Grundlagen der Gesprächsführung sind für das Leiten von Teamsitzungen, Konfliktgesprächen, Erstgesprächen oder Feedbackgesprächen notwendig und zeichnen das professionelle Handeln einer Fachkraft der Sozialen Arbeit aus. So kann beispielsweise ein*e Sozialpädagoge*in ein Elterngespräch im Rahmen einer Koordinationssitzung oder zur Information vor einem Neueintritt eines Kindes in eine Institution führen. Gesprächsführungskompetenz gehört zum Rollenhandeln einer jeden Fachkraft und bildet die Basis für einen allfälligen Beratungsprozess.

Gemäß Widulle (2020, S. 27) ist das Elterngespräch eine spezifische Gesprächsform in der Sozialen Arbeit. Der Autor grenzt dabei Elternberatungen explizit von Elterngesprächen ab. Elterngespräche werden bei ihm als Kooperation von Eltern und Fachkräften im Rahmen von teil- oder stationären Einrichtungen begriffen. Dort stehe, so der Autor, die Sicherung und der Erfolg der jeweiligen Maßnahme im Vordergrund. Elternberatung hingegen zählt er zu Familienberatung, weil darunter die Arbeit mit einem Teilsystem von Familie fällt. Sie soll „die Rat suchenden Familien bei der Lösung von Problemen unterstützen, ohne ihnen Lösungen aufzudrängen.“ (Widulle, 2020, S. 30) In der Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit wird gemäß dieser Definition von Elternberatung ausgegangen. Elterngespräche finden im Kontext der Schule oder der Klasse statt und beschäftigen sich vorwiegend mit dem schulischen Lernen und den Fragen nach geeigneter Unterstützung für das Kind und damit der Sicherung und dem Erfolg in der Schule. Diese Elterngespräche werden in der Regel von Lehrpersonen geführt, die nicht im engeren Sinn über Beratungswissen verfügen (vgl. Engel et al., 2007).

Beratung wiederum wird nach Stimmer (2020, S. 131) als Interaktionsmedium bezeichnet. Andere Interaktionsmedien sind beispielsweise Betreuung, Erziehung oder Bildung, die im Rahmen professioneller Hilfe zur Anwendung kommen. Beratung selbst wird von Abplanalp et al. (2020, S. 23), die sich an den Ausführungen von Stimmer (2020) orientieren, als „ein spezifisch strukturierter, klientenzentrierter, problem- und lösungsorientierter Interaktionsprozess“ verstanden, der dann zum Interaktionsmedium der Wahl wird, wenn „Klientinnen und Klienten und deren Bezugssysteme in Veränderungsprozessen“ unterstützt werden sollen (Abplanalp et al., 2020, S. 23). Daraus können Implikationen für die Definition von Elternberatungen abgeleitet werden: Elternberatungen werden in unterschiedlichen Settings angeboten und gehen von der Elternberatung für Eltern von Säuglingen, über Elternberatungen für Kinder von ADHS zur Elternberatung der *pro juventute*²⁰, die im Kontext von Elternberatungen Austausch zum Schulalltag des Kindes, bei Fragen zur Entwicklung oder bei Fragen zur Organisation des Familienalltags bestehen (pro juventute, 2024). Durchgeführt werden diese Beratungen von entsprechenden Fachkräften der Sozialen Arbeit oder der Psychologie. Angelehnt an Sickendiek et al. (2008, S. 21–22) ist Elternberatung je nach Formalisierungsgrad der *fachkundigen Beratung* – wenn Lehrpersonen Eltern in Bezug auf mögliche Lernunterstützung beraten oder der *professionellen Beratung* – wenn Ärzt*innen

²⁰ Die Pro Juventute ist eine Schweizer Stiftung, die sich für das Wohl von Kindern und Jugendlichen einsetzt. Sie stellt telefonische und persönliche Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche (inkl. Notfallnummer) und für Eltern zur Verfügung. Schriftliche Ratgeber zu Fragen von Erziehung und Entwicklung runden das Angebot ab. Pro Juventute steht auch Lehrpersonen und anderen pädagogischen Fachkräften beratend zur Seite (pro juventute, 2024).

über die Möglichkeiten, das Kind in der Entwicklung zu fördern – zuzuordnen. Die Elternberatung im Rahmen eines Angebots der Sozialen Arbeit wird als professionelle Beratung eingestuft, da die Fachkräfte über eine „handlungsfeldspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Kompetenzbasis“ verfügen. Fachkräfte der Schulsozialarbeit besitzen beides, wobei Just (2018, S. 58) in ihrem Beitrag zu Beratung in der Schulsozialarbeit kritisch anmerkt, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit nach dem Bachelorabschluss noch nicht über ausreichende Beratungskompetenzen verfügten und sie sich diese noch vertieft aneignen müssten.

Inhalt von Elternberatungen ist in der Regel das Verhalten des Kindes, mit dem Eltern keinen Umgang finden und deshalb Hilfe in Anspruch nehmen. Im Kontext der Schulsozialarbeit ist es oft die Schule, die ein abweichendes Verhalten eines Kindes feststellt und die Schulsozialarbeit und die Eltern bittet, sich damit auseinanderzusetzen. Wie bereits mehrfach ausgeführt wird hier rasch sichtbar, dass der Auftrag an die Schulsozialarbeit dahingehend gelesen werden kann, dass sie Eltern in ihren Erziehungskompetenzen unterstützt. Damit soll erreicht werden, dass das Kind das Verhalten in der Schule nicht mehr zeigt oder zumindest konkrete Unterstützungsbedarfe eruiert werden können. Elternberatungen sollen Eltern also unterstützen ihre eigene Rolle zu finden, sie dazu befähigen über das eigene Erziehen nachzudenken und Schlüsse für das weitere Handeln zu ziehen. Gleichzeitig lassen Schulsozialarbeiter*innen den Erziehungsberechtigten Informationen zukommen, die ihnen bei der Lösung ihres Problems behilflich sein können. Dazu können zum Beispiel Wissensvermittlung zur Entwicklungspsychologie, zum Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, zur Lebenswelt Schule etc. gehören. Die Schulsozialarbeit nimmt somit auch Einfluss auf den Umgang der Eltern mit ihren Kindern, berät sie in ihrer Erziehung und befähigt sie, die eigenen Erziehungsmittel zu erweitern (Hörster, 2011, S. 349).

Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass Schulsozialarbeit im Gespräch mit Eltern Beratungen durchführt. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Begriffe Elterngespräch und Elternberatung oft synonym verwendet werden, was sich während der Datenerhebung für die vorliegende Studie bestätigt hat. So wurden die Schulsozialarbeiter*innen gefragt, ob sie Elterngespräche aufzeichnen würden. In keinem der vielen Kontakte wurde darüber diskutiert, ob die Fachkräfte nicht vielmehr Beratungen durchführten. Auch wenn die Unterschiede theoretisch gut erfasst sind, findet sich in der Praxis ein undifferenziertes Bild.

Erziehungsberatung

In der Annahme, dass auch in der Schulsozialarbeit eine Form von Erziehungsberatung stattfindet, soll im Folgenden Erziehungsberatung im Kontext Schweiz beschrieben werden, bevor die Resultate aus der Studie von Brinkmann et al. (2018) präsentiert werden. Widulle (2020), der sich in seiner Publikation mit der Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit in der Schweiz auseinandersetzt, äußert sich zu dieser Gesprächsform nicht. Erziehungsberatung ist in der Schweiz zwar der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen, gleichzeitig ist sie aber nicht in den kantonalen Kinder- und Jugendhilfegesetzen verankert. Es verhält sich mit Erziehungsberatung folglich gleich wie mit der Schulsozialarbeit; die Kantone sind für

die Bereitstellung eines entsprechenden Angebots zuständig. Jeder Kanton definiert für sich, wie Erziehungsberatung organisiert wird und bei welcher Institution diese angesiedelt ist. Dies hat zur Folge, dass Erziehungsberatung von verschiedenen Stellen angeboten wird. Kantonale, regionale oder kommunale Familienberatungsstellen bieten Erziehungsberatung an; die Träger können sowohl öffentlich als auch privat sein. Je nach Institution werden die Beratungen von Fachkräften der Psychologie²¹ oder von Fachkräften der Sozialen Arbeit durchgeführt. In einigen Kantonen gibt es ausgewiesene Erziehungsberatungsstellen, die nicht ausschließlich ein Beratungsangebot haben, sondern auch Abklärungen im Rahmen von schulpsychologischen Fragestellungen durchführen. Die Erziehungsberatung ist damit Teil des Schulpsychologischen Dienstes und kann gleichzeitig auch zur Familienberatung gezählt und mit dieser gleichgesetzt werden. Durch die Übernahme von diagnostischen Aufgaben, werden auf Erziehungsberatungsstellen mit einem schulpsychologischen Auftrag in der Regel Psycholog*innen beschäftigt²².

Brinkmann et al. (2018) haben sich in einer Studie an einer Ganztageschule in Deutschland mit Erwartungen von Eltern zu Erziehungsberatung im Kontext von Schulsozialarbeit auseinandergesetzt und Bedarfe, Wünsche und Aufträge herausgearbeitet. Sie halten fest, dass Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und Erziehungsberechtigte, aber auch Kinder und Jugendliche sowie weitere Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe, Auftraggeber*innen für Erziehungsberatung sein können. Diese beruht, im Vergleich zu anderen Kontexten der Kinder- und Jugendhilfe, jedoch auf Freiwilligkeit (außer im Falle einer möglichen Gefährdung des Kindeswohls). Diese allgemeine Annahme, dass Schulsozialarbeit Erziehungsberatung anbietet, lässt sich nicht einfach auf die Schweiz übertragen, da dort Schulsozialarbeit und Erziehungsberatung in der Regel nicht zusammen gedacht werden. Die Bedeutung dessen hinsichtlich der vorliegenden Studie wird später in der Arbeit erneut aufgegriffen.

In der Fachliteratur unterscheidet Bartscher (2013, S. 310) zwischen *institutioneller* und *funktionaler* Erziehungsberatung; erstere umfasst spezifische Erziehungsberatungsstellen, zweitere meint damit Institutionen und Organisationen, welche Hilfestellungen bei Erziehungsfragen anbieten. Nach Hundsalz (2007) umfasst Erziehungsberatung ein therapeutisches und ein beraterisches Angebot und definiert es aufgrund der gesetzlichen deutschen Bestimmungen als institutionelles Angebot spezifischer Erziehungs- und/oder Familienberatungsstellen. Dadurch wird gemäß Vossler (2012, 255) für die Eltern und Erziehungsberechtigten ein Rechtsanspruch begründet. Eltern haben ein Recht auf dieses Angebot, das sie in ihrer Erziehungsarbeit unterstützt. In dieser institutionalisierten Erziehungsberatung arbeiten verschiedene Berufsgruppen wie Psycholog*innen, Sozialpädagog*innen, Ärzt*innen sowie Kinder- und Jugendtherapeut*innen zusammen, die wiederum ihren Auftrag als umfassend ansehen. Es wird über die „therapeutische Einflussnahme“ hinaus Beratung, Information, Unterstützung und weiteres mehr angeboten (Hundsalz, 2007, S. 978). Als Leistung einer Erziehungsberatungsstelle wird sowohl die Unterstützung der Eltern und Erziehungsberechtigten als auch diejenigen der Jugendlichen verstanden. Der

²¹ Es besteht in der Schweiz keine einheitliche Weiterbildung zur/zum Erziehungsberater*in. Für Psycholog*innen mit Masterabschluss bietet die Universität Bern jedoch bspw. eine Diplombildung in Erziehungsberatung – Schulpsychologie an.

²² Im Kanton Bern wird unter der kantonalen Erziehungsberatungsstelle (EB) auch der Schulpsychologische Dienst subsumiert. Es wird jedoch allgemein einfach von 'der Erziehungsberatung' gesprochen.

Angebotskatalog in der Zusammenarbeit mit den Eltern wird dabei genauer gefasst. Weiter gehören präventive Angebote und Vernetzungsaktivitäten zu den zentralen Leistungen (Hundsatz, 2007, S. 981). Hundsalz (2007) versteht Erziehungsberatung als eine an eine bestimmte Fachstelle gebundene Leistung, was dem Verständnis von Erziehungsberatung in der Schweiz nahe kommt. Hier wird davon ausgegangen, dass sich Erziehungsberatung als fest installiertes institutionelles Angebot versteht. Zach (2015) fasst Erziehungsberatung inhaltlich als einen Prozess, „in dessen Verlauf eine oder mehrere Personen von einer oder mehreren Personen Rat und Unterstützung zu Erziehungsfragen sucht und/oder erhält.“ (Zach, 2015, S. 80) Walther (2018, S. 503) verweist in der Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung als Grundbegriffe Sozialer Arbeit darauf, dass inzwischen Handlungsfelder existieren würden, „in denen Erwachsene die Adressat_innen pädagogischer Absichten sind.“ So kann Erziehungsberatung auch als ein Bildungsangebot von Erwachsenen für Erwachsene verstanden werden, bei dem die Erziehung, der zu vermittelnde Bildungsgegenstand ist. Walther (2018, S. 506) schreibt weiter, dass die Frage, inwieweit sich Soziale Arbeit über Erziehung und Bildung definiere, weniger von einem entsprechenden Paradigma, als vielmehr vom Auftrag eines Handlungsfeldes und dessen Zielgruppe abhängt. So fasst er zusammen: „Sind die Adressat*innen Kinder und Jugendliche, wird deren Aufwachsen selbstverständlich mit Erziehung assoziiert, bei Erwachsenen wird dagegen eher von der Organisation und Inanspruchnahme von Beratung oder Bildungsangeboten gesprochen oder von Therapie, womit jedoch eher ein klinisches Vokabular verbunden ist.“ (Walther, 2018, S. 506)

Die Schulsozialarbeit würde nach dem Verständnis von Bartscher (2013, S. 310) der funktionalen Erziehungsberatung zugeordnet. Sie ist also eine Institution, die „in Erziehungsfragen Hilfestellung“ leistet (Bartscher, 2013, S. 310). Es stellt sich die Frage, über wie viel Wissen zu Erziehung eine Fachkraft in der Erziehungsberatung verfügen muss. In den bearbeiteten Quellen zu Erziehungsberatung sind dazu jedoch kaum Informationen zu finden. An der Doppelverortung von Beratung von Engel et al. (2007, S. 35) orientiert, würde dieses Wissen die handlungsfeldspezifische Wissensbasis darstellen, die es für eine professionelle Beratung nebst dem Beratungs- und Interaktionswissen braucht. Wie jedoch Erziehung im Kontext von Erziehungsberatung überhaupt verstanden wird, findet kaum Eingang in die Beschreibung der Angebote. Es bleibt offen, inwiefern sich funktionelle Erziehungsberatung überhaupt von Elternberatung abgrenzt.

Forschungen zur Erziehungsberatung gibt es gemäß Vossler (2012) viele, jedoch in erster Linie Befragungen zum Erleben der Erziehungsberatungen aus der Perspektive von Eltern und Kindern.

Elternberatung in der Schulsozialarbeit

Zach (2015, S. 80) beschreibt Erziehungsberatung der Sozialen Arbeit als Unterstützung von Eltern bei Fragen zu Erziehung sowie die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern bei der Klärung und Bewältigung von individuellen und familienbezogenen Problemen. Aufgrund der unscharfen Begrifflichkeiten wird in dieser Studie von Elternberatung in der Schulsozialarbeit gesprochen. Die Distanzierung zum Begriff der Erziehungsberatung ergibt sich aus der vermeintlich institutionellen

Zugehörigkeit sowie aus der Tatsache, dass Erziehungsberatung auch von anderen Fachkräften, wie beispielsweise von Psycholog*innen, durchgeführt wird.

Um diese Beratung noch genauer zu umreißen, werden die Resultate der Nutzer*innenforschung von Brinkmann et al. (2018) sowie die differenzierten Überlegungen von Reinecke-Terner (2017a) zur Elternarbeit in der Schulsozialarbeit miteinbezogen.

Brinkmann et al. (2018) befragten im Rahmen ihrer Studie an einer deutschen Ganztageschule Eltern zu ihren Erfahrungen mit Erziehungsberatung in der Schulsozialarbeit. Was Erziehungsberatung hier meint, wird nicht weiter umrissen, jedoch beziehen sich die Autor*innen auf die durch verschiedene Studien belegte Bedeutung einer guten Zusammenarbeit mit Eltern für den Schulerfolg eines Kindes und halten fest: „Erziehung bildet die Schnittstelle zwischen Schule und Eltern und beeinflusst die Zukunft der Kinder. Treten Probleme auf, kann Schulsozialarbeit an dieser Schnittstelle ansetzen.“ (Brinkmann et al., 2018, S. 27) Sie weisen der Schulsozialarbeit damit eine vermittelnde Rolle zu, indem sie aufzeigen, dass Schulsozialarbeit zwischen dem Privaten der Familie und der (öffentlichen) Schule fungiert. Erziehung gehört zu jenen Themen, die sowohl Schule als auch Eltern betreffen. Weiter haben die Untersuchungen von Brinkmann et al. (2018, S. 30) gezeigt, dass es für Eltern wichtig ist, dass die Beratung vertraulich erfolgt, dass die Fachkraft das Wohl des Kindes im Blick hat und die Eltern sich in einer Atmosphäre des Wohlfühlens wieder finden. Diese beinhaltet u.a. Ruhe, Sicherheit, Akzeptanz und Wertschätzung. Schulsozialarbeit solle sich dem gesamten Familiensystem gegenüber offen zeigen und Schulsozialarbeit solle unabhängig von der Schule agieren können, damit sie „unparteiisch zwischen Eltern und Schule wirken“ kann (S. 30). Auch die Bedeutung eines niederschweligen Zugangs zur Schulsozialarbeit wird aufgezeigt, da ein größerer Aufwand die Motivation der Eltern hemmt und ihnen gleichzeitig das Gefühl gegeben wird, ein „Problemfall“ zu sein. Spannend ist zudem der Hinweis, dass die Erziehungsberatung in der Schulsozialarbeit auf einer anderen Auftragsorientierung basiere, deswegen jedoch nicht minder komplex sei. Die zustande gekommene Erziehungsberatung fußt in einigen Fällen auf einem auffallenden Verhalten des Kindes im Kontext Schule; dies wird als Anlass genommen die Eltern zu kontaktieren und sie über die das Angebot der Schulsozialarbeit zu informieren. Oder das Kind wird zur Schulsozialarbeit verwiesen und diese nimmt dann mit den Eltern Kontakt auf (Brinkmann et al., 2018, S. 26).

Letztendlich kann zwischen Elternberatung und Erziehungsberatung nicht klar differenziert werden. Der große Unterschied liegt bei der institutionellen Einbettung des Angebots. Die institutionelle Erziehungsberatung steht für ein für ein interdisziplinär ausgerichtetes Fachteam, wohingegen sich die funktionale Erziehungsberatung in der Regel durch ihre Nähe zu anderen Institutionen (unter anderem der Schule) auszeichnet und niederschwellig erreichbar ist.

3. Methodischer und methodologischer Zugang

Die vorliegende Studie zu Elterngesprächen in der Schulsozialarbeit und den Fragen dazu, was diese Gesprächsart ausmacht und inwiefern sich Spezifisches zum Feld der Schulsozialarbeit zeigt, orientiert sich an der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. Zuerst werden die ihr zu Grunde liegenden Prämissen und der Forschungszugang erörtert, bevor in einem zweiten Teil aktuelle konversationsanalytische Forschungsergebnisse zu Gesprächen in der Sozialen Arbeit dargelegt werden. Das konkrete methodische Vorgehen wird in einem weiteren Kapitel beschrieben, bevor zum Abschluss spezifisch auf die Datenerhebung und Auswertung eingegangen und der Datenkorpus detailliert dargelegt wird.

Gespräche zwischen zwei oder mehr Personen in einem spezifischen Kontext zu untersuchen bedeutet, die Kommunikation im Detail zu betrachten. Für die Soziale Arbeit ist das Führen von Gesprächen zentral oder wie Hall et al. (2014, S. 9) festhalten: „Without talk, social work could not be accomplished.“ Das Gespräch bildet also die Grundlage für das Handeln in der Sozialen Arbeit und bietet sich damit gleichzeitig als geeigneten Untersuchungsgegenstand an, um Soziale Arbeit in ihrem Tun zu beforschen. Gespräche bilden ab, wie Soziale Arbeit vollzogen wird, welchen institutionellen Logiken sie folgt und wie soziale Wirklichkeit in einem bestimmten Kontext, dem der Schulsozialarbeit, von den Beteiligten hergestellt wird.

3.1 Der ethnomethodologische Blick auf soziales Handeln

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse bietet sich als Untersuchungsmethode an, weil sie in der Lage ist, „soziale Wirklichkeit in ihrer Produktion im Miteinander von Individuen zu beschreiben.“ (Hitzler, 2012, S. 12) Die Ethnomethodologie bildet die methodologische Grundlage der Konversationsanalyse, basierend auf den Erkenntnissen und Ausführungen Garfinkels (1917 – 2011), der als Begründer der Ethnomethodologie gilt. Ethno verweist auf die benachbarte Disziplin der Ethnografie und mit dem Begriff der Methodologie macht Garfinkel seinen theoretischen Fokus deutlich. Ihn interessierte, wie Menschen sich gegenseitig verstehen und versuchen, in ihrer Interaktion eine gewisse Ordnung herzustellen. So versteht sich die Ethnomethodologie als eine Theorie des Handelns, des Verstehens und der sozialen Ordnung (Abels, 2009, S. 88). Daraus wird erkennbar, an welchen Theorien und Theoretikern sich Garfinkel in seiner Arbeit orientierte: zum einen an der Phänomenologie nach Schütz, der gemäß Abels (2009, S. 89) die Frage bewegte: „wieso Menschen im normalen Alltag selbstverständlich annehmen, den Sinn des Handelns der anderen zu verstehen.“ Zum anderen an Parsons, Garfinkels Doktorvater und Begründer des für die Soziologie bedeutsamen Strukturfunktionalismus, der besagt, dass sich soziale Ordnung in Bezug auf eines von der Gesellschaft vorgegebenen und gelebten Werte- und Normensystem herstellt (Bergmann, 2017a, S. 119). Garfinkel übte Kritik an Parsons Strukturfunktionalismus, indem er zugespitzt formulierte, dass dieser davon ausgehe, dass Individuen in ihrem Sozialisationsprozess Werte und Normen so stark internalisiert hätten, dass sie in einer sozialen Interaktion keine aktive Rolle einnehmen und sondern lediglich als „judgemental dopes“ handeln würden. Garfinkel

selbst vertrat jedoch vielmehr die Auffassung, dass Normen laufend angepasst und neu ausgelegt und „auf den Kontext ihrer Anwendung“ bezogen werden müssten (Eberle, 2009, S. 96). Er ging davon aus, dass Menschen in der Lage sind, dem gemeinsamen sozialen Raum einen Sinn beizumessen (Heritage & Clayman, 2010, S. 9). Die soziale Ordnung in der Gesellschaft würde hergestellt, indem alle Beteiligten am Prozess teilnehmen und es nicht möglich sei, dass dies beliebig ablaufe, sondern es den Austausch und die andauernde Herstellung dieses Gemeinsamen brauche. Ansonsten wären Aktivitäten oder Aussagen wechselseitig nicht zu verstehen. Garfinkel vertrat die Meinung, dass Individuen die soziale Wirklichkeit permanent und aktiv gestalten; und dieses Tun einen sinnhaften Handlungszusammenhang hervorbringt (Eberle, 2009, S. 97; Strübing, 2013, S. 163).

Weiter stellte sich Garfinkel die Frage, wie soziale Ordnung hergestellt wird. Er ging davon aus, dass soziale Ordnung sich in jedem Kontext wieder neu herstellen lässt respektive muss, und der Mensch in der Lage ist, sich der jeweils neuen sozialen Situation entsprechend anzupassen. Weil es dabei darum gehe, dass die an der Interaktion Beteiligten einander verstehen, kann die Kommunikation nicht subjektiv und beliebig ablaufen. Die Gesprächsteilnehmenden müssen immer daran interessiert sein einander zu verstehen. Daraus folgt zwingend, dass die Sinnvermittlung systematisch und methodisch erfolgt (Strübing, 2013, S. 163). „Garfinkel argued that all human action and human institutions, (...) rest on the primordial fact that persons are able to make shared sense of their circumstances and act on the shared sense they make.“ (Heritage & Clayman, 2010, S. 9) Ethnomethodologie sollte untersuchen, wie „socially shared methods of practical reasoning are used to analyze“, um alltägliches Handeln zu verstehen (Heritage & Clayman, 2010, S. 10). Bergmann (2017a, S. 125) hält dazu fest: „Der Ethnomethodologie geht es nicht um die Rekonstruktion eines stillen, inneren Verstehens im Sinn einer Nachvollzugshermeneutik, sondern darum, den im Handeln selbst sich dokumentierenden Prozess des Verstehens-und-sich-verständlich-Machens zu beobachten und im Hinblick auf seine Strukturprinzipien zu beschreiben.“ So hat die Ethnomethodologie zum Ziel, „die verborgene Grammatik des Alltagswissens und -handelns zu analysieren.“ (Joas & Knöbl, 2017, S. 243) Der Schwerpunkt liegt dabei auf Mikrosituationen, aus deren Analyse Rückschlüsse auf eine „Theorie des Handelns“ möglich sind (Joas & Knöbl, 2017, S. 246).

Garfinkel veröffentlichte mit „Studies of ethnomethodology“ 1967 ein Grundlagenwerk, worin er verschiedene zentrale Konzepte erläutert und definiert. Wichtig ist hier der Hinweis auf das Phänomen der *Kontextgebundenheit* von Äußerungen. Jede Äußerung wird in einem bestimmten Kontext realisiert, der sowohl von der sendenden als auch der empfangenden Person entsprechend gelesen werden muss, womit eine Äußerung dann „einen indexikalischen Charakter“ erhält, „da das, was ein Sprecher mit diesem Ausdruck zu sagen meint, nur über den Rekurs auf die kontextuellen Umstände seines Gebrauchs zu verstehen ist.“ (Bergmann, 1988a, S. 35) Es handelt sich dabei nicht nur um offensichtlich unspezifische Begriffe, sondern auch um scheinbar eindeutige Begriffe wie „Flasche“, die je nach Kontext eine Beleidigung, eine Handlungsanweisung (bspw. im Krankenhaus) oder eine Antwort (bspw. als fehlendes

Wort im Kreuzworträtsel) sein können (Bergmann, 1988a, S. 35). Hier stellt sich die Frage, inwieweit Gesprächspartner*innen sich über den gemeinsamen Kontext jeweils im Klaren sein müssen, damit sie einander überhaupt verstehen. Es wäre nicht realisierbar, dies zu Beginn eines Gesprächs zu vollziehen, weil die *Indexikalität* keinen abgrenzbaren Rahmen darstellt. Die Handelnden müssen jedoch zwingend eine gewisse Selektion vornehmen, das heißt konkret auf die starre Festlegung von Sinn verzichten, damit sie der Prämisse „what to do next“ begegnen können (Bergmann, 1988a, S. 39). Somit bedarf es einer gewissen Vagheit in der Kommunikation und einen Umgang damit, gewisse Sinninhalte nicht zu fixieren, damit Interaktionsteilnehmer*innen sich verstehen, womit wiederum die Annahme Garfinkels zum Tragen kommt, dass die Kommunikationspartner*innen darin vertrauen dürfen, dass sich Unklarheiten im weiteren Verlauf des Gesprächs klären mögen. Gleichzeitig weisen Heritage und Clayman (2010, S. 11) darauf hin, dass eine Handlung in Bezug auf ihren Kontext verstanden wird, sie jedoch gleichzeitig auch ihrerseits Veränderungen im Verständnis ebendieses Kontextes auslöst. *Indexikalität* kann in diesem Sinn nicht als abgeschlossen oder beendet verstanden werden.

Damit zeigt sich ein weiteres Konzept von Garfinkel, das „Account“-Konzept (Bergmann, 1988a, S. 45). Dieses schließt sich an diese Vagheit von Kommunikation an. Garfinkel geht davon aus, dass „Interagierende im Alltag damit befasst sind, Ereignisse als bestimmte Ereignisse wahrzunehmen, zu erkennen, zu beschreiben und darüber zu kommunizieren.“ (Richter, 2013, S. 60) Gemeint sind die „Zurechnungspraktiken oder Zurechnungen“, die zentral sind, um soziales Handeln gegenseitig verstehen zu können und damit „accountable“ zu machen (Garfinkel, 2020, S. 35). Bergmann (1988a) spricht in der deutschen Übersetzung von „praktischer Erklärung“. Garfinkel (2020) geht davon aus, dass in einer Gruppe oder unter Gesprächsteilnehmer*innen zumindest implizit Wissen zu ihren sozialen Praktiken bestehen muss; diese werden entsprechend hergestellt und hervorgebracht sowie gegenseitig angezeigt, was mit dem Begriff der *Reflexivität* gefasst wird.

3.2 Die Konversationsanalyse als ethnomethodologisches Forschungsparadigma

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse, deren Begründung und Entstehung eng mit Harvey Sacks (1935-1975) verbunden ist, vermag den Anspruch an das ethnomethodologische Forschungsprogramm am erfolgreichsten einzulösen (Eberle, 2009, S. 103). Sacks interessierte sich dafür, wie das Ethnomethodologische Paradigma in sozialen Interaktionen sichtbar gemacht werden könnte. Dafür arbeitete er mit Audioaufnahmen, die er im Original immer wieder anhörte und gleichzeitig mithilfe von detaillierten Transkripten analysierte. Dabei arbeitete er einzelne Strukturprinzipien sozialer Interaktion sowie den Umgang der Interaktionsteilnehmer*innen heraus und konnte damit aufzeigen, dass sich die Annahmen von Garfinkels Ethnomethodologie in kommunikativen Prozessen nachvollziehen ließen (Bergmann, 2017b, S. 525). Sacks hielt von 1964 bis zu seinem Tod 1975 Vorlesungen an verschiedenen amerikanischen Universitäten. Diese „Lectures“ wurden in editierter Form jedoch erst 1992 zugänglich und gelten seither als Grundlagenwerk der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Bergmann, 2017b, S. 525–526). Neben den Arbeiten Sacks‘ waren es die Studien der Wegbegleiter*innen Schegloff

und Jefferson, die das Profil der Konversationsanalyse schärften. Sacks und Schegloff waren Schüler Goffmans und in Kontakt mit Garfinkel. Sie beriefen sich auf zwei Annahmen von Goffman und Garfinkel: Goffman, „that talk-interactions is a fundamental social domain“ und Garfinkel, der von „shared methods of reasoning“ ausgeht, also davon, dass die Gesprächsbeteiligten um eine gemeinsame Sinngebung bemüht sind (Heritage & Clayman, 2010, S. 12). Dabei war es für Sacks und Schegloff wichtig zu betonen, dass Interaktion auf eine individuelle Ebene einer sozialen Ordnung unterworfen ist, dass sich diese Ordnung individuell in jeder Interaktion herstellt und dass gesellschaftliche Wirklichkeit eine Prozesswirklichkeit ist. „Eine Wirklichkeit, die von den Interagierenden ‚lokal‘ hervorgebracht und intersubjektiv ratifiziert wird.“ (Bergmann, 1994, S. 6) Diese Intersubjektivität wird dadurch hergestellt, dass die Gesprächsteilnehmer*innen sich Schritt für Schritt anzeigen, wie sie einander verstehen. Diese „gemeinschaftliche Produktion von Sinnverständnis“ (Hitzler, 2012, S. 13) mündet in den Begriff der Vollzugswirklichkeit. „Gemeint ist eine durch die Erfahrung kompetenter Gesellschaftsmitglieder gesteuerte Regelmäßigkeit in der Bedeutungs- und Sinnherstellung, die Strukturmerkmale aufweist, die sich gesellschaftlich reproduzieren lassen.“ (S. 13)

Wie die Ethnomethodologie stützt sich auch die Konversationsanalyse auf eine Reihe von Annahmen und Prämissen, die sich von anderen Ansätzen der empirischen Sozialforschung unterscheiden. Ihr Wirklichkeitsverständnis unterliegt keiner so genannten Objektivität und kann deshalb auch nicht objektiv erschlossen werden. So geht es nicht darum zu erkennen „was Wirklichkeit objektiv ist, sondern unter welchen Bedingungen Individuen etwas für wirklich erachten“. (Messmer, 2013, S. 318) Individuen machen demnach ihre eigene soziale Wirklichkeit für andere explizit oder implizit sichtbar, was wiederum eine Indexikalität der sozialen Interaktion voraussetzt, da die Wirklichkeitsauffassung der Interaktionsteilnehmer*innen stetig mittransportiert wird.

Die Konversationsanalyse interessiert sich für die empirische Ermittlung der Systematik, mittels deren Teilnehmer*innen eines Gesprächs ihr sprachliches Handeln vollziehen und damit soziale Wirklichkeit herstellen. Dieser Herstellungsprozess erfolgt durch die Gesprächsteilnehmer*innen selbst und zwar in einem „fortwährenden Herstellungsprozess“ (Ayass, 2008, S. 346). Die ethnomethodologische Konversationsanalyse ist in der Lage, die Entwicklung und Strukturierung dieser „sozialen Wirklichkeit im Moment ihrer Herstellung selbst minutiös und unvoreingenommen zu rekonstruieren.“ (Messmer & Rotzetter, 2017, S. 49)

Das konversationsanalytische Forschungsparadigma will diejenige soziale Ordnung nachzeichnen, welche effektiv stattfindet und nicht diejenige, welche aufgrund von Normen und Überzeugungen hergestellt werden sollte (Hitzler, 2012, S. 7). Die Konversationsanalyse hat sich zum Ziel gesetzt, Gespräche mit Hilfe von Transkriptionen von Audio- und/oder Videoaufnahmen empirisch zu analysieren, indem sie Prinzipien und Mechanismen bestimmt, mittels deren die Handelnden eine sinnhafte Ordnung in einer Interaktion herstellen (Bergmann, 1995; vgl. Bergmann, 2017b). Die Forscher*innen wollen eine Ordnung in den Interaktionsverläufen finden und aufzeigen, an welchen Ordnungsprinzipien sich die

Interaktionsteilnehmer*innen orientieren (Petko, 2004, S. 126) – ganz nach dem ethnomethodologischen Prinzip – dass die gegenseitige Sinnvermittlung methodisch erfolgen muss.

Um die Elternarbeit in der Schulsozialarbeit untersuchen und einen Fokus auf mögliche Spannungsfelder zwischen Schule und Familie legen zu können, dienen aufgezeichnete Gespräche zwischen Eltern und Fachkräften der Schulsozialarbeit als Forschungsdaten²³. Damit besteht die Möglichkeit zu prüfen, wie Elternarbeit in der Schulsozialarbeit effektiv umgesetzt wird, welchen Prinzipien diese folgt und wie Eltern und Fachkräfte ihre eigene Wirklichkeit in den Gesprächen herstellen. Im Vordergrund des ethnomethodologischen Forschungsprogramms geht es gemäß Drew (2018, S. 165) darum aufzuzeigen, wie sich die Gesprächsteilnehmer*innen – wissend oder nicht wissend – darstellen. Die Analyse legt den Fokus auf das *Wie* und nicht auf das *Was* oder *Warum* und schon gar nicht auf eine Bewertung. Sie bleibt auf einer beschreibenden Ebene, ohne Schlüsse zu den Persönlichkeiten ziehen zu wollen. Das „displaying“ von Wissen steht im Vordergrund. So gelten für die Konversationsanalyse konventionelle Merkmale von Sprecher*innen und Zuhörer*innen. Religiöse oder geschlechtliche Attribute sowie sozioökonomische Charakteristika, die jemandem zugeschrieben werden könnten, sind für die Konversationsanalyse irrelevant. Sie werden nur dann relevant, wenn die Gesprächsteilnehmer*innen in der Unterhaltung selbst darauf hinweisen, und zwar ungeachtet von beispielsweise paralinguistischen Artikulierungen oder Eindrücken zu Körperhaltung oder Gesichtsausdruck (Cicourel, 2012, S. 126).

Die Konversationsanalyse, die sich mit sozialer Interaktion und damit der Hervorbringung einer sozialen Ordnung in diesen Interaktionen beschäftigt, zählt weder zu einer Theorie noch zu einer Methode. Böhringer et al. (2012, S. 21) sprechen vielmehr von einer bestimmten Forschungshaltung, „so dass man statt von einer Methode besser von einer spezifischen Behandlungsform von Daten sprechen sollte.“ Da sowohl der ethnomethodologischen als auch der konversationsanalytischen Forschung die Annahme zugrunde liegt, dass die am sozialen Geschehen Beteiligten ihr Handeln selbst konstruieren, ergibt sich für die Forscher*innen die Möglichkeit oder vielmehr die Verpflichtung, „sich für die Entdeckung der ihn interessierenden Phänomene prinzipiell auf dieselben Methoden zu stützen, derer sich die Gesellschaftsmitglieder selbst bedienen, um das Geschehen als geordnetes Mit- und Füreinander sichtbar und verständlich zu machen.“ (Böhringer et al., 2012, S. 21) Interaktion wird dabei als ein „fortwährender Prozess der Hervorbringung und Absicherung sinnhafter sozialer Ordnung“ verstanden (Bergmann, 2017b, S. 525). Ziel des konversationsanalytischen Forschungsvorgehens ist es, diese soziale Ordnung sichtbar zu machen. Bergmann (2017b, S. 530) spricht ihr aus diesem Grund ein ethnografisches Potential zu²⁴.

²³ Angelehnt an Meyer und Meier zu Verl (2022, S. 296) wird hier das effektiv stattfindende Gespräch zwischen den Eltern und Fachkräften als Datum (das „Gegebene“) verstanden, das im Zuge der Aufzeichnung dann zu Forschungsdaten wird.

²⁴ Auch wenn gemeinhin davon ausgegangen wird, dass sich die Konversationsanalyse als Forschungsprogramm aus der Ethnomethodologie entwickelt hat, gibt es Hinweise darauf, dass das Verhältnis der Ethnomethodologie zur Konversationsanalyse unklarer ist, als es den Anschein macht. So konstatiert Cicourel (2012, S. 124), dass die Konversationsanalyse mit der Ethnomethodologie „im Wesentlichen das Desinteresse gegenüber der Mainstream-Soziologie“ teile und er selbst der Ethnomethodologie gegenüber kritisch eingestellt war.

Die Konversationsanalyse hat sich gemäß Deppermann (2008, S. 7) wie kein anderes Forschungsprogramm der Forderung angenommen, das Alltagsleben zu untersuchen. Obwohl eine große Zahl von konversationsanalytischen Forschungen besteht, fehlen jedoch methodische Standards zum Vorgehen. Es sind für Lehrende und Forscher*innen nur wenige systematische Publikationen zu finden, was laut Deppermann (2008, S. 7) nicht einer Nachlässigkeit, sondern vielmehr einem Empirieverständnis geschuldet ist, das den Anspruch erhebt, offen an Daten heranzugehen und diese für sich sprechen zu lassen. Dennoch wurden in den vergangenen Jahren einige grundlegende Prämissen herausgearbeitet sowie Fragen besprochen, die das Forschungsprogramm der Konversationsanalyse beeinflussen:

Ein Streitpunkt in der konversationsanalytischen Forschung ist beispielsweise die Frage nach dem Kontextwissen. Ursprünglich wollte die Konversationsanalyse völlig kontextfrei arbeiten, da sie den Anspruch verfolgte, ein kontextübergreifendes Regelwerk zu erschaffen. In diesem Sinne wäre eine Kontextzuschreibung geradezu entgegen deren Anspruch gewesen (Hitzler, 2012, S. 15). Die Annahme war, dass sich Informationen zum Kontext ihren Weg in die Interaktion bahnen und in der Analyse entsprechend sichtbar werden, sollte dieser für die Interaktion von Belang sein (Hitzler, 2012, S. 16). Die Ethnomethodologie hingegen grenzte sich von dieser Sichtweise von Anfang an ab und ging im Gegenteil davon aus, dass „jeder Aspekt des Umfelds institutioneller Praktiken“ für die Analyse potentiell und unabdingbar ist (Hitzler, 2012, S. 16). Vor allem die auch aus der Ethnomethodologie hervorgegangenen „studies of work“²⁵ betonten das Erfordernis des vollständigen Eintauchens in ein Arbeitsfeld, da jeder Aspekt für eine institutionelle Praktik potentiell von Bedeutung sein könnte. Dennoch orientiert sich die vorliegende Forschung daran, dass es in erster Linie darum geht das *Wie* herauszuarbeiten, bevor Fragen zum *Warum* geklärt werden können. Breidenstein und Tyagunova (2012, S. 390–391) gehen davon aus, dass sich Forscher*innen der Ethnomethodologie und der Konversationsanalyse „für die Kunstfertigkeit praktischen Handelns“ interessieren und diese Handlungen in einer ethnomethodologischen Beschreibung wie in einer Gebrauchsanweisung wieder zu finden sind wie bspw. über das Anstehen in einer Warteschlange oder den Prozess, wie eine Person zu einer Klientin der Sozialen Arbeit wird. Aus dieser Sichtweise sei es unabdingbar das entsprechende Feld gut zu kennen und sich diesbezüglich Kenntnisse und Wissen anzueignen. Gleichzeitig weisen sie jedoch darauf hin, dass die forschende Annäherung an ein Phänomen einer professionellen Distanz bedarf, weshalb der Einsatz des erworbenen Wissens zwingend kontrolliert geschehen muss. Deppermann (2008, S. 10) wiederum, der sich auch für den Einbezug von Kontextwissen stark macht, begründet seine Forschungshaltung damit, dass er einen gesprächsanalytischen und damit „freieren“ Zugang zu den Daten verfolge und sich auch an Prozeduren wie etwa der

²⁵ „Die Studies of Work zeichnen sich aus durch das Bemühen über die genaue Erfassung, Beschreibung und Analyse von realen Arbeitsvollzügen die situativen verkörperten Praktiken zu bestimmen in denen sich die für diese Arbeit spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten materialisieren.“ (Bergmann, 2006, S. 640)

Grounded Theory²⁶ oder der objektiven Hermeneutik²⁷ orientiere. Darin zeigt sich gut, dass die Konversationsanalyse, wie eingangs schon beschrieben, vielmehr einer Forschungshaltung als einer Forschungsmethode gleicht. Richter (2013, S. 74–75) fasst den Anspruch an die konversationsanalytische Forschung wie folgt zusammen: „Eine konversationsanalytisch inspirierte Untersuchung ist bestrebt zu zeigen, dass die beteiligten Akteure ihre Handlungsweisen am Kontext ausrichten und ihre diesbezüglichen lokalen Identitäten kontinuierlich (wieder) herstellen.“

Im Folgenden werden für die vorliegende Studie relevanten Ordnungsprinzipien dargelegt.

3.2.1 Konversationsanalytische Organisationsprinzipien

Da die Konversationsanalyse dem ethnomethodologischen Prinzip der sozialen Ordnung folgt, stand von Anfang an die Strukturierung des Sprechens und damit die Ablauforganisation im Fokus. Ein Gespräch verläuft in der Regel Zug um Zug, das heißt, die Gesprächsteilnehmer*innen sprechen nacheinander und nehmen Bezug auf das vorher Gesagte. Die Sprecher*innenabfolge ist demnach ein wichtiger beobachtbarer Aspekt. Bergmann (1988c, S. 3) spricht diesbezüglich von zwei Aggregatzuständen: zum einen geht es um die Redezugkonstruktion, also darum, wann ein Redezug als abgeschlossen gilt und damit den nachfolgenden Sprecher*innen signalisiert, dass diese das Rederecht übernehmen dürfen. Zum anderen geht es um die Redezugverteilung, die Aufschluss darüber gibt, wer als nächste*r Sprecher*in am Zug ist. Die nächste sprechende Person kann folglich von der vorhersprechenden Person dazu bestimmt werden oder sich selbst dazu bestimmen und das Wort übernehmen. Oder die sprechende Person bestimmt, das Rederecht zu behalten und weiterzusprechen (Have, 2007, S. 128). Diese Organisation im Gespräch nennt sich „turn-taking-organisation“ oder das „System des Sprecher*innenwechsels“.

Der Redezug selbst stellt folglich den zentralen Untersuchungsgegenstand dar. Er wird in der Literatur allgemein als „turn“ bezeichnet. Was genau ein turn ist, ist nicht einfach zu erfassen, da er grammatikalisch nicht zu bestimmen ist. So können sowohl ein Ausruf (oh!), ein einfaches mmh (Rezeptionssignal), aber auch ein ganzer Satz oder mehr einen Redezug, also einen turn, darstellen. Dennoch sind sie in ihrer Länge oder Abfolge nicht beliebig, denn „sie werden in ihrer je spezifischen Struktur interaktiv hervorgebracht und ordnen sich zu *Sequenzen* [Hervorhebung der Autorin]. Konversationsanalyse ist im Wesentlichen eine Analyse der *sequentiellen Ordnung* [Hervorhebung der Autorin] im Gespräch.“ (Ayass, 2008, S. 347) Je nach Gesprächsart verläuft die Redezugverteilung mehr oder weniger geordnet

²⁶ Die Grounded Theory ist eines der ersten umfassenden Konzeptionen sozialwissenschaftlicher Forschung. Sie geht auf Anselm Strauss und Barney Glaser zurück, die mit der Entwicklung der Grounded Theory eine Pionierrolle in der qualitativen Forschung einnahmen. Die Methodologie gehört zu den umfassendsten beschriebenen und reflektierten Forschungsprozessen (Böhm, 2017, S. 476; Flick et al., 2017, S. 477; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2021, S. 241).

²⁷ Die objektive Hermeneutik geht im Wesentlichen auf Ulrich Oevermann zurück und nimmt in Anspruch ein grundlegende Untersuchungsmethode sozialwissenschaftlicher Forschung zu sein. Sie geht, wie auch die Ethnomethodologie, davon aus, dass soziales Handeln regelerzeugt ist. Die objektive Hermeneutik interessiert sich für den objektiven Sinn einer Handlung und das Analyseverfahren rekonstruiert die dahinterliegenden Sinnstrukturen. Im Gegensatz zur Konversationsanalyse dienen als Daten auch Erzählungen, Texte und andere Dokumente, die Analyse erfolgt jedoch auch sequenziell (Flick et al., 2017, S. 514; Mayring, 2016, S. 121; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2021, S. 314; Reichertz, 2017, S. 514).

ab. Das, was ein*e Sprecher*in in einem turn sagt, bezieht sich auf eine vorherige Aussage und erhält erst dadurch ihre Gültigkeit und Bedeutung. Wenn beispielsweise Sprecherin A Sprecher B eine Frage stellt und dieser darauf reagiert, zeigt er Sprecherin A an, ob er ihre Aussage auch als Frage aufgefasst hat oder vielleicht eher als Aufforderung oder Feststellung. Für die Forschenden bedeutet dieses Prinzip, „daß er sich stets auf einer Höhe mit den Gesprächsteilnehmern bewegt und nicht vorgreift, um Früheres durch Späteres zu erklären, da dieses den Gesprächsbeteiligten im Moment ihres Handelns auch nicht als Interpretationshilfe zur Verfügung steht.“ (Deppermann, 2008, S. 54)

Für die Analyse der sequenziellen Organisation ist das Erkennen von so genannten Paarsequenzen (*adjacency pairs*) relevant, wie beispielsweise ein Frage-Antwort-Paar oder dass auf einen Gruß ein Gegengruß erfolgt. Auch das Aussprechen einer Einladung und die entsprechende Annahme dieser oder aber deren begründete Ablehnung werden als Paarsequenz gelesen. Paarsequenzen zeichnen sich dadurch aus, dass durch Sprecher*in A eine normative Setzung erfolgt, die eine Erwartung an die Reaktion von Sprecher*in B stellt. Hier sei auf das Konzept der konditionellen Relevanz verwiesen, das besagt, dass Sprecher*in A eine Kontrolle über die Reaktion von Sprecher*in B erhält, da diese durch die Relevanzsetzung bereits eingeschränkt wird. Der erste Teil einer Paarsequenz verhält sich konditionell relevant zum zweiten Teil. Für die Analyse interessant sind Fälle, in denen eine erwartbare Reaktion (vorerst) ausbleibt, wenn beispielsweise auf eine Frage zuerst eine Gegenfrage erfolgt, bevor die Frage doch noch beantwortet wird. In diesem Zusammenhang werden in der Analyse präferierte von dispräferierten Äußerungen unterschieden. Die präferierten Äußerungen sind die erwartbaren, die in der Regel ohne große Umschweife erfolgen, wohingegen die dispräferierten Äußerungen eher mit leichter Verzögerung und vergleichsweise umständlich erfolgen (Ayass, 2008, S. 348).

Äußerungen werden folglich aufeinander zugeschnitten und variieren je nach Kontext und Personen. Dieser Zuschnitt auf die Adressat*innen wird *recipient design* genannt und ist ebenfalls ein wichtiges Ordnungsprinzip. Es meint, dass wir beim Herstellen eines Gesprächsbeitrags unweigerlich Annahmen darüber machen müssen, über welches Wissen unser Gegenüber zum entsprechenden Thema oder Kontext bereits verfügt. Diese Annahmen dienen uns dazu, den Turn entsprechend zuzuschneiden. Dieser Rezipienten spezifische Zuschnitt einer Äußerung zeigt sich darin, dass je nach Kontext ein Ort oder eine Person anders eingeführt werden kann je nachdem, ob das Gegenüber diese kennt oder nicht. Es gilt zu vermeiden, dass uns unser Gegenüber aufgrund mangelnden Wissens nicht versteht und wir die Person gleichzeitig mit einem zu viel an Informationen langweilen (Deppermann, 2015, S. 7). Es ist wichtig herauszufinden, über welchen Wissenstand das Gegenüber verfügt. Dabei ist es zentral zu berücksichtigen, dass dieser *common ground* reflexiv ist. „Für Bestände des *common ground* gilt nicht nur, dass Sprecher und Adressaten der gleiche Wissensbestand bekannt ist, sondern zusätzlich, dass sie dies auch voneinander wissen.“ (Deppermann, 2015, S. 8) Sprecher*in und Sender*in treffen einerseits Annahmen darüber, über welches Wissen der oder die andere verfügt und bestätigen andererseits diese Annahmen gleichzeitig oder eben auch nicht.

An dieser Stelle soll auch noch auf die verschiedenen Reparaturverfahren hingewiesen werden, die ebenfalls wichtige Hinweise auf die zu analysierende Kommunikation geben. Eine Reparatur bezeichnet jegliche Aktivität innerhalb einer Äußerung, die ein problematisches Element innerhalb eines Gesprächsschritts (z.B. ein Wort) durch ein anderes, als passendes behandeltes Element ersetzt. Reparaturen unterstützen bei der Herstellung intersubjektiver Verständigung. Ihre Durchführung bedeutet in aller Regel eine Unterbrechung der laufenden Interaktion; es kommt zu einer kurzfristigen Störung, um deren rasche Auflösung die Interaktionsteilnehmer*innen jedoch bemüht sind. Für den Forschungsprozess sind jegliche Reparaturen und deren Organisation interessant, sowie die spezifische Frage, wer in welchem Moment eine Korrektur von was vornimmt. Die Unterscheidung der Selbst- von Fremdreparaturen, die wiederum selbst- oder fremdinitiiert sein können, helfen bei der Analyse (Bergmann, 1988c, S. 43–45).

3.2.2 Mitgliedschaftskategorien

Anschließend an die Ausführungen zu den wichtigsten Ordnungsprinzipien der Konversationsanalyse, wird an dieser Stelle die Arbeit mit Mitgliedschaftskategorien ausgeführt. Sie schließt daran an, dass an Gesprächen beteiligte Personen ihr Handeln am (institutionellen) Kontext ausrichten und damit lokale Identitäten herstellen (siehe Kapitel 3.2.3). Mit dieser Herstellung „gehen institutionalisierte Erwartungen hinsichtlich bestimmter Handlungsweisen und andere zur jeweiligen Mitgliedschaftskategorie passende Aktivitäten (category bound activities) einher.“ (Böhringer et al., 2012, S. 28). Diese Kategorisierung zeigt an, welche sozialen Rollen von den Gesprächspartner*innen für sie selbst oder vom Gegenüber als relevant gesetzt werden. Bereits Sacks beschrieb in seinen lectures das Membership Categorization Device (MDC) sowie die category bound activities, die kategoriengebundenen Aktivitäten. Später setzte sich die Membership Categorization Analysis (MCA) als eigenständige Analysemethode neben der Konversationsanalyse durch, wobei diese Trennung bis heute umstritten ist (vgl. Mundwiler, 2017, S. 66). Es kann festgehalten werden, dass die sequenzielle Analyse mit derjenigen der Kategorisierung in einem engen Verhältnis steht.

Wie Mäkitalo (2014, S. 26) beschreibt, wollte Sacks erforschen, wie Menschen sich selbst kategorisieren, um dem Handeln und den damit verbundenen Ereignissen im lokalen Kontext Sinn zu geben. So soll die Kategorisierungsanalyse den Blick darauf lenken, wie Mitglieder daran arbeiten zu zeigen wer sie, aber auch ihr Gegenüber, sind. Mit der Kategorisierung einher gehen bestimmte Aktivitäten (membership categorization device), dabei wird von der Analyse der Aktivitäten auf die Kategorie geschlossen, und nicht umgekehrt (Böhringer et al., 2012, S. 29). Durch die Kategorisierungsanalyse kann in Gesprächen aufgezeigt werden, in welchen Situationen sich Personen durch entsprechende Handlungen einer bestimmten Kategorie zuordnen. Wie immer gilt hier, dass diese Kategorisierung vom Gegenüber auch entsprechend aufgenommen und bestätigt werden muss.

Auch die später noch ausführlich beschriebene Praktik der Klientifizierung (Messmer & Hitzler, 2007), die in Gesprächen der Sozialen Arbeit zu beobachten ist, bezieht sich auf Kategorisierungen: So lassen kategoriengebundene Aktivitäten der Fachkräfte, aber auch der Adressat*innen selbst, die Gesprächspartner*in nach und nach zu Klient*innen werden. Bestimmte Aktivitäten deuten je nach

institutionellem Kontext darauf hin, dass es sich um Aktivitäten handelt, die den jeweiligen Adressat*innen dieser Institution zugeschrieben werden. Ähnlich verhält es sich in der Sozialen Arbeit auch mit der Herstellung eines Falls, die letztendlich auch Hinweise darauf gibt, was in der Folge institutionell bearbeitet werden soll (Mäkitalo, 2014, S. 32–38). Mäkitalo (2014, S. 38) fasst dies wie folgt zusammen:

Institutional membership categories are accordingly co-products of specific institutional activities and priorities. They are productive in making cases that are workable institutional tasks. This, accordingly, will have consequences for how a case is worked on, handled and pursued. Categories, when institutionally established, thereby call for action and intervention.

Eng damit verknüpft sind entsprechende Rechte und Pflichten (rights and obligations), die an die jeweiligen Kategorien gebunden sind. So ist ein Klient der Sozialen Arbeit, der auf Arbeitssuche ist und mit seiner Sozialarbeiterin mögliche Wege bespricht in der Pflicht, sich um Arbeit zu bemühen, was auch institutionell etabliert wird. Die Suche nach einem Job wäre demnach als kategoriengebundene Aktivität einzustufen. Je nachdem ob der Klient dieser nachgeht, muss die Sozialarbeiterin wiederum die ihr zugewiesene Aktivität erfüllen und ihn auf seine Pflichten in diesem Zusammenhang hinweisen (Mäkitalo, 2014, S. 39).

3.2.3 Institutionelle Gespräche

Bereits früh wurde die Konversationsanalyse für die Analyse von Gesprächen in institutionellen und professionellen Settings angewendet und entwickelte sich zu einem wichtigen Forschungsfeld. “Institutional interaction has developed over the last decade or so into the principal field of research within conversation analytic tradition.” (Arminen, 2005, S. vii). Sacks und Schegloff untersuchten Anrufe in Notfallzentralen sowie Gespräche im Rahmen einer Gerichtsverhandlung oder einer Schule. Im Fokus stand einerseits die formale Struktur dieser Gespräche und andererseits die Frage, wie soziale Ordnung in diesem vorgegeben Kontext hergestellt wird. Anders als in privaten Gesprächen hat die Anwesenheit einer Institution darauf einen erheblichen Einfluss, der sich entsprechend nachzeichnen lässt. Gleichzeitig zeigen Studien zur institutionellen Kommunikation auch, dass in Institutionen nicht zwingend ausschließlich institutionelle Gespräche geführt werden, sondern durchaus auch Alltagsgespräche auszumachen sind. Dabei wird ein Gespräch weder komplett als institutionelles noch als alltägliches Gespräch geführt; ein Hin- und Her ist eher die Regel, und formalisierte Gesprächssequenzen wechseln sich mit alltäglichen ab.

Institutionelle Kommunikation im Sinne der Konversationsanalyse zeichnet sich jedoch nicht in erster Linie durch deren organisationale Einbettung aus, sondern dadurch, dass die Gesprächsteilnehmer*innen diese Einbettung in ihrem sozialen Handeln sichtbar werden lassen. Drew und Heritage (1992a) konnten in ihrer Forschung zu „talk at work“ verschiedene Merkmale institutioneller Kommunikation herausarbeiten, wie etwa eine ausgeprägte Zielorientierung, die an die institutionellen Identitäten geknüpft ist (bspw. Ärztin – Patient). Weiter ist eine Einschränkung der Redebeiträge festzustellen, da das institutionelle Setting nicht jegliche Themensetzung erlaubt. Die verschiedenen Merkmale sind problemlos auch auf den Kontext der Sozialen Arbeit anwendbar, wie Juhila et al. (2014, S. 20) in ihrem

Beitrag zur institutionellen Kommunikation in der Sozialen Arbeit entsprechend ausführen. So ist es nicht schwer, die Fachkräfte der Sozialen Arbeit und ihre Adressat*innen als Identitätspaar zu betrachten, woraus sich auch entsprechende Ziele in der Zusammenarbeit ableiten lassen. Weiter ist der organisationale Kontext in der Regel in einem professionellen Gespräch der Sozialen Arbeit ausreichend relevant. Dabei ist nicht jede Art von Themensetzung und Problembearbeitung möglich, denn sowohl die Fachkräfte als auch die Adressat*innen orientieren sich am Auftrag der Organisation und steuern dementsprechend ihre Interaktion. Juhila et al. (2014, S. 20) beziehen sich in ihrem Grundlagentext zu Interaktion in Sozialer Arbeit auf folgende Merkmale, bezugnehmend auf Heritage (1997) und Drew und Heritage (1992a):

- 1) The interaction normally involves the participants in specific goal orientations that are tied to their institutional-relevant identities: doctor and patient, teacher and student, bride and groom, and so on.
- 2) The interaction involves special constraints on what will be treated as allowable contributions to the business at hand.
- 3) The interaction is associated with inferential frameworks and procedures that are particular to specific institutional contexts.

Die untersuchten Gespräche dieser Studie finden im Kontext von Schulsozialarbeit statt. Der konversationsanalytische Blick darauf lässt klar erkennen, dass sich der institutionalisierte Auftrag der Schulsozialarbeit in den Gesprächen zwischen Eltern und Fachkräften widerspiegelt. Juhila et al. (2014, S. 20) beschreiben die Institutionalisierung Sozialer Arbeit folgendermaßen: „... social work in itself can be regarded as a large-scale social institution, which is culturally known for its helping, supporting, controlling and change work tasks.“

Werden nun institutionelle Gespräche konversationsanalytisch untersucht, dann geht es darum nachzuzeichnen, wie die Gesprächsbeteiligten diesen institutionellen Rahmen erkennbar machen und relevant setzen. Damit verbunden sind wiederum Fragen der jeweiligen Mitgliedschaftskategorie und den damit verbundenen Rechten und Pflichten, womit sich auch Hinweise zur Konstitution von Identitäten ergeben (Böhringer et al., 2012, S. 28; Mäkitalo, 2014, S. 39).

Weiter führt Bergmann (1988b, S. 53) aus, dass es bei der Analyse institutioneller Kommunikation um die Rekonstruktion dessen geht, zu bestimmen „wodurch ein soziales Geschehen in einem institutionellen Kontext seinen genuinen Charakter als ein institutionsspezifisches Geschehen erhält, also etwa herauszufinden, was ein PrüfungsgESPRÄCH zu einem PRÜFUNGSgespräch macht. Dabei besteht die zu lösende Aufgabe darin, schrittweise aus einzelnen Gesprächsereignissen die kontextuell-partikuläre Eigenheit dieses Ereignisses herauszufiltern, d. h. den Kontext des Gesprächs als einen Kontext im Gespräch zu bestimmen.“ Konkret geht es also darum herauszuarbeiten, was ein ElternGESPRÄCH in der Schulsozialarbeit zu einem ELTERNgespräch macht. Welches die entsprechenden Bezugsgrößen sind, die diese Relevantsetzung vollziehen und nachzeichnen. Ohne bereits vorgreifen zu wollen, ist die institutionelle Bezugnahme in den untersuchten Gesprächen äußerst groß und vielfältig. Nicht nur Familie

und Schulsozialarbeit werden im Gespräch bearbeitet, auch die Schule als weitere Institution, findet ihren Raum und wird kommunikativ in das Geschehen miteinbezogen.

Für eine konversationsanalytische Untersuchung sind zwei weitere Aspekte, wie sie Schegloff (1992) erarbeitete, von Bedeutung: Wenn sich die institutionelle Kommunikation am sozialen Handeln orientiert, dann muss dies durch das Sichtbarmachen von institutioneller Relevanz erkennbar sein. Dies bedeutet, dass die Gesprächsteilnehmer*innen immer auf den institutionellen Kontext, in dem das Gespräch stattfindet, Bezug nehmen. Dies geschieht über die Art und Weise, wie Adressat*innen mit Professionellen sprechen und welche Inhalte sie dabei Preis geben und umgekehrt, auf welche Inhalte die Professionellen eingehen und damit eine Relevanzsetzung vornehmen. Durch die Verwendung entsprechender Attribute zeigen die Teilnehmer*innen auf, auf welche Situation sie sich beziehen und welcher Mitgliedschaftskategorie sie angehören (siehe Kapitel 3.2.2).

Der zweite wichtige Aspekt einer konversationsanalytischen Untersuchung institutioneller Kommunikation zeige sich in der „procedural consequentiality“. Diese ist ausschlaggebend für die konsequente Weiterverfolgung des Relevanz-Aspekts. Die Interaktionsbeteiligten zeigen folglich nicht bloß die Relevanz der Institution an, sondern führen diesen Bezug zum institutionellen Kontext Zug um Zug fort. Dies zeigt sich unter anderem an Handlungen, die im alltäglichen Gespräch viel weniger oder gar nicht möglich wären. So etwa, wenn eine Fachkraft eine Klientin mit ihrem problematischen Verhalten in einer bestimmten Situation konfrontiert. Aufgrund der beraterischen Ausrichtung, die auf Veränderung hin ausgerichtet ist, ist so eine Konfrontation legitim und kann unter der Voraussetzung eines stabilen Arbeitsbündnisses auch gelingen. In einem privaten Gespräch hingegen könnte eine solche Konfrontation zu einem Abbruch des Gesprächs oder zu einem Streitgespräch führen (Böhringer et al., 2012, S. 24).

Eng verknüpft mit dem Konzept der institutionellen und konditionellen Relevanz sind die Asymmetrien, die sich in Gesprächen zeigen. Die Asymmetrien zwischen den Gesprächsbeteiligten, die in institutionellen Gesprächen ungleich grösser sind als in alltäglichen Gesprächen, ist eine weitere Charakteristik institutioneller Kommunikation. Drew und Heritage (1992b, S. 48) verweisen auf (Linell & Luckmann, 1991, S. 4), die hergeleitet haben, dass grundsätzlich jede Kommunikation von einer Asymmetrie geprägt ist. Diese Asymmetrie ist jeweils nur von kurzer Dauer, zwischen den Fragenden und den Antwortenden. So hat eine institutionelle Kommunikation eine andere Ausgangslage – dies auch aufgrund von Asymmetrien. Dabei handelt es sich meist um Wissensasymmetrien im weitesten Sinn; doch diese Asymmetrien sind als ein bestimmendes Merkmal zentral. In institutionellen Gesprächen unterscheidet Heritage (2008, S. 236) vier unterschiedliche Arten von Asymmetrien: „(a) participation; (b) 'knowhow' about the interaction and the institution in which it is embedded; (c) Epistemological caution and asymmetries of knowledge; and (d) rights to knowledge.“

a) Asymmetrie in Bezug auf die Beteiligung: Die Teilnehmer*innenrechte sind bei den Vertreter*innen der jeweiligen Institutionen ausgeprägter als bei den Klient*innen. Es sind die Professionellen, die ein Gespräch leiten und dies auch inhaltlich steuern. So liegt die Entscheidung in der Regel bei den

Fachkräften, ob ein Thema besprochen oder gegebenenfalls auch übergangen wird. Es steht in ihrer Macht, ein Gespräch stärker lenken zu können, als dies in alltäglichen Gesprächssituationen möglich wäre, womit wiederum eine Relevantsetzung vorgenommen wird.

b) „Wissen“ über die Interaktion und die Institution: Im institutionellen Kontext kann das Führen von Gesprächen von Seiten der Institution durchaus als Routinehandeln beurteilt werden. Die Adressat*innen jedoch finden sich in einer für sie einzigartigen und möglicherweise neuen Situation wieder. Diese Ausgangslage kann zu Spannungen führen.

c) Die Fachkräfte handeln vorsichtig und tendieren dazu, keinen festen Standpunkt zu vertreten. Gleichzeitig findet zwischen Fachkraft und Adressat*in eine Ko-Produktion ihrer Rollen statt, was dazu führen kann, dass beispielsweise Wissen von Seiten der Adressat*in ignoriert wird und nicht zur Entfaltung kommt.

d) „Rechte und Zugang zu Wissen“: Der letzte Punkt schließt die vorhergehenden an, in dem darauf verwiesen wird, dass Professionellen ein großes Wissen zugeschrieben wird und dieses im Gespräch auch gezeigt wird, verstecken Adressat*innen manchmal ihr Wissen, weil es ihnen in ihrer Rolle nicht zusteht, über Wissen zu verfügen (Have, 2007, S. 181; Heritage, 2008, S. 236–240).

Das Wissen um Asymmetrien verweist in den Analysen wiederum auf den institutionellen Kontext und darauf, dass sowohl Fachkraft als auch Adressat*in ihre Rollen entsprechend ausgestalten.

Konkret zeigen sich Asymmetrien beispielsweise in Bezug darauf, wer in einem Gespräch das Frage-recht hat. In der Kommunikation zwischen Fachkraft und Adressat*in ist dies in der Regel klar verteilt. Mit dem Fragerecht geht die Steuerung eines Gesprächs und die enge Verknüpfung an die Thematisierungsrechte einher. Der Fachkraft wird entsprechend eine Gesprächsführungsdominanz attestiert (Hitzler & Messmer, 2008, S. 246–247). So bezeichnet auch Mundwiler (2017, S. 61) Fragen als einflussreiches Steuerungsmittel in der Gesprächsführung und meint: „Fragen können unterschiedlich stark einschränkend formuliert werden (offene versus geschlossene Fragetypen), sodass die Antwortgebenden durch diese Steuerungsmechanismen mehr oder weniger große Handlungsspielräume erhalten.“

3.3 Praktiken der Sozialen Arbeit aus konversationsanalytischer Perspektive

In der Sozialen Arbeit werden seit mehr als 20 Jahren Gespräche kommunikationsanalytisch untersucht. Wesentliche Impulse dazu kommen aus dem skandinavischen und angelsächsischen Raum (Juhila et al., 2014; Stokoe, 2018) sowie aus Deutschland (Böhringer et al., 2012; Hitzler & Messmer, 2008; Richter, 2013). Hitzler und Messmer (2008) setzten sich bereits 2008 mit Gesprächen als Forschungsgegenstand der Praxis der Sozialen Arbeit auseinander und erarbeiteten einen Überblick über den damaligen Forschungsstand. Sie machen dabei zwei verschiedene Richtungen fest, auf welche die Untersuchungen blicken: Zum einen der Blick auf die interaktive Ordnung im Gespräch, deren Schwerpunkte auf den Rollen und der Beziehung der Beteiligten liegen. Zum anderen die Frage nach Mustern der Fallproduktion und damit der Blick, wie Fälle kommunikativ „produziert und an die Voraussetzungen der jeweiligen Institution angepasst werden.“ (Hitzler & Messmer, 2008, S. 246) Hitzler (2012, S. 11) verweist in

ihrer späteren Arbeit auf das komplexe Verhältnis von Institution und der darin stattfindenden Kommunikation und meint: „Die kommunikativen Abläufe einer Institution zu beobachten, bedeutet demnach zu beobachten, auf welche Weise eine Institution die ihr eigenen abstrakten Grundlagen zu etwas Konkretem werden lässt.“ Sie negiert dabei nicht, dass sich hier Unterschiede von der gelebten Praxis zu den konzeptuellen und theoretischen Überlegungen einer Institution zeigen können. Doch diese Information soll nicht als „Abweichung“ wahrgenommen werden, denn „Institution und Kommunikation beeinflussen einander wechselseitig und sind nur in diesem reziproken Aufeinanderbezogenheit zu verstehen.“ (Hitzler, 2012, S. 11) Gemäß Hitzler und Messmer (2008, S. 244) dient die konversationsanalytische Untersuchung von Gesprächen in der Sozialen Arbeit dazu, „die lokale Produktion sozialer Wirklichkeit zu beschreiben und somit sozialarbeiterische Praxis an sich zu beschreiben.“ „Es ist daher von einigem Interesse, genauer zu erfahren, welche kommunikativen Praktiken Sozialarbeiter zur Konstitution und Aufrechterhaltung der Interaktion mit ihren Klienten anwenden, um diese erkennbar zu Sozialer Arbeit werden zu lassen.“ (Hitzler & Messmer, 2008, S. 246) Ähnlich argumentieren Juhila et al. (2014, S. 10): „conversations have realities of their own; they are the *real-life laboratories of social work* [Hervorhebung der Autor*innen].“ In ihrem gemeinsamen Sammelband zur Analyse von Kommunikation in der Sozialen Arbeit (Hall et al., 2014) verweisen auch sie auf zwei Schwerpunkte der konversationsanalytischen Forschung in der Sozialen Arbeit: Der Blick auf die gemeinsame Produktion von Gesprächen – sozialarbeiterisches Handeln ist kooperatives Handeln – sowie das Herausarbeiten von verschiedenen Merkmalen von Gesprächsrealitäten in der Interaktion Sozialer Arbeit, beispielsweise der Umgang mit Widerstand im Gespräch. Dieser Sammelband wie auch die Darlegung der Forschungsergebnisse von Hitzler und Messmer (2008) zeigen auf, dass Gesprächsanalysen mit Hilfe der Konversationsanalyse auf unterschiedlichen Ebenen und mit verschiedenen Perspektiven vorgenommen werden können. Die vorliegende Studie wird mit dem konversationsanalytischen Paradigma bearbeitet und der Fokus liegt auf dem Erkenntnisgewinn für das Feld der Schulsozialarbeit. Das Design der vorliegenden Studie wird in Kapitel 3.4 skizziert.

Wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, handelt es sich bei der Interaktion der Sozialen Arbeit um institutionelle Kommunikation, die unter anderen durch Asymmetrien gekennzeichnet ist. Diese Asymmetrien werden in der Sozialen Arbeit in verschiedenen Kontexten beschrieben. Sie bilden unbestritten ein zentrales Merkmal von Praxis und Gesprächsführung der Sozialen Arbeit. In der vorliegenden Studie kann, wie beschrieben, davon ausgegangen werden, dass es sich bei den aufgezeichneten Elterngesprächen durchaus um den „Aktivitätstypus“ Beratung handelt und damit „um eine asymmetrische, aber komplementäre kommunikative Aktivität.“ (Messmer, 2018, S. 258) Kallmeyer (2000, S. 228) hat in seiner Forschung Beratung als Gespräch zwischen zwei Personen definiert, wobei eine davon die Rat-suchende (RS) und die andere die Ratgebende (RG) ist. Er bezieht sich dabei jedoch auf Gespräche mit Beratungscharakter im Allgemeinen und nicht auf professionelle Beratung in der Sozialen Arbeit im engeren Sinne. Kallmeyer (2000, S. 228) zeichnet durch seine Analyse nach, dass eine Person sich an eine andere wendet, weil sie Rat sucht und diese Problemsituation auch zu formulieren vermag. Ein

Umstand der in Beratungsgesprächen der Sozialen Arbeit nicht zwingend zutrifft, da hier auch mit Adressat*innen gearbeitet wird, die selbst wenig oder keine Problemeinsicht haben und die Lösung dafür nicht zwingend bei sich selbst suchen. In diesem Fall muss die Fachkraft der Sozialen Arbeit erst ein Problembewusstsein schaffen, bevor nach Lösungen gesucht und möglicherweise Ratschläge gegeben werden. Auch Kallmeyer (2000, S. 228) verweist in seiner Studie auf eine Wissensasymmetrie.²⁸

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich, ähnlich wie in anderen institutionellen Kontexten, in der Sozialen Arbeit die Beziehung dadurch auszeichnet, dass eine Person ein Problem hat und die Fachkraft der Sozialen Arbeit über die Ressourcen zu dessen Lösung verfügt. Anders als in den Forschungen von Kallmeyer (2000) wird in der Sozialen Arbeit der Rat nur selten explizit von den Adressat*innen erfragt. Es geht als Fachkraft vielmehr darum, Menschen durch gezielte Gesprächstechniken anzuregen, die eigene Situation von verschiedenen Seiten zu betrachten und sie zu befähigen, selbst eine Lösung für ihre Probleme und einen Umgang mit Herausforderungen zu finden. Durch die verschiedenen Mandate²⁹ die Professionelle der Sozialen Arbeit zu erfüllen haben, kann es vorkommen, dass Fachkräfte von Adressat*innen gewisse Dinge einfordern müssen und sie direktiv handeln. Hall und Slembrouck (2014) haben sich in ihrem Artikel über die Praktik des „advice-giving“ damit auseinandergesetzt, wie Fachkräfte der Sozialen Arbeit in Gesprächen dem Gegenüber Informationen, Beweise oder eigene Urteile zugänglich machen, damit diese wiederum leichter Entscheide treffen können. Hall und Slembrouck (2014, S. 104) führen aus, dass Rat geben durchaus Teil der Beratungspraxis Sozialer Arbeit ist und fassen in ihrem Artikel Erkenntnisse aus verschiedenen Feldern zusammen. So zeigen sie auf, dass eine Forschung im Gesundheitsbereich dazu zeigt, dass die Beratenen Widerstand zeigen, je nachdem, wie die Fachkräfte Rat an sie herantragen. Dabei kann grundsätzlich zwischen Information und Rat geben unterschieden werden. Erstere dient den Klient*innen dazu, einen besseren Entscheid für deren Situation zu treffen, während der Rat selbst eine bestimmte Vorgehensweise vorgibt (Hall & Slembrouck, 2014, S. 98). Die Autor*innen führen weiter aus, dass in der Beratungsliteratur das direkte Rat erteilen nicht erwünscht ist, da unter anderem davon ausgegangen wird, dass es Klient*innen daran hindern kann, eigene Ressourcen zu aktivieren und letztendlich ein für sie passendes Vorgehen zu finden (S. 99). An die Bedeutsamkeit dieser Aktivierung der Ressourcen schließen die Ergebnisse der Wirkungsforschung

²⁸ Erwähnt werden soll an dieser Stelle auch die Arbeit von Schäfer (2010), die nicht der konversationsanalytischen Forschung zugeordnet wird. Mit Verweis auf das Kontroll-Mandat der Sozialen Arbeit spricht sie von einer funktionalen Asymmetrie als zentrales Merkmal und Voraussetzung, die die Beziehung zwischen Fachkraft und Klient*in beeinflusst. Schäfer (2010, S. 54) leitet in ihrer Studie her, dass aufgrund des Fachwissens, der unterschiedlichen Betroffenheit in Bezug auf das Problem und die Problemeinsicht generell, eine Asymmetrie für einen Beratungsprozess angenommen werden muss. Sie führt weiter aus, dass damit ein Machtgefälle einhergeht, und die Fachkraft deshalb „aus ethischer Sicht eine besondere Verantwortung zu tragen“ hat (Schäfer, 2010, S. 55). Gleichzeitig leitet sie sowohl theoretisch als auch empirisch her, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit durch eine klientenzentrierte Haltung sowie das Hinarbeiten auf eine kooperative Beziehung, durchaus eine Symmetrie herstellen können. Beziehungsarbeit ist ein wichtiger Faktor, um mit Klient*innen arbeiten zu können, auch wenn die Asymmetrie auf der Ebene des Wissens und der Funktion damit nicht verschwindet (Schäfer, 2010, 56 + 296). Die Wichtigkeit der Beratungsbeziehung für den Beratungserfolg ist hinlänglich bekannt und wurde durch die Wirkungsforschung zu Beratung und Psychotherapie vielfach belegt (vgl. Grawe, 2000; Pfammatter und Tschacher, 2012).

²⁹ Hier sei exemplarisch auf das Tripelmandat von Staub-Bernasconi (2018, S. 111–118) verwiesen.

zu Therapie und Beratung zwar an (vgl. Abplanalp et al., 2020, S. 69–73), dennoch wäre es sicher wichtig, diese Frage des Rat Gebens noch weiter zu erforschen und bearbeiten.

Im Folgenden sollen für die vorliegende Studie mitberücksichtigte und relevante konversationsanalytische Forschungen kurz skizziert werden. Sie alle sind entweder im Feld der Sozialen Arbeit oder der Schule zu finden. Einige sind eher als Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs der Sozialen Arbeit (Petko, 2004; Richter, 2013), andere zum konversationsanalytischen Diskurs (Mundwiler, 2017) andere wiederum zu beidem (Hitzler, 2012), zu verstehen.

Richter (2013) untersuchte Gespräche von Eltern und Fachkräften der Sozialen Arbeit im Rahmen von Hausbesuchen in der sozialpädagogischen Familienhilfe; ein Schwerpunkt hat sie dabei auf die Prozesse der kommunikativen Konstitution der Familien gesetzt. Dabei zeigten sich verschiedene Formen von Identitätskonstitutionsprozessen, die von Richter (2013, S. 264) als Sichtbarmachung des Familialen gekennzeichnet werden. Weiter wurde anhand der Figur „Umgang mit einem heiklen Thema“ kenntlich gemacht, dass der Kontrollauftrag der sozialpädagogischen Familienhilfe ein Stück weit verschleiert oder zumindest zeitlich etwas hinausgezögert wird (S. 268). Hier zeigt Richter (2013, S. 268) auf, welches Verständnis von Professionalität die Fachkraft kommunikativ herstellt, indem sie sich „neutral“ und als „Mittlerin“ zeigt und letztendlich anhand der verschiedenen Analysen Hinweise zur Bearbeitung des Doppelmandats in der Sozialen Arbeit gibt. Aspekte, die für die Gespräche zwischen Eltern und Fachkräften der Schulsozialarbeit auch relevant sind.

Mundwiler (2017) untersuchte Beurteilungsgespräche in der Schule zwischen Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen hinsichtlich des Miteinbezugs der Kinder in die Gespräche (S. 23). Sie konnte unter anderem aufzeigen, dass es sich bei dieser Art von Gesprächen um inter-institutionelle Kommunikation handelt, da die Gespräche „zwischen den zwei alltäglichen Institutionen *Schule* und *Familie* [Hervorhebung der Autorin]“ stattfinden (Mundwiler, 2017, S. 36). Diesen Aspekt gilt es entsprechend auch in der vorliegenden Studie zu berücksichtigen. Weiter fokussierte sie in ihrer Analyse die Positionierung der Eltern, die sich in den Beurteilungsgesprächen oft als (Ko-) Lehrpersonen, als Eltern und Erziehende sowie auch als Lernende positionieren (S. 25). Die Arbeit ist als konversationsanalytischer Beitrag zu verstehen, der sich entsprechend in den Sprach- und nicht in den Sozialwissenschaften wiederfinden lässt.

Hitzler untersuchte Hilfeplangespräche, die als eine Form professionellen Handelns innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe gelten. Sie befasste sich mit den strukturierten Vorgaben einer Institution und der situativen Umsetzung dieser Vorgaben, was durch das Spannungsfeld der klaren gesetzlichen Vorgaben und Einbettung des Hilfeplangesprächs und deren sehr heterogenen Umsetzung gekennzeichnet ist. Dabei interessierte Hitzler einerseits die Wirksamkeit der Gespräche und andererseits das Verhältnis von Interaktion und Kommunikation (Hitzler, 2012, S. 11–12). Sie zeigte mit ihrer Studie die Einzigartigkeit der Hilfeplangespräche auf und machte die darin liegenden widersprüchlichen Anforderungen sichtbar. Sie kommt zum Schluss, dass in den Gesprächsabläufen keine Einheitlichkeit erkennbar ist, was im Rahmen eines institutionalisierten Ablaufs durchaus hätte erwartet werden können. In der Folge werden

verschiedene kommunikative Aspekte dieser Gesprächsform untersucht, die sich auch dadurch kennzeichnet, dass verschiedene Personen, darunter auch mehrere Fachkräfte, daran beteiligt sind. Die Analysen fokussieren denn auch weitestgehend auf diesem Mehrpersonensetting und darauf, wie die verschiedenen Fachkräfte im selben Gespräch in der Lage sind, dieses fast beiläufig zu strukturieren und zu führen.

Wichtig für die vorliegende Arbeit ist auch der Beitrag zur sozialen Produktion von Klient*innen von Messmer und Hitzler (2007) und dem Konzept der Klientifizierung. Dieses rückt den Prozess der Klient*innenwerdung in den Blick. Im Sinne der Ethnomethodologie gehen Messmer und Hitzler (2007, S. 41) davon aus, dass ein*e Klient*in „keine objektiv gegebene Bezugsgröße professionellen Handelns ist, sondern im Zuge sozialarbeiterischer Interaktionen zunächst herausgearbeitet und für die nachfolgenden Interaktionen bearbeitbar gemacht werden muss“, weshalb sie von „der sozialen Produktion von Klienten“ sprechen. Die Fachkraft muss demnach eine Hilfebedürftigkeit feststellen, die ihr professionelles Handeln begründet; womit die Asymmetrie, die professioneller Kommunikation inhärent ist, verdeutlicht wird. Ihre Forschungen zeigen, „dass Professionelle an der Produktion des Status eines Klienten beteiligt sind und dass sich darüber vermittelt entweder erwartungskonforme oder -abweichende Rollenmuster stabilisieren.“ (Messmer & Hitzler, 2007, S. 42) Messmer und Hitzler (2007, S. 45) haben verschiedene Varianten der kommunikativen Klient*innenproduktion im Kontext von Hilfeplangesprächen in der Kinder- und Jugendhilfe herausgearbeitet. Anzumerken ist hier, dass an Hilfeplangesprächen mehrere Fachkräfte neben dem betroffenen Kind anwesend sind. Dennoch sind die Erkenntnisse auch für die vorliegende Studie von Bedeutung, weshalb die einzelnen Varianten hier ausgeführt werden:

Die *Soziale Adressierung* hat mit der Art und Weise zu tun, wie Professionelle Klient*innen, aber auch sich selbst identifizieren, beziehungsweise wie sie sich und andere füreinander kenntlich machen. Messmer und Rotzetter (2017, S. 54) weisen darauf hin, dass sich Professionelle oft als Teil einer Gruppe („wir“) und vorwiegend anonym präsentieren, wohingegen Klient*innen als konkrete Individuen angesprochen werden („Sie als Mutter von...“). Die Professionellen beziehen sich damit in ihrer Identifikation auf die institutionelle Zugehörigkeit, hinter die sie sich gegebenenfalls auch zurückziehen können. Eine Möglichkeit, die den Klient*innen nicht zur Verfügung steht und womit erneut eine Asymmetrie im Verhältnis von Professionellen und Klient*innen deutlich wird (Messmer & Hitzler, 2007, S. 48–50).

Die zweite Variante der Klientifizierung ist die *Objektivierung* der anwesenden Klient*innen, da die Fachkräfte manchmal *über*, anstatt *mit* den Betroffenen sprechen (Messmer & Hitzler, 2007, S. 47). Eine Folge davon ist, dass diese keine Adressat*innen mehr sind und ihnen der „Status von passiven Zuhörern zugewiesen“ wird (Messmer & Hitzler, 2007, S. 54). Gleichzeitig wird damit eine soziale Distanz hergestellt und sie bleiben während dieses Äußerungsformats unberücksichtigt.

Weiter braucht es ein Problem, das eine Person nicht zu lösen vermag, damit sie überhaupt zur Klientin oder zum Klienten werden kann. Dieses Problem wird anhand einer Defizitkonstruktion hergestellt und wird mit dem Begriff der *sozialen Kategorisierung* beschrieben (Messmer & Rotzetter, 2017, S. 55).

Dieses Äußerungsformat orientiert sich an einer Ist/Soll-Differenz, die wiederum in der Regel durch die Fachkraft respektive durch die Institution festgelegt wird (Messmer & Hitzler, 2007, S. 60).

Die vierte Variante der Klientifizierung ist die *Passung*. Hier wird der Hilfebedarf der Klientin, des Klienten mit den verfügbaren Ressourcen der Institution verknüpft. Denn wenn sich Klient*innen über Probleme erkennbar machen und diese sich passend zu den Möglichkeiten der Professionellen verhalten, muss letztendlich auch das Angebot der Institution respektive den dort verfügbaren Ressourcen – auf die die Fachkräfte aufgrund ihrer Tätigkeit auch legitimiert zugreifen darf – passend sein.

Wie Messmer und Hitzler (2007, S. 48) anmerken, muss die Klient*innenproduktion immer „im Verhältnis zur Selbstkettierung der Professionellen“ gelesen werden. Ihre Selbstidentifikation als Fachkraft hat immer auch Einfluss auf die Rollenkomplementarität zwischen Klientin, Klient und Professionellen.

Mit den Ausführungen zu den Praktiken der Klientifizierung soll an dieser Stelle der Diskurs um Adressierung in der Sozialen Arbeit aufgenommen werden. Bitzan und Bolay (2017, S. 33), die sich mit einem kritischen und relationalen Adressat*innenbegriff befassen, machen darauf aufmerksam, dass im fachspezifischen Diskurs ‚Adressierung‘ kaum theoretisch gefasst wird, sondern dass der Begriff „in empirischen Arbeiten eher als erfahrungsbezogene Prozesskategorie verwendet“ wird (Bitzan & Bolay, S. 33). Dadurch würde „der relationale Charakter der Adressierung unscharf“ bleiben, was dazu führe, Adressierung als „ein einseitig von Organisationen und Professionellen ausgehender Vorgang“ zu verstehen. Dies wiederum hätte eine Objektivierung von Adressat*innen zu Folge, was „die Frage nach der Handlungsfähigkeit von Adressat_innen“ ausschließe.“ Das ethnomethodologische Paradigma dieser Forschung ist an das relationale Verständnis von Adressierung anschlussfähig, da von einem wechselseitigen Handeln in der Kommunikation ausgegangen wird und es das Ziel war, aufgrund des Analysen diese Wechselseitigkeit des sozialen Handelns zwischen Eltern und Fachkräften sichtbar zu machen. Gleichwohl spielt die institutionelle Einbettung und die damit verbundene Funktion und Rolle in Adressierungsprozesse mit hinein und schließen damit an den Diskurs an, dass Fachkräfte immer wieder aufgrund ihres Auftrags und der institutionellen Einbettung, den gesellschaftlichen Normen und der mit der Rolle als Fachkraft verbundenen Positionierung als Expertin in der Adressierung erkennbar sind und dadurch Adressat*innen auch konstruieren und erzeugen (Bitzan & Bolay, S. 40).

Angelehnt an das relationale Adressat*innenverständnis, wie es Bitzan und Bolay (2017, S. 41 sowie S. 32) beschreiben und entsprechend festhalten (Demschi, 2023, S. 55), ist die Konstituierung einer Adressatin folglich kein einfacher Prozess, sondern erfolgt in einem interaktiven Wechselspiel zwischen Adressierung und Re-adressierung. Diese Wechselseitigkeit lässt sich ethnomethodologisch gut zeigen und erklären, so auch in der vorliegenden Studie, die die Praktiken der Adressierung der Mütter speziell in den Blick nimmt.

3.4 Zur Anlage der Studie

Der Forschungsstand in Bezug auf die Konversationsanalyse, insbesondere auch hinsichtlich bereits erforschter Gesprächspraktiken in der Sozialen Arbeit wurden bis hierhin aufgenommen und geklärt. Die vorliegende Untersuchung untersucht Elternarbeit in der Schulsozialarbeit am konkreten Gespräch: dem Elterngespräch, das zwischen Fachkraft und Eltern stattfindet. Diese Herangehensweise soll Erkenntnisse hinsichtlich der Gesprächspraktiken eröffnen, die in institutionellen Settings oft eine gewisse Routine aufweisen und dadurch zeigen, wie sich die Praxis letztendlich ausgestaltet. Auch wenn unter Berücksichtigung der konversationsanalytischen Prämisse offen an das Datenmaterial herangegangen werden soll, ist alleine durch die Festlegung des Untersuchungsgegenstandes und eines bestimmten Interesses daran, eine gewisse Fokussierung unumgänglich (Deppermann, 2008, S. 19). So wird die Studie von folgenden Fragestellungen geleitet:

1. Was geschieht in Elterngesprächen der Schulsozialarbeit?
2. Welche institutionellen Vollzugswirklichkeiten zeigen sich in den Elterngesprächen?
3. Wie verhält sich Schulsozialarbeit in der institutionellen Bezugnahme zu Schule und Familie und was zeichnet die Arbeit mit Eltern in der Schulsozialarbeit aus?

Die ersten beiden Fragestellungen orientieren sich offensichtlich am Paradigma der Ethnomethodologie und der Konversationsanalyse und zielen darauf ab, mit offenem Blick die Kommunikation zwischen den Eltern und den Schulsozialarbeiter*innen auf institutionelle Besonderheiten hin zu untersuchen und Antworten darauf zu finden, was die Elternberatung im Feld der Schulsozialarbeit auszeichnet und spezifisch macht. Es geht darum nachzuzeichnen, wie die Gesprächsbeteiligten ihr soziales Handeln einander kenntlich machen und darum, wie der Kontext der Schule, der Familie und der Schulsozialarbeit Eingang in die Kommunikation findet. Die dritte Fragestellung schließt an die Ausführungen in Kapitel 2.2 an und an die Annahme, dass im Kontext Schulsozialarbeit sowohl die Institution Schule als auch die Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeit der Schulsozialarbeit nimmt und es interessant ist zu erfahren, wie sich die Schulsozialarbeit diesen beiden gegenüber positioniert.

Im Folgenden wird nun der gesamte Forschungsprozess Schritt für Schritt beschrieben.

3.4.1 Feldzugang

Die ersten Anfragen für die Aufzeichnung von Gesprächen fanden im Januar 2018 statt, die letzten im Juni 2020. Naheliegenderweise wurde zuerst das persönliche Netzwerk aktiviert, das nach und nach ausgeweitet wurde, sich jedoch auf die deutschsprachige Schweiz begrenzte. Die Anfragen zur Mitarbeit im Forschungsprojekt richteten sich einerseits an einzelne Schulsozialarbeiter*innen, andererseits, in den größeren Gemeinden oder in den Städten, an Teamleiter*innen. In einem ersten Schritt wurden die Anfragen per Mail verschickt, mit der Ankündigung eines späteren telefonischen Kontakts. Zur Orientierung und Information wurde eine Kurzfassung des Forschungsvorhabens mitgeschickt. Im persönlichen telefonischen Kontakt zeigte sich ein großer Teil der Personen interessiert. Dass Schulsozialarbeiter*innen und Eltern miteinander im Gespräch sind und es interessant wäre, mehr über dieses Gefäß zu

erfahren, war dabei der allgemeine Kanon. Dennoch wurde die Mitarbeit bei der Datenerhebung in einigen Fällen abgelehnt. Der häufigste Grund war der Vorbehalt, Eltern beim Erstkontakt gleich um eine Audio- und Videoaufnahme des Gesprächs zu bitten. Viele Schulsozialarbeiter*innen sahen darin die Beziehungsgestaltung verunmöglicht, dass deren Wiederherstellung sehr viel Zeit und Raum in Anspruch genommen hätte. Aus den Telefongesprächen zeigte sich, dass die Schulsozialarbeiter*innen oft mit Eltern ins Gespräch kamen, wenn bereits der Verdacht einer Kindeswohlgefährdung vorlag und dass diese Gespräche deshalb unter einer großen Anspannung standen. Viele weitere Gründe, wie eine zu hohe Arbeitsbelastung oder die Tatsache, dass jemand gerade erst die Arbeitsstelle angetreten hatte, wurden von weiteren Schulsozialarbeiter*innen genannt, die zwar grundsätzlich Interesse zeigten, aber letztendlich doch nicht an der Studie teilnehmen und Daten erheben konnten. Es bleibt anzumerken, dass der Feldzugang im Rahmen qualitativer Forschung eine Herausforderung ist, da sie nah an die Menschen heranrückt und gerade auch im Kontext von Beratungsgesprächen ins Private vorstößt.

Mit den Schulsozialarbeiter*innen, die zusagten Gespräche zwischen Eltern und sich als Schulsozialarbeiter*innen aufzuzeichnen, wurden im Anschluss die Formalitäten geklärt. Eine Herausforderung war es, dass die Fachkräfte diejenigen waren, die die Eltern für die Mitarbeit gewinnen mussten, weil ich selbst als Forscherin nicht vor Ort war. Ich bot an, Eltern im Voraus über das Vorhaben zu informieren, was jedoch alle Schulsozialarbeiter*innen ablehnten. Hier galt es wiederum abzuwägen, ob meine Anwesenheit die Eltern möglicherweise auch eingeschüchtert hätte, weil das Forschungsprojekt dadurch ein Gesicht bekommen hätte. Ein Informationsblatt, das die Schulsozialarbeiter*innen zusammen mit der Einverständniserklärung den Eltern abgaben, klärte die Eltern einerseits über das Forschungsinteresse und andererseits über den Umgang mit den erhobenen Daten auf. Erfreulicherweise verfügten alle Schulsozialarbeiter*innen über Smartphones mit Kamerafunktion, so dass für die Aufnahmen lediglich ein kleines Stativ, aber keine Geräte zur Verfügung gestellt werden mussten. Ein Vorteil beim Einsatz der Smartphones als Videokamera war auch die geringe Größe der Geräte und damit eine gewisse „Unsichtbarkeit“, was sich vermutlich begünstigend darauf auswirkte, die am Gespräch beteiligten Personen die Aufnahme im Laufe des Gesprächs vergessen zu lassen.

Die Dateien der Gespräche wurden entweder persönlich bei den Schulsozialarbeiter*innen abgeholt oder aufgrund der teilweise großen geografischen Distanzen unter Einhaltung des Datenschutzes sowohl analog als auch digital verschickt. Die Schulsozialarbeiter*innen füllten zu jedem Gespräch einen kurzen Steckbrief mit den wichtigsten Angaben zur Gesprächssituation aus. Auf umfangreiche Vor- und Nachgespräche wurde jedoch verzichtet. Einerseits aus Ressourcengründen, andererseits jedoch auch, um einen unvoreingenommenen Blick auf das Gesprächsgeschehen zu behalten. Wo nötig, wurden einzelne Aspekte im Nachhinein noch erfragt, wie beispielsweise die Rolle einer bestimmten Person, die im Gespräch erwähnt wurde (bspw. Familienbegleiterin, Tageschulleitung) und nicht auf dem Steckbrief erfasst worden war. Rückblickend wären Vor- und Nachgespräche jedoch durchaus hilfreich gewesen und hätten das Bild jeweils noch komplettiert.

Interessant war, dass einige der Schulsozialarbeiter*innen, die zugesagt hatten und mit allen notwendigen Materialien für die Aufzeichnung ausgestattet waren, nach einigen Monaten berichteten, dass sie gar keine Elterngespräche durchgeführt hätten. Eine Beobachtung, die sie selbst staunen ließ und nicht mit ihrem Selbstbild als Schulsozialarbeiter*in, die regelmäßig mit Eltern im Kontakt ist, übereinzustimmen schien. Die Phase der Datenerhebung erstreckte sich letztendlich bis in den Sommer 2020.

Mehrere Schulsozialarbeiter*innen meldeten zurück, dass bei einigen Gesprächen die Anfrage aufgrund des Verdachtes einer Kindeswohlklärung und der damit verbundenen und vermuteten Widerstände der Eltern gegenüber der Schule und der Schulsozialarbeit nicht für eine Aufnahme angefragt wurden. Damit erfolgte eine gewisse Selektion der Gespräche bereits durch die Schulsozialarbeiter*innen selbst. Im Datenkorpus finden sich deshalb keine Gespräche im Rahmen einer Kindeswohlklärung³⁰ und auch keine Gespräche, in denen sich Eltern der Schulsozialarbeit gegenüber verschlossen oder anderweitig eingegrenzt zeigen.

Sampling

Von den aufgezeichneten Gesprächen konnten nicht alle für die Forschung verwendet werden: Beispielsweise aufgrund schlechter Aufnahmequalität oder Gespräche, die mit Übersetzer*innen durchgeführt worden waren. Da konversationsanalytisch und damit auf einer sprachlichen Mikroebene gearbeitet wurde, hätte die Übersetzung in der Auswertung zwingend berücksichtigt werden müssen, die Fragestellungen der Studie zielen jedoch in eine andere Richtung. Weiter war die akustische Verständlichkeit der Gesprächsbeteiligten für die Auswahl relevant, da einige Mütter aufgrund ihrer Sprachkenntnisse nur schwer zu verstehen waren. Diese Gespräche, wie auch Gespräche, bei denen Kinder oder Lehrpersonen zugegen waren, wurden aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit aus dem Datenkorpus ausgeschlossen. Das für die Studie verwendete Datenmaterial stammt schließlich von vier Schulsozialarbeiter*innen, die alle in unterschiedlichen Schulen tätig sind.

Alle Gespräche wurden mit den Müttern der Kinder durchgeführt, ein Vater oder eine andere weitere Erziehungsperson war in keinem der für die Studie berücksichtigten Gespräche anwesend.

Die für die Studie ausgesuchten Gespräche sind durchwegs von guter bis sehr guter technischer Qualität, was die Auswertung und insbesondere auch die Transkription enorm erleichterte. Dass alle Schulsozialarbeiter*innen über ein eigenes Smartphone und grundlegendes technisches Know-how verfügten, erleichterte die Datenerhebung enorm. So brauchte es nur geringen technischen Support von Seiten der Forscherin zum Abspeichern und Verschicken der aufgezeichneten Gespräche.

Für die Forschung fehlt das Wissen darüber, was jeweils vor Beginn der Aufnahme zwischen Mutter und Schulsozialarbeiter*in passierte. Es wurde nicht erhoben, wie lange und in welcher Form die Einführung in die Forschung und die damit verbundene Einholung des Einverständnisses erfolgte. Möglich

³⁰ Nach Hauri und Jenzer (2022, S. 19) meint Kindeswohl „das emotionale körperliche, intellektuelle und soziale Wohlergehen des Kindes.“

wäre, dass in dieser Zeit bereits ein problembezogener Austausch stattfand. In keinem der Gespräche ist ein Hinweis darauf zu finden, dass es in dieser Gesprächsphase zu Irritationen oder Schwierigkeiten gekommen wäre.

3.4.2 Der Datenkorpus

Wie bereits beschrieben, stammt das Datenmaterial von vier verschiedenen Schulsozialarbeiter*innen, die die Gespräche als Audio- oder Videoaufnahme zur Verfügung stellten. Da es sich in der vorliegenden Studie nicht um eine Fallanalyse handelt, sondern die kommunikativen Praktiken im Vordergrund stehen, sollen die Eckdaten der Kinder kurz vorgestellt werden, damit die für die Analyse ausgewählten Gesprächsausschnitte besser verstanden werden.

Zur Orientierung werden die sechs ausgewerteten Gespräche in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Die Übersicht enthält Angaben zur Schulstufe und zu den am Gespräch beteiligten Personen. Aus der Tabelle ist ersichtlich, wie die Schulsozialarbeit und die Eltern miteinander in Kontakt gekommen sind. Die Dauer der Gespräche bewegte sich zwischen 40 und 90 Minuten, wobei davon nur ein Gespräch länger als 60 Minuten dauerte. Das neunzigminütige Gespräch mit der Mutter von Nashwan war auffallend lang.

Tabelle 1: Gesprächsdaten im Überblick

	Kind	Klasse	Gespräch initiiert durch	SSA arbeitet auch einzeln mit dem Kind	Dauer des Gesprächs
1	Ajitha	1	Schulsozialarbeiterin	ja	50 min
2	Nashwan	1	unklar	ja	90 min
3	Anwar	2	Mutter via Lehrperson	ja	40 min
4	Valérie	9	Mutter	nein	60 min
5	Jason	KG	Mutter via Lehrperson	nein	52 min
6	Elisa	4	Schulsozialarbeit	ja	60min

Im Anschluss an die Eckdaten werden die einzelnen Gespräche kurz vorgestellt. Dabei geht es darum, eine möglichst einfache Einordnung der für die Analyse (Teil B) ausgewählten Gesprächssequenzen in ein Gesamtes zu ermöglichen. Dazu wird kurz die Lebenssituation des Kindes beschrieben sowie das Gesprächssetting. Es wird der Anlass des Gesprächs benannt, so wie er von den Schulsozialarbeiter*innen in der Fallbeschreibung zuhanden der Forscherin benannt wurde. Die Klärung des Gesprächsanlasses wird in der Analyse nochmals aufgegriffen und diskutiert. Bis auf das Gespräch mit Jasons Mutter liegen zusätzlich zu den Audio- auch Videoaufnahmen vor. Diese Daten wurden jedoch nur vereinzelt in die Auswertung miteinbezogen. Die kurze Fallbeschreibung soll die Einordnung der später folgenden Gesprächsausschnitte erleichtern. Die Informationen sind zum einen den schriftlichen Kurzbeschreibungen entnommen, die die Schulsozialarbeiterinnen auf Wunsch der Forscherin jeweils verfassten. Zum anderen konnten aus den Gesprächen selbst Informationen entnommen werden.

Die Trägerschaften der verschiedenen Schulsozialarbeiter*innen sind miteinander vergleichbar. Alle sind den Gemeinden oder städtischen Diensten und nicht der Schulleitung personell und fachlich unterstellt.

Ajitha

Das Kind mit dem Decknamen *Ajitha* besucht die erste Klasse. Sie lebt mit ihren Eltern sowie der siebzehn Monate alten Schwester zusammen. Das Gespräch zwischen der Schulsozialarbeiterin Frau Graf und der Mutter von *Ajitha* findet Ende Mai an einem späten Mittwochnachmittag im Büro der Schulsozialarbeit statt und dauert rund 50 Minuten. Die beiden Frauen sitzen sich an einem runden Tisch schräg gegenüber, die Schulsozialarbeiterin hat vor sich einen Schreibblock und zwei Stifte liegen. Daneben sind zwei Dokumente sichtbar, vermutlich handelt es sich um die Einverständniserklärung zum Forschungsprojekt. *Ajitha*s Mutter und die Schulsozialarbeiterin führen das Gespräch auf hochdeutsch, da die Mutter vermutlich kein Schweizerdeutsch spricht. In der Schweiz ist es in solch einem Fall üblich, dass das Gegenüber, in diesem Fall die Schulsozialarbeiterin, ebenfalls hochdeutsch spricht. Die Gesprächsaufnahme setzt ein, als sich die beiden Anwesenden gerade über die vermutete Dauer des Gesprächs unterhalten. Es ist nicht bekannt, wie lange die beiden vor der Anfrage für die Einwilligung der Aufzeichnung des Gesprächs schon miteinander im Kontakt waren. Zu Beginn der Aufnahme läuft Frau Graf gerade vom Aufnahmegerät weg hin zum runden Tisch, um anschließend das Gespräch formal zu starten.

Vorgeschichte und Inhalt des Gesprächs: *Ajitha* habe in der Schule mehrfach Gegenstände von Mitschüler*innen gestohlen und wurde deshalb von der Klassenlehrerin mit dem Einverständnis der Eltern an die Schulsozialarbeiterin verwiesen. Diese arbeitete während mehrerer Sitzungen mit *Ajitha* und lud die Mutter anschließend telefonisch zum persönlichen Gespräch ein.

Nashwan

Nashwan besucht dieselbe Schule wie *Ajitha* und das Gespräch von *Nashwan*s Mutter findet ebenfalls mit der Schulsozialarbeiterin Frau Graf statt. *Nashwan* besucht das zweite Jahr einer Einschulungsklasse³¹, das heißt er absolviert die erste Klasse in zwei statt in einem Schuljahr. Er lebt zusammen mit den Eltern und seiner älteren Schwester zusammen. Die ältere Schwester ist kognitiv beeinträchtigt und braucht besondere Unterstützung. Auch hier sitzen sich die Mutter und die Schulsozialarbeiterin am runden Tisch im Büro der Schulsozialarbeit schräg gegenüber. Auf dem Tisch liegen die Dokumente zum Forschungsprojekt. Die Schulsozialarbeiterin bemerkt nach dem Einschalten der Kamera und während sie die letzten Einstellungen tätigt, „man vergisst es dann jeweils“, worauf die Mutter nicht reagiert. Sobald die Schulsozialarbeiterin zurück an ihrem Platz sitzt, beginnt die Mutter das Gespräch,

³¹ Die Einschulungsklasse (EK) dauert zwei Jahre, in denen der Schulstoff der ersten Klasse erarbeitet wird. Eine Einschulungsklasse besuchen Kinder, die eine Entwicklungsverzögerung aufweisen. Nach dem Besuch erfolgt in der Regel der Übertritt in die 2. Klasse der Primarstufe (vgl. Kanton Bern Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2025)

indem sie der Schulsozialarbeiterin mitteilt, dass sie den Bericht einer Fachkraft über Nashwan vergessen habe zum Gespräch mitzubringen.

Vorgeschichte und Inhalt des Gesprächs: Nashwan fällt in der Schule durch Streitereien auf oder dadurch, dass er in Situationen der Überforderung weglaufe oder sich den Lehrer*innen verweigere, weshalb die Klassenlehrerin die Schulsozialarbeiterin involvierte. Die Schulsozialarbeiterin arbeitete mit Nashwan bisher zwei oder dreimal allein und traf sich an einem Vormittag Ende September zum ersten Mal mit seiner Mutter zum Gespräch. Ob es einen konkreten Anlass für das Gespräch mit der Mutter gab, ist unklar. Relativ schnell beginnt die Mutter die Vorkommnisse in der Schule und später auch von zu Hause ausführlich aus ihrer Sicht darzulegen und legt dabei Unstimmigkeiten zwischen den Erzählungen der Lehrerin und denjenigen ihres Kindes offen.

Anwar

Anwar besucht die 4. Klasse in derselben Schule wie Ajitha und Nashwan, weshalb auch seine Schulsozialarbeiterin Frau Graf ist. *Anwar* lebt zusammen mit seinen Eltern und einer jüngeren Schwester. Seine Mutter kommt bereits zum dritten Mal zur Schulsozialarbeiterin. Sie hatte sich nach einem Gespräch mit der Schule kurzfristig und spontan an die Schulsozialarbeiterin gewandt und um Hilfe gebeten (erster Kontakt). Das Folgegespräch fand zusammen mit *Anwar* statt (zweites Gespräch). Beim dritten Gespräch ist *Anwar* trotz anderer Vereinbarung nicht dabei.

Das Gespräch zwischen der Mutter und der Schulsozialarbeiterin findet im Mai vormittags um neun Uhr im Büro der Schulsozialarbeit statt und dauert 40 min. Als die Videoaufnahme einsetzt, erzählt die Mutter gerade von einer „Tücke der Technik“, die ihr begegnet sei. Der Inhalt dieser kurzen Sequenz ist inhaltlich nicht abschließend verständlich, kann jedoch als Smalltalk eingestuft werden.

Vorgeschichte: *Anwar* habe seine Lehrerin vor der ganzen Klasse Nutte genannt, was verschiedene Konsequenzen nach sich zog. Sowohl die Schulleitung als auch die Mutter von *Anwar* wurden von der Lehrperson miteinbezogen. Dem Gespräch ist zu entnehmen, dass die Lehrerin von *Anwar* der Mutter geraten hatte, sich bei der Schulsozialarbeit Unterstützung zu holen.

Valérie

Valérie besucht die neunte Klasse einer Oberstufenschule in einer ländlichen Gemeinde. *Valérie* hat eine jüngere Schwester und lebt mit ihr und ihren Eltern zusammen.

Ihre Mutter hat die Schulsozialarbeiterin telefonisch um einen Gesprächstermin gebeten, der an einem Novembervormorgen um halb neun im Büro der Schulsozialarbeit stattfindet und eine Stunde dauert. *Valérie*s Mutter und die Schulsozialarbeiterin sitzen sich an einem runden Tisch gegenüber. Auf dem Tisch liegt eine Schachtel mit kleinen Figuren, farbigen Zetteln, kleinen Stoffblumen und anderem. Diese Materialien dienen im Laufe des Gesprächs der Visualisierung.

Vorgeschichte: Die Mutter von *Valérie* hat den Kontakt zur Schulsozialarbeiterin gesucht, weil sie kürzlich entdeckt hatte, dass *Valérie* ihre schlechten Mathematiknoten fast ein Jahr lang vor den Eltern

verheimlicht und sie diesbezüglich angelogen hatte. Da die Mutter im ersten Moment die Lehrperson für die fehlende Kommunikation verantwortlich machte, wandte sie sich mit einem Brief, von welchem auch das Kind Kenntnis hatte, an eben diesen Lehrer. Im Gespräch zu dritt stellte sich heraus, dass Valérie der Mutter von den schlechten Noten hätte berichten müssen und sich die Lehrperson um eine Informationsweitergabe bemüht hatte. Valéries Mutter ist nun verunsichert und macht sich große Sorgen um Valérie, deren Verhalten sie als „nicht mehr normal“ einstuft.

Jason

Jason ist im zweiten Kindergartenjahr, das Gespräch findet im Juni und damit kurz vor dem Übertritt in die erste Klasse im Büro der Schulsozialarbeiterin statt und dauert rund 50 Minuten. Vom Gespräch steht lediglich eine Audioaufnahme zur Verfügung, weshalb zur Sitzposition nichts bekannt ist.

Die Mutter spricht hochdeutsch, die Schulsozialarbeiterin verbleibt ihrerseits während des Gesprächs im Schweizerdeutschen. Jason lebt allein mit seiner Mutter zusammen, die Vollzeit einer Arbeit nachgeht, weshalb Jason jeden Tag die außerschulische Betreuung besucht. Die Mutter kommt aus Deutschland und hat in der Schweiz kein großes Unterstützungsnetz für die Betreuung und Erziehung von Jason. Zum Kindsvater besteht kein Kontakt.

Vorgeschichte und Inhalt des Gesprächs: Die Mutter von Jason ist zum dritten Mal zu einem Gespräch bei der Schulsozialarbeiterin. Anlass war diesmal ein Vorfall im Kindergarten, welcher sowohl der Mutter als auch der Schulsozialarbeiterin von der Kindergarten-Lehrperson gemeldet wurde, worauf die beiden Frauen sich zum Gespräch treffen. Jason falle im Kindergarten immer wieder durch Raufereien und Streitereien mit anderen Kindern auf.

Elisa

Elisa besucht die vierte Klasse und hat von sich aus die Beratung bei der Schulsozialarbeit aufgesucht. Elisa wohnt mit ihrer Mutter, ihrem Stiefvater sowie der neugeborenen Halbschwester zusammen. Über den Kindsvater ist nichts bekannt, er war gemäß Angaben der Schulsozialarbeiterin in den Gesprächen nie Thema gewesen.

Nach fast einem ganzen Jahr der Zusammenarbeit lädt die Schulsozialarbeiterin die Mutter nun erstmals zu einem Gespräch ein, welches Ende Oktober stattfindet und eine Stunde dauert. Die Frauen sitzen sich in einem Schulzimmer an Tischen gegenüber. Aufgrund der Covid-19-Schutzmassnahmen ist der Abstand groß und beide tragen eine Maske.

Vorgeschichte und Inhalt des Gesprächs: Elisa ist mit der Schulsozialarbeiterin seit fast einem Jahr in Kontakt. Sie fühle sich von der Schule unter Druck gesetzt und befürchte, die geforderten Leistungen nicht erbringen zu können. Weiter beschäftige sie das Thema Freundschaft, zumal sie noch nicht lange in der Stadt wohnt und relativ neu in der Klasse ist.

Die Schulsozialarbeiterin gibt der Mutter einen Einblick in ihre Arbeit und legt ihr dar, was Elisa aus ihrer Perspektive beschäftigt. Die Mutter erzählt der Schulsozialarbeiterin wiederum, über ihren Umgang mit Elisa und welche Überlegungen sie sich zur Erziehung des Kindes macht.

Die Mütter

Obwohl in dieser Studie Elterngespräche ausgewertet werden sollen und auch dieser Gesprächstyp untersucht werden sollte, stehen letztendlich ausschließlich Gespräche mit Müttern zur Verfügung. Über die Lebenssituation der Mütter, etwa ob sie erwerbstätig sind, wie viel Care-Arbeit sie leisten und ob sie beispielsweise schon einmal im Kontakt mit Fachkräften der Sozialen Arbeit waren, ist nichts bekannt.

Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit

Insgesamt wurden die sechs ausgewerteten Gespräche von vier verschiedenen Schulsozialarbeiter*innen geführt, die alle über einen Bachelor-Abschluss in Sozialer Arbeit auf Niveau Fachhochschule verfügen.

Sie arbeiteten zum Zeitpunkt der Aufnahme mehrheitlich bereits mehrere Jahre im Dienst der Schulsozialarbeit und können auf entsprechende Erfahrung zurückgreifen. Einzig die Schulsozialarbeiterin von Elisa übte zum Zeitpunkt der Erhebung ihre Tätigkeit erst seit zwei Jahren aus.

3.4.3 Datenerhebung, Datenaufbereitung und Transkription

Elterngespräche in der Schulsozialarbeit werden in der Regel kurzfristig einberufen und sind deshalb nicht weit im Voraus planbar und festgelegt. Oft erfolgten die Terminvereinbarungen kurzfristig und die Schulsozialarbeiter*innen waren geografisch teilweise weit weg; hinzukam, dass die Gespräche meist tagsüber stattfanden. Da ich nicht jederzeit einen Ortswechsel machen konnte, musste ich die gesamte Datenerhebung den Schulsozialarbeiter*innen übergeben. So lag es in deren Verantwortung, die Audio- oder Videoaufnahme zu machen, die Geräte entsprechend im Raum zu platzieren und später unter Einhaltung der Datenschutzrichtlinien an mich weiterzuleiten. Eine anspruchsvolle Aufgabe war es, die Eltern überhaupt über das Forschungsprojekt zu informieren und für Mitarbeit zu gewinnen. Den Schulsozialarbeiter*innen standen ein Kurzbeschrieb der Studie zur Verfügung, anhand derer die Eltern informiert werden konnten. Der Beschrieb enthielt das Forschungsinteresse, die Art und Weise der Verwendung der Daten sowie Informationen über die Einhaltung der Sorgfaltspflicht im Umgang mit den Daten. So wurde versucht, den Eltern eine größtmögliche Sicherheit in Bezug auf die vertrauliche Verwendung der aufgezeichneten Gespräche zu vermitteln. Da diese Formalitäten vor der Aufnahme abgewickelt wurden, startete die Datenaufzeichnung mit einer gewissen Verzögerung. Die Begrüßung sowie die die ersten Worte des Austauschs standen dementsprechend für die Auswertung nicht zur Verfügung. Wie bereits erwähnt ist nicht bekannt, wie lange diese Vorgespräche jeweils dauerten.

Um einen Überblick über die Gespräche zu erhalten, wurde in einem ersten Schritt je ein Gesprächsinventar erstellt (Deppermann, 2008, S. 32), das dazu diente, für die Forschung relevante Gesprächsausschnitte zu eruieren, die für die Analyse transkribiert werden sollten.

Wie beschrieben, wird die Forschungsfragestellung im Rahmen einer konversationsanalytischen Forschung erst in der Auseinandersetzung mit den empirischen Gesprächsdaten festgelegt. Dabei ist es hilfreich, die relevanten Gesprächsausschnitte als Transkript vorliegen zu haben. Aufgrund des hohen Anspruchs, forschungsrelevante Gesprächsausschnitte lediglich aufgrund des Inventars und der gesprochenen Sprache erkennen zu können, wurden drei der sechs für die Studie verwendeten Gespräche vollständig transkribiert. Bei den drei verbliebenen Gesprächen wurden ausschließlich die als relevant erachteten Gesprächsteile transkribiert.

Die Transkription hat in der Konversationsanalyse eine zentrale Bedeutung und Relevanz. Über die gesprochene Sprache wird soziale Ordnung hergestellt, wobei nicht nur das gesprochene Wort, sondern auch alle mit Sprache verbundenen Äußerungen und Nicht-Äußerungen von hoher Aussagekraft sind. Ein Transkript erhebt daher den Anspruch, nicht nur das gesprochene Wort, sondern vielmehr die „Ereignisse, die im akustischen (und ggfs. auch visuellen) Medium stattgefunden haben, in einem anderen (graphischen) Medium zu repräsentieren.“ (Deppermann, 2008, S. 39) Diese Transferleistung vom Mündlichen ins Schriftliche verlangt also nicht nur die genaue Wiedergabe des Gesprochenen, sondern soll für eine angemessene Analyse auch die paraverbale Kommunikation berücksichtigen (Pausen, Tonhöhenbewegungen, Überlappungen, lachen, ein- und ausatmen etc.). So verlangt die Transkription ein sehr genaues Hinhören, um die flüchtige Sprache fixieren zu können (Mundwiler, 2017, S. 82). Obwohl von fünf der sechs Gespräche auch Videoaufzeichnungen vorliegen, wurde auf die Erstellung eines multimodalen Transkripts verzichtet. Grund dafür war, dass die Gespräche alle sitzend und mit geringen körperlichen Aktivitäten geführt wurden. So wurde eine nonverbale Aktivität in den Transkripten nur dann ergänzend festgehalten, wenn diese dem besseren Verständnis dienten. Beispielsweise, wenn eine Mutter in ihre Handtasche greift oder die Fachkraft der Schulsozialarbeit mit Materialien auf dem Tisch arbeitet. Damit wurde das Datum vollständiger.

Für die Erstellung der Transkripte kam das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“ nach Selting et al. (2009) zur Anwendung. Diese Konventionen wurden für die Gesprächs- respektive Konversationsanalyse entwickelt. Die Autor*innen unterscheiden dabei zwischen Minimal-, Basis- und Feintranskript, die sich im jeweiligen Detailierungsgrad unterscheiden. Die Transkripte der vorliegenden Arbeit wurden im Basistranskript verfasst, wobei teilweise auch auf Elemente des Feintranskripts zurückgegriffen wurde. Die Wahl der Sprecher*innensiglen orientiert sich an der jeweiligen sozialen Rolle im Gespräch, so wurde die Fachkraft der Schulsozialarbeit mit SSA abgekürzt. Die Namen der Kinder sowie der Lehrpersonen und der Schulsozialarbeiterinnen erhielten Decknamen. Dabei wurden Namen mit gleicher Silbenanzahl sowie aus einem ähnlichen Sprachraum gewählt. Orte oder Schulnamen hingegen wurden vollständig anonymisiert (Deppermann, 2008, S. 31). Im Anhang der Arbeit findet sich eine Übersicht der wichtigsten Transkriptionsregeln.

Fünf von sechs Gesprächen sind in schweizerdeutschem Dialekt geführt, eines in hochdeutscher Sprache. Für eine genaue Auswertung ist es wichtig, die Transkripte in der gesprochenen Sprache zu verfassen. Entsprechend werden die Gesprächsausschnitte auch so ausgewertet und analysiert. Für die bessere Lesbarkeit sind die Transkripte in der vorliegenden Publikation interlinear übersetzt. Zitate im Text werden jedoch im Original wiedergegeben. Bei der Übersetzung wurde darauf geachtet, so nah wie möglich am schweizerdeutschen Dialekt zu bleiben. Die Satzstellung blieb demnach unverändert, womit Fehler in der deutschen Grammatik in Kauf genommen wurden.

Im ganzen Prozess der Transkription braucht es ein Bewusstsein dafür, dass mit der Fixierung der gesprochenen Sprache bereits eine erste Verfremdung des Datums stattfindet und Transkripte deshalb als Sekundär- und nicht als Primärdaten verwendet werden sollen. Entsprechend wurde bis zum Ende der Analyse zusätzlich zum Transkript konsequent immer auch die Video- respektive Audiodatei hinzugezogen.

3.4.4 Analyse und deren Darstellung

Die Arbeit mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zeigt sich darin, das Datenmaterial aus diesem theoretischen Blickwinkel zu betrachten: die Rekonstruktion des sozialen Handelns der Gesprächsbeteiligten steht im Fokus. Das konversationsanalytische Forschungsprogramm gibt wenig an strukturierter Vorgehensweise vor und unterscheidet sich damit von anderen qualitativen Forschungsprogrammen. Deppermann (2008) und Have (2007) haben dennoch versucht, ein mögliches systematisiertes Vorgehen festzuhalten. Diese Vorgaben waren hilfreich und wurden für die vorliegende Studie auch berücksichtigt. Gleichzeitig gilt es festzuhalten, dass sich Deppermann (2008) in der Linguistik verortet und Have (2007) in der Soziologie, was meinem Forschungsvorhaben nur in gewissen Teilen entsprach. Deshalb musste ein eigener Weg der Analyse gefunden werden, damit die Fragestellungen in Hinblick auf ihre Verortung in der Sozialen Arbeit und dem damit verbundenen Anspruch, einen professionstheoretischen Beitrag leisten zu können, gerecht zu werden. Die Fragen standen als Orientierung im Raum und leiteten den Blick der Forscherin in den unterschiedlichen Phasen der Auswertung. Da die ethnomethodologische Prämisse davon ausgeht, dass die Gesprächsbeteiligten ihre soziale Ordnung selbst herstellen und diese, sobald sie gestört wird, unmittelbar korrigiert wird, sollte für die Analyse kein Detail außer Acht gelassen werden. Damit wird von der Forscherin eine Offenheit erwartet, die gleichzeitig durch eine Fokussierung hinsichtlich ihrer Forschungsfragen vernachlässigt werden muss (Deppermann, 2008, S. 20; Mundwiler, 2017, S. 29).

Deppermann (2008, S. 31) empfiehlt in einem ersten Schritt ein Gesprächsinventar zu erstellen, was es ermöglicht, die Inhalte der Gespräche und gleichzeitig auch Auffälligkeiten auf der Ebene des kommunikativen Vollzugs zu erfassen. Dieses Vorgehen erfolgte, wie später auch die detaillierte Analyse einzelner Ausschnitte, streng sequenziell. Die Gesprächsinventare ermöglichten in der ersten Phase der Analyse und auch später, beim Ausführen der einzelnen Phänomene, das Gespräch, deren Inhalte und kommunikativen Besonderheiten zu erfassen und sich in kurzer Zeit wieder in einem Gespräch zurecht zu finden.

Gemäß Deppermann (2008, S. 35) erfolgt danach die nähere Bestimmung des Untersuchungsziels, bevor relevante Sequenzen bestimmt und davon Transkripte erstellt werden. Wie erwähnt, wurden von den ersten drei untersuchten Gesprächen vollständige Minimaltranskripte nach GAT2 (Selting et al., 2009) erstellt und zur Erstellung der Inventare genutzt. Hilfreich zeigten sich die Transkripte vor allem darin, kommunikative Auffälligkeiten wie schnelle Sprecher*innenwechsel, Überlappungen oder auch paraverbale Veränderungen zu erkennen. Die Auseinandersetzung mit den Gesprächen schulte das Hören und erlaubte es, die restlichen Inventare alleine aufgrund der Aufnahme zu erstellen, relevante Sequenzen auszuwählen und einzig von diesen, für die Analyse notwendigen Gesprächsteile, Basistranskripte zu erstellen.

Die Gesprächsinventare ermöglichten es also, einen ersten Analyseschritt durchzuführen und für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Gesprächsausschnitte zu suchen. Die ersten beiden Fragestellungen erlaubten es unter der konversationsanalytischen Perspektive offen an das Material heranzugehen und nach Sequenzen zu suchen, die einerseits kommunikativ interessant sind und andererseits inhaltlich auf die institutionellen Praktiken verweisen, die als typisch für Elterngespräche in der Schulsozialarbeit gelesen werden können. Hier sei auf Arminen (2005, S. 74) verwiesen, die meint: „In Institutional environments in particular, studies may focus on a theme, topic order process that is relevant for the business at hand, e.g., contesting evidence in court, advice giving in health visits, giving receiving a reason for a visit to a doctor.“ In der Folge wurde ein längerer zirkulärer Prozess gestartet, welcher sich gleichwohl an den Gesprächen als auch an den Fragestellungen orientierte. Dieser Schritt war aufgrund dieses doppelten Blicks auf das Material anspruchsvoll und eine Herausforderung, weil parallel dazu bereits eine konversationsanalytische Analyse erfolgen musste. Nur so konnten die Vollzugswirklichkeiten herausgearbeitet werden, die sich auf der sprachlichen und nicht auf der inhaltlichen Ebene zeigten. Diese Analysephase nahm viel Zeit und Ressourcen in Anspruch und diente letztendlich der Auswahl von Gesprächssequenzen aus den verschiedenen Gesprächen, die für den untersuchten Kontext einzigartig und damit für die Beantwortung der Fragestellung wichtig waren.

Die Analyse der einzelnen Gesprächsausschnitte erfolgte dann wiederum systematisch, so wie es beispielsweise Have (2007, S. 122) vorgibt, der sich dabei auch die Ausführungen von Pomerantz und Fehr (2011, S. 173) bezieht. Nach Auswahl der Sequenz steht das schrittweise Vorgehen, also die Zug um Zug Analyse im Vordergrund. Es geht darum nachzuvollziehen, wie die Gesprächsbeteiligten ihre soziale Wirklichkeit herstellen und wie sie sich im Gespräch gegenseitig verstehen. Dabei ist es wichtig, bei der Analyse nicht vorzugreifen, sondern diese Redezug um Redezug vorzunehmen. Have (2007, S. 123) nennt diesen Schritt die Charakterisierung der Aktion in der Sequenz und er weist darauf hin, dass diese Interpretation anspruchsvoll und gleichzeitig lediglich provisorisch erfolgt. Es geht in einem weiteren Schritt darum die Art der Formulierungen genauer zu betrachten. Deppermann (2008, S. 56) spricht hier von „Äußerungsgestaltung“ und „meint die Art und Weise, in der gesprochen wird“. Als Äußerungen zählen nicht nur verbale Laute, sondern auch para- und nonverbale Kommunikation, was auch das „Fehlen“ einer Äußerung, als das Ausbleiben einer Antwort oder Reaktion bedeuten kann. Ein weiterer

Analyseschritt ist die Berücksichtigung des Timings, was die Frage nach der Sprecher*innenabfolge und dem Sprecher*innenwechsel beinhaltet (Deppermann, 2008, S. 61; Have, 2007, S. 123–124). Der Wechsel der sprechenden Person kann entweder durch die vorhergehende sprechende Person festgelegt werden (Fremdwahl) oder von der sprechenden Person selbst (Selbstwahl). Gerade in der institutionellen Kommunikation findet diese Wahl nicht immer lokal statt, sondern ist durch vorgegebene Rollen der Teilnehmenden festgelegt. In den untersuchten Gesprächen hat die Professionelle in der Regel die Gesprächsleitung, was auch die Vergabe des Rederechts und damit die Organisation des Sprecher*innenwechsels beinhaltet. Gleichzeitig wird auch wieder der Blick auf Überlappungen und Pausen gelegt. Als letzter Schritt der Analyse einer Sequenz werden Hypothesen dazu gebildet, aufgrund welcher Identität, Rolle oder Beziehung eine Äußerung verstanden und gelesen wird, wobei es auch um die Frage nach Rechten, Pflichten und Erwartungen ebendieser Identitäten geht (siehe dazu auch Kapitel 3.2.3). Wichtig ist zu erwähnen, dass diese Identitäten und Rollen ebenso im Gespräch hergestellt werden und sie veränderbar und nicht fix sind.

Deppermann (2008, S. 36) verweist bei der Auswahl der Gesprächsausschnitte auf einige „Faustregeln zur Selektion“: so soll ein direkter Bezug zur Untersuchungsfrage bestehen, unter gleichzeitiger Berücksichtigung von „‘natürlichen‘ Einschnitten“ im Gespräch, d.h. der sequenziellen Bearbeitung des Materials. Weiter soll beim ersten Auftauchen des zu untersuchenden Themas mit der Analyse begonnen werden, da diese einerseits besonders aufschlussreich sind und gleichzeitig den weiteren Gesprächsverlauf beeinflussen. Wird diese „Initialpassage“ (Deppermann, 2008, S. 37) ignoriert, kann dies bei weiteren Gesprächsausschnitten später im Gespräch zu Analyseproblemen führen. Have (2007, S. 140) formulierte diese Herausforderung so: “As noted before, data explorations involves two related but distinguishable processes, ‘understanding’ an ‘analysis’.” So war es wichtig, Selektionsentscheidungen zu treffen und gleichzeitig keine relevanten Gesprächsausschnitte zu verpassen und auszulassen. Folglich wurden die Gespräche immer und immer wieder in ihrer ganzen Länge neu betrachtet, um einen guten Auswahlprozess zu ermöglichen.

Diese strukturierte Herangehensweise war gerade zu Beginn der Auswertung hilfreich, weil so der analytische Blick geschult werden konnte. Gleichzeitig stehen in der vorliegenden Studie nicht die kommunikativen Phänomene an sich im Vordergrund, wie etwa bestimmte Mechanismen des Sprecher*innenwechsels, sondern vielmehr „die sequenzielle Organisation bestimmter Redebeiträge in der Besprechung von Problemen“, wie es Petko (2004, S. 127) in seiner Studie zu Gesprächen der Sozialpädagogischen Familienbegleitung formulierte. Dies hat zur Folge, dass längere Gesprächssequenzen im Fokus stehen, die sich inhaltlich an den Fragestellungen und damit an den theoretischen Vorannahmen zu Gesprächen sowie der Arbeit mit Familien in der Sozialen Arbeit und der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit orientieren. Im Gegensatz zu rein konversationsanalytischen Forschungsarbeiten, die in der Regel mit kurzen Gesprächsausschnitten arbeiten, entfalten sich die herausgearbeiteten kommunikativen Praktiken in der Regel erst ab einer gewissen Gesprächsdauer, da der Kontext erst für beide Gesprächsbeteiligten erschlossen werden muss. Folglich bestehen Kollektionen auch nicht aus Gesprächsausschnitten

zum selben Phänomen, was in Bezug auf die Generalisierbarkeit der ausgewählten Daten zu Fragen führen könnte. Hier sei auf Peräkylä (2008, S. 297) verwiesen, der in Bezug auf seine Studie zu Gesprächen im Rahmen von AIDS-Beratungen festhält, dass zwar nicht verallgemeinerbar ausgesagt werden kann, was Berater*innen mit ihren Klient*innen genau tun; dass aber allgemein beschrieben werden kann, was Berater*innen und Klient*innen tun könnten, unter der Voraussetzung, dass sie über das selbe kommunikative Repertoire verfügten. Es ist also eher von einer Verallgemeinerbarkeit der „sprachlichen Möglichkeiten“ (Mundwiler, 2017, S. 84) auszugehen. Mundwiler (2017, S. 84) hält fest, dass die Analyse der sprachlichen Aktivitäten aufzeigt, „wie diese kommunikative Aufgabe gelöst werden kann und wie sie demnach potentiell auch in anderen Kontexten gelöst wird.“ Petko (2004, S. 128) formuliert es ähnlich, in dem er meint: „Es geht nicht um Beurteilung, sondern darum, die beobachteten Sequenzen als die vorläufig kompetenteste Lösung der Besonderheiten der SPF³² wahrzunehmen.“

Im nun folgenden Teil B werden die Ergebnisse der Gesprächsanalysen, die sich an den forschungsleitenden Fragestellungen orientieren, präsentiert. Im Vordergrund stehen dabei die erkannten Praktiken, die die Gespräche der Schulsozialarbeiterinnen mit den Müttern auszeichnen. Der genaue Blick mit Hilfe der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ermöglicht es, wiederkehrende kommunikative Episoden zu erkennen, die das Handeln der Schulsozialarbeiterinnen in diesem Setting ausmachen und auszeichnen. Wie bereits im vorangehenden Kapitel aufgenommen, arbeitet die Konversationsanalyse nicht hypothesengeleitet, sondern geht offen an das Material heran. Dies wurde in der vorliegenden Studie auch so gehandhabt, wengleich das Forschungsinteresse, ausgehend vom Spannungsfeld von Familie und Schule, den Blick auf die Daten beeinflusst hat. Gleichwohl zeigte sich ein vielschichtiges Bild des Gesprächstyps Elterngespräch in der Schulsozialarbeit, das nun im folgenden Teil B der Arbeit ausgeführt wird.

Kapitel 4 fokussiert das Aufrufen des Gesprächsanlasses, das einem bestimmten Interaktionsmuster folgt und dem eine Klientifizierung des Kindes zugrunde liegt. Im selben Zusammenhang wird die Adressierung der Mütter in den Fokus genommen. Anschließend werden im Kapitel 5 die institutionellen Verhältnisse von Schule, Kind und Mütter, die im Gespräch aufgerufen werden, analysiert. Hier zeigen die Gespräche, wie sich Schulsozialarbeit dabei sowohl zu den Müttern als auch zur Schule verhält und wie das Kind respektive sein Verhalten von den beiden Anwesenden verhandelt wird. In Anlehnung an die Ausgangslage der Forschung zum Spannungsfeld von Schule und Familie wird herausgearbeitet, wie sich die Schulsozialarbeit zu Schule und Eltern positioniert und wie sie letztendlich ihre Aufgabe darin sieht. Mit dem wiederkehrenden Referieren auf die Verhältnisse der drei Akteure in den Gesprächen ist es auch evident, dass Schulsozialarbeit gezwungen ist, kommunikativ darauf zu reagieren. So kann abschließend auch dargelegt werden, welche Bedeutung das Zusammenspiel von Schule, Familie und Kindern für die Beteiligten hat. Zuletzt wird in Kapitel 6 das Thema Erziehung als

³² Sozialpädagogische Familienhilfe

dominierendes und wiederkehrendes Gesprächsthema in den Fokus gerückt, was die Analysen als zentralen Gesprächsgegenstand erkannt haben. Es handelt sich hier jedoch nicht um Erziehungsberatung im engeren Sinn, sondern es ist vielmehr ein „Sprechen über Erziehung“, was die Fachkräfte und Mütter gemeinsam etablieren. Die Analysen zeigen, welcher kommunikativen Praktiken sich die Schulsozialarbeitenden als Gesprächsleitende bedienen, welche normativen Setzungen sich zeigen und wie Schulsozialarbeitende sich einem Thema annehmen. Dabei ist zwar das Kind weiter Anlass für die Diskussion, es stehen jedoch die Mütter und deren Umgang mit dem Kind und damit ihre Erziehungspraktiken im Fokus.

Die ausgewählten Ergebnisse sind diejenigen, die eine Antwort auf die leitenden Fragestellungen der Studie geben. Durch die Analyse der ausgewählten Handlungssegmente zeigen sich die für Elterngespräche in der Schulsozialarbeit typischen kommunikativen Praktiken, die die Grundlage bilden, um Elterngespräche in der Schulsozialarbeit umfassend zu erfassen und zu beschreiben und theoretisch einzuordnen und weiterzuentwickeln. Letztendlich geht es darum aufzuzeigen, dass das, was in diesen institutionellen Gesprächen der Schulsozialarbeit auf welche Weise besprochen wird, nicht zufällig ist, sondern mit konzeptuellen und theoretischen Überlegungen zum Feld erklärt werden können.

Die einzelnen Ergebnisse werden jeweils anhand eines oder mehrerer Gesprächsausschnitte analytisch entfaltet und im Kontext der Elternarbeit der Schulsozialarbeit verortet. Dabei zeigen sich die Eigenheiten der institutionellen Kommunikation der Schulsozialarbeit, wie beispielsweise die Nähe zur Schule, in ihrer Deutlichkeit auf.

Wie bereits viele andere Studien zu institutioneller Kommunikation legt auch diese Analyse die kommunikativen Praktiken dar, die kennzeichnend sind für ein spezifische Gesprächsformat. Und diese wiederum geben Hinweise darauf, wie die Schulsozialarbeit ihr Tun konkret ausgestaltet. Die Analyse legt folgend nun beides dar: die sichtbaren kommunikativen Praktiken zum einen und die jeweiligen Verortungen im gesamten Geschehen von Schule und Familie zum anderen.

3.4.5 Reflexion des Forschungsprozesses

Bevor im Teil B die Analysen dargelegt werden, erfolgt an dieser Stelle eine kurze Reflexion des Forschungsprozesses hinsichtlich der persönlichen Involviertheit in das Forschungsgeschehen. Weiter werden die für die Konversationsanalyse wichtigen Gütekriterien reflektiert sowie das Phänomen besprochen, dass ausschließlich Mütter an den in dieser Studie ausgewerteten Gesprächen teilgenommen haben.

Als ehemalige Schulsozialarbeiterin und Lehrerin kenne ich den schulischen Kontext sowie das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit aus eigener Praxis. Aufgrund meiner mehrjährigen Berufserfahrung fühlte ich mich zu Beginn der Analyse involviert und als Forscherin herausgefordert. Ich erkannte mich in der Gesprächsführung der Schulsozialarbeiterinnen wieder, was den offenen und konversationsanalytischen Blick auf die Gespräche zeitweise trübte. Immer wieder musste ich mich bewusst meiner vergangenen Berufsrolle entledigen und ausschließlich als Forscherin auf den das Geschehen blicken. Dabei waren verschiedene Arbeitsgruppen hilfreich, die mich im Prozess der Analyse unterstützten. Der damit

verbundene Zwang, die Gespräche mit einer Brille des Nichtwissens und der Unvoreingenommenheit – zugleich aber auch mit Fachwissen zu Kommunikation, Beratung sowie der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zu betrachten und auszuwerten – erwies sich als bereichernd. Dass ich selbst nicht an den Gesprächen anwesend war und auch mit den Schulsozialarbeitenden in keinem Kontakt stand, unterstützte die objektive Perspektive auf das Geschehen zusätzlich.

Die Konversationsanalyse wird im weiteren Sinne den qualitativen Forschungsmethoden zugeordnet. Auch wenn sie teilweise weniger als Forschungsmethode, sondern als eine spezifische Forschungsperspektive verstanden wird, stellt sich auch bei konversationsanalytischen Studien die Frage nach den Gütekriterien und damit nach der Einhaltung wissenschaftlicher Qualitätsstandards. Dass sich die qualitative Forschung diesbezüglich von der quantitativen Forschung unterscheidet, ist viel diskutiert und hinlänglich bekannt (vgl. Helfferich, 2019; Steinke, 2017). Für die Konversationsanalyse relevant sind sowohl nach Deppermann (2008, S. 105) als auch nach Peräkylä (2008) die Fragen nach Reliabilität und Validität sowie diejenige nach der Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Die Reliabilität kann dank der guten Qualität der Aufnahmen sowie der präzisen Transkripte gewährleistet werden.

Für die Datenauswertung und damit auch die Validität der Aussagen war der Besuch zahlreicher Forschungswerkstätten hilfreich sowie die Einrichtung einer sich regelmäßig treffenden Gruppe von Konversationsanalytiker*innen. Diese Austauschmöglichkeiten dienten der Schärfung des analytischen Blicks, verhinderte sich als Einzelperson in den eigenen Daten zu verlieren und hat dabei geholfen die Validität der Analyse zu überprüfen und zu festigen. Was die Transparenz des Forschungsprozesses als drittes und wichtiges Gütekriterium in der konversationsanalytischen Forschung angeht (Deppermann, 2008, S. 108; Peräkylä, 2008, S. 290), wird im folgenden Teil B Rechnung getragen. Die ausgewählten Gesprächsausschnitte sind jeweils vollständig transkribiert und die Deutungen der einzelnen Redezüge und Sequenzen wird in den Analysen transparent dargelegt. Damit soll erreicht werden, dass die Analysen für alle Lesenden nachvollzogen werden können.

Hinsichtlich der in den Gesprächen bearbeiteten Themen kann davon ausgegangen werden, dass nicht die ganze Bandbreite an Themen der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit mit den ausgewerteten Gesprächen erfasst werden konnten. Insbesondere Fragen des Kindeswohls wurden in keinem der Gespräche thematisiert, obwohl die Schulsozialarbeit innerhalb der Schule als Fachstelle verstanden wird (vgl. Hauri et al., 2022). Gleichzeitig kann erwartet werden, dass diejenigen Themen und Praktiken, die im folgenden Teil B herausgearbeitet und beschrieben werden, in weiteren Elterngesprächen der Schulsozialarbeit auch wieder entfaltet und vollzogen werden.

Die Anwesenheit der Kameras wurde in den Gesprächen weitgehend außer Acht gelassen, da in keinem der Gespräche darauf Bezug genommen wurde und auch kein Blickkontakt mit der Kamera auszumachen war (Beobachter*innenparadoxon). Unbekannt ist jedoch, wie vor Beginn der Aufnahme über das außergewöhnliche Setting gesprochen wurde.

Die Väter (oder weitere Erziehungsberechtigte) wurden in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt. Sie treten vereinzelt in den Gesprächen auf, werden jedoch in keinem Fall als weitere zu adressierende Personen kenntlich gemacht. Es ist nicht bekannt, ob und wie die Väter von der Schulsozialarbeit eingeladen wurden und welches die Gründe in den einzelnen Fällen dafür sind, dass sie an den Gesprächen nicht anwesend waren. Auch wenn das Sample dieser Studie klein ist, erstaunt es nicht, dass die beteiligten Personen ausschließlich Frauen sind. Oft sind es immer noch die Mütter, die den Schulen als erste Ansprechperson auf der Elternseite zur Verfügung stehen und auch entsprechend adressiert werden. Mit Ausnahme von Jasons Mutter, die alleinerziehend ist, ist bei keinem der ausgewerteten Gespräche bekannt, wie die Kontaktaufnahme zur Familie erfolgte und warum es jeweils die Mütter waren, die der Gesprächseinladung gefolgt sind. Während der Gespräche wurden die Väter sowohl von den Fachkräften als auch den Müttern vereinzelt aufgerufen. In keinem der Gespräche wurde jedoch der Miteinbezug eines Vaters, etwa dass er eine bestimmte Arbeit übernehmen oder auch am Gespräch teilnehmen könnte, in Erwägung gezogen.

Teil B

Empirische Analysen

4. Etablierung des Gesprächsbedarfs

Erstgespräche in der Sozialen Arbeit fokussieren in der Regel zum einen die Beziehungsgestaltung und zum anderen wird geklärt, welche Themen und/oder Anliegen die hilfesuchende Person zum Gespräch mitbringt (Widulle, 2020, S. 155). Sie enthalten immer auch Überlegungen zum Kontext und es wird die Frage aufgeworfen, welcher Anlass zum Gespräch geführt hat (Kleve, 2018). Auch konversationsanalytische Untersuchungen konnten empirisch nachweisen, dass institutionelle Gespräche ein bestimmtes Ziel verfolgen, das im Erstgespräch von den Beteiligten aufgerufen wird (siehe Kapitel 3.2.3). Ähnlich wie die Studien zu Telefongesprächen in Notfalleinrichtungen zeigen, wird auch in den Gesprächen der Sozialen Arbeit der sogenannte „reason for a call“ (Zimmermann, 1992, S. 435) aufgerufen: konkret wird benannt, aus welchem Grund sich die Gesprächsteilnehmenden treffen. Kallmeyer (2000) folgend ist ein Beratungsgespräch durch eine früh im Gespräch angesiedelte „Etablierung von Beratungsbedürftigkeit und Instanzeinsetzung“ (S. 237) gekennzeichnet.

In den ausgewerteten Elterngesprächen in der Schulsozialarbeit lässt sich im Folgenden rekonstruieren, dass es sich dabei eher um eine Gesprächsbegründung als um eine Herausarbeitung und Etablierung einer Beratungsbedürftigkeit handelt. Die Unterscheidbarkeit ist nicht immer gegeben. Es ist vielmehr so, dass in den Gesprächen irgendwann der Anlass genannt wird, der zum Zusammentreffen der beiden Erwachsenen geführt hat und der als Begründung dient, die Mütter in den Gesprächen in ihrer Rolle zu adressieren. Als Gesprächsanlass wird der Grund verstanden, der als Auslöser gilt, weshalb sich Schulsozialarbeiterin und Mutter zu diesem bestimmten Gespräch treffen.

Schaut man sich die verschiedenen Varianten der „Klientifizierung“ gemäß Messmer und Hitzler (2007, S. 41) an (siehe hierzu auch Kapitel 3.3), sind Parallelen zu diesen Vorgängen festzumachen. Der damit verbundene Prozess der „sozialen Produktion von Klienten“ (ebd.) findet im Gespräch zwischen Fachkraft und Klient*in statt und dient dazu, eine Hilfebedürftigkeit auf Seiten der Klient*innen festzustellen, die das Handeln der Fachkraft begründen. Die Analyse der Elterngespräche hat gezeigt, dass die Klientifizierung in verschiedenen Varianten von den Gesprächsbeteiligten etabliert werden, die in erster Linie die Mütter betreffen. Hier ist in den Gesprächen gar eine Abhängigkeit erkennbar: die Problemetablierung über das Kind, führt zur Klientifizierung der Mütter, womit das ‚Kind als Problem‘ quasi Voraussetzung für ein Elterngespräch in der Schulsozialarbeit ist und gleichzeitig Anlass für das Gespräch darstellt.

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Wege, auf denen Gespräche zustande gekommen sind, wird im Folgenden anhand der Daten aufgezeigt, wie Gesprächsanlässe kommunikativ eingeführt werden und wie die soziale Produktion von Klientinnen und Klienten im Sinne einer Klientifizierung erfolgt, zunächst auf der Ebene der Kinder und später auch im Hinblick auf deren Mütter. Eng damit verbunden sind bestimmte Zuschreibungen, die sich auf kategoriengebundene Aktivitäten beziehen, die wiederum mit angenommenen Rechten und Pflichten in Verbindung stehen, wie etwa die Erwartung, dass sich eine Mutter für das eigene Kind im Kontext der Schule interessiert und einsetzt.

4.1 ‚Das Kind‘ als Gesprächsanlass

Gesprächsanlässe können aus unterschiedlichen Gründen zustande kommen. Als Erstes wird dargestellt, wie die Kinder in den Gesprächen als Gesprächsanlass herausgearbeitet werden, indem sie als Klient*innen der Schulsozialarbeit erkennbar gemacht werden. Hierbei steht die Variante der Klientifizierung durch eine soziale Kategorisierung im Vordergrund. So wird bei den Kindern eine Ist/Soll-Differenz hinsichtlich ihres Verhaltens in der Schule oder zu Hause eröffnet, die mit Unterstützung der Schulsozialarbeit überwunden werden soll. Es wird deutlich, dass das Verhalten des Kindes den Anlass darstellt, weshalb Mütter im Gespräch mit der Schulsozialarbeit sitzen.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass aufgrund des Erstkontakts zwischen Eltern und Schulsozialarbeit, der in der Regel telefonisch abläuft, vor allen analysierten Elterngesprächen bereits in irgendeiner Form ein „Vorgespräch“ stattgefunden hat (vgl. Kirchschrager, 2016). Den Elterngesprächen gehen also andere Gespräche oder Kontakte voraus. Trotz der Annahme, dass in diesen Gesprächen oder Kontakten der Anlass meist benannt wird, wird der Grund für das Gespräch im direkten Kontakt erneut, in unterschiedlicher Ausführlichkeit³³, aufgerufen.

Die Aufnahme des Gesprächs zwischen der Mutter von Ajitha und der Schulsozialarbeiterin hat eben erst begonnen, als die Schulsozialarbeiterin gleich sehr direkt den Gesprächseinstieg vollzieht und den Anlass benennt:

Ajitha: „der anlass war ja“

Minute 00:06 bis 00:21

SSA	genau (-)
	ehm: (-)
	sIE haben ja (.)
	mit frau fux abgemacht
	dass ajitha zu mir kommt´
Mutter	[mhm]
SSA	[hm?]
	damals
	°h und (.)
	der anlass war ja
	dass ajitha in der schule sAchen gesto:hlen hat
	°h (.)

³³ Methodisch steht dies in engem Zusammenhang mit den Prozessschritten Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit, die zu Beginn eines jeden Beratungsgesprächs erneut eine Situationsanalyse vorsehen (vgl. Abplanalp et al., 2020; Hochuli-Freund und Stotz, 2021; Stimmer und Ansen, 2016).

<<lächelnd> genau (.)>

So

Mutter lächelt

Der Ausschnitt des Gesprächsbeginns zeigt, dass die Schulsozialarbeiterin die Rolle der Gesprächsleitenden innehat und die Mutter die Rolle der Adressat*in, indem sie neben nonverbalen Rezeptionssignalen einzig mit „mhmm“ reagiert und damit weder selbst das Wort ergreift noch Widerspruch einlegt oder Präzisierungen anbringt. Der Fachkraft obliegt es darzustellen, um welchen Sachverhalt es sich hier handelt. Diesen formuliert sie direkt und schnörkellos: Ajitha wurde in der Schule des Diebstahls überführt und deswegen über die Lehrerin (Frau Fux) an die Schulsozialarbeit vermittelt. Die Schulsozialarbeiterin ruft durch die gewählte Formulierung („sIE haben ja (.) mit Frau Fux abgemacht“) nochmals für beide Anwesenden auf, dass diese Überweisung mit dem Einverständnis der Mutter erfolgte und sie damit die Zusammenarbeit von Beginn an gutgeheißen hatte. Die Schulsozialarbeiterin trägt den Sachverhalt ohne Zögern vor und signalisiert damit Sicherheit in Bezug auf die Glaubwürdigkeit des Hergangs, was auch durch die Mutter nicht in Frage gestellt wird. Obwohl die Schulsozialarbeiterin das vermeintliche Problem der Tochter - dass diese gestohlen hatte - sehr klar benennt, vermag sie dieser Tatsache durch ein aufmunterndes Lächeln an Gewicht zu nehmen. Es gelingt ihr sogar, dass die Mutter in dieses Lächeln einstimmt. Mit dem Lächeln und der sachlichen Darstellung kann die Fachkraft eine weitere Problematisierung des Anlasses verhindern, etwa indem sie den Diebstahl bewertet oder diesen weiter ausführt³⁴. Sie entscheidet sich hier, das für die Mutter „gesichtsbedrohende“ (Messmer & Rotzetter, 2017, S. 51) Thema des Diebstahls nicht weiter auszuloten und so mit ihr im Gespräch zu bleiben. Gleichzeitig stellt sie klar, dass der Diebstahl „der Anlass“ war, weswegen die Lehrperson Kontakt zur Schulsozialarbeit aufgenommen hatte, und benennt damit das Defizit, dass sie als Fachkraft mit Ajitha bearbeitet und womit sie eine Ist/Soll-Differenz aufspannt. Damit erfolgt die Begründung für die Überweisung der Schule von Ajitha an die Schulsozialarbeit. Diese wurde offenbar weder von der Fachkraft der Schulsozialarbeit noch von der Mutter als ausreichenden Grund angezweifelt und als Anlass für die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit akzeptiert.

Ajitha hat „in der schule sAchen gesto:hlen“. Diese Zusammenfassung reicht in diesem Gesprächsmoment als Begründung für eine Überweisung von Ajitha an die Schulsozialarbeit aus. Das Defizit wird am Diebstahl von „sAchen“ festgemacht. Mutter und Schulsozialarbeit sind sich hier einig, dass dieses Verhalten nicht der Norm entspricht und das Kind deshalb Unterstützung in der Bearbeitung dieses Verhaltens erhalten soll, womit Ajitha zur Klientin der Schulsozialarbeit wurde.

Durch die Rekapitulation der Ereignisse zu Beginn des Gesprächs bietet die Schulsozialarbeiterin der Mutter die Möglichkeit, ihre Sicht der Dinge darzulegen und gegeben Falls Ergänzungen und Korrekturen zur Darstellung der Schulsozialarbeiterin anzubringen – eine Form der Erzählaufforderung, die

³⁴ Dies hält die Schulsozialarbeiterin das ganze Gespräch über so aufrecht.

die Mutter zu diesem Zeitpunkt nicht aufgreift. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Mutter als auch die Fachkraft die Notwendigkeit aus Sicht der Schule, Ajitha aufgrund des Diebstahls als Klientin der Schulsozialarbeit zu führen, akzeptierten.

Im Gespräch zwischen der Schulsozialarbeit und der Mutter von Nashwan werden an verschiedenen Stellen Situationen benannt, die Nashwan als Schüler zeigen, der in der Schule herausforderndes Verhalten zeigt und deshalb zum Fall für die Schulsozialarbeit wird. Die Aufnahme des Gesprächs setzt ein, als die Mutter und die Schulsozialarbeiterin über bisherige Gespräche, die bereits von verschiedenen pädagogischen Fachkräften im Umfeld der Schule³⁵ geführt wurden und über Berichte, die daraus resultierten, sprechen. Allgemein ist die Mutter eingebunden in ein Netz von Helfenden, die in irgendeiner Form mit ihr direkt oder mit ihrem Sohn Nashwan arbeiten oder gearbeitet haben.

Nashwan: „ja was isch es de“

Minuten 04.44 bis 04.55

Nach einer kurzen Eingangssequenz, dominiert durch Erzählungen der Mutter, übernimmt die Schulsozialarbeiterin das Rederecht und beginnt zu erläutern, wie es dazu kam, dass Nashwan zu ihr gekommen war, was ihr nicht auf Anhieb gelingt, da sie sich nicht klar erinnert. Danach folgt folgender Ausschnitt:

SSA **dr USlöser isch gsi:**
 der auslöser ist gewesen

denn woner wägglaffe isch;
 dann wo er weggelaufen ist

Mutter **ja: gen[au]**
 ja genau

SSA **[genau]das gen**
 genau das gen

ja iz hanis=genau excüse
 ja jetzt hab ich es genau entschuldigen sie

woner wägglaffe isch
 wo er weggelaufen ist

und när isch s ja wie drum gange
 und nachher ist es ja wie darum gegangen

das är mau zu mir cha cho für ds luege
 dass er mal zu mir kann kommen um zu schauen

ja was es isch de
 ja was ist es dann

Die Intervention und die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit erfolgte aufgrund eines „USlöser“. Dieser „USlöser“ war das Weglaufen von Nashwan. Sowohl für die Mutter als auch für die Schulsozialarbeiterin scheint in diesem Moment klar zu sein, von wo Nashwan weggelaufen war und auch wer

³⁵ Mütterberatung, Heilpädagogin, Lehrerin

beschlossen hatte, dass Nashwan zur Schulsozialarbeit gehen könnte. Die Mutter bestätigt die Zusammenfassung der Schulsozialarbeiterin mit einem klaren „ja: genau“ und diese zeigt nochmals an, dass sie sich nun wieder klar erinnert („ja iz hanis“) und sich bei der Mutter dafür entschuldigt, dass sie diesbezüglich Unsicherheiten hatte und sich im ersten Moment nicht erinnern kann. Sie entschuldigt sich, da sie als Fachkraft den Anspruch hat zu wissen, wann und aus welchem Anlass ein Kind zu ihr kommt. Sie wollte der Mutter dies nochmals zusammenfassend darlegen. Gleichzeitig will sie der Mutter signalisieren, dass sie Nashwans Geschichte kennt und dass die Mutter ihr hier als Fachkraft vertrauen kann.

Es zeigt sich später im Gespräch, dass Nashwan von der Schule nach Hause weggelaufen war. An dieser Stelle im Gespräch nennt die Schulsozialarbeiterin dieses Weglaufen als Auslöser und damit als Anlass für eine Intervention der Sozialen Arbeit. Weder die Schulsozialarbeiterin noch die Mutter stellen diese Überweisung an die Schulsozialarbeit aufgrund dieses Vorkommnisses in Frage. Ebenso wenig hinterfragen sie, dass das Weglaufen aus der Schule als ein abweichendes und unerwünschtes Verhalten eines Kindes eingestuft wird.

Die anschließende Konkretisierung dessen, was das Ziel der Intervention der Schulsozialarbeit war, macht deutlich, dass das Weglaufen selbst nicht im Vordergrund der Gespräche mit Nashwan stand, sondern die Schulsozialarbeiterin es vielmehr als ihre Aufgabe sah, mit Nashwan herauszuarbeiten, was ihn zu diesem Verhalten veranlasst hatte („luege ja was isch es de“). Sie sieht es folglich als ihre Aufgabe, das Kind darin zu unterstützen, die schulischen Vorgaben einlösen zu können und trotz Herausforderungen im Schulbetrieb zu verbleiben.

Es ist die Schulsozialarbeiterin, die der Mutter diesen Hergang darlegt und erläutert, aus welchem Anlass Nashwan zum Klienten der Schulsozialarbeit wurde. Es war jedoch auch hier die Schule, die Nashwan der Schulsozialarbeit als potentiellen Klienten präsentierte und diese ihn als einen solchen anerkannte. Das Weglaufen aus der Schule wird in diesem Moment als abweichendes und unerwünschtes Verhalten eines Schülers eingestuft (Defizitkonstruktion) und die Schulsozialarbeit als diejenige Stelle definiert, die dieses Verhalten bearbeiten kann.

Wie in Kapitel 2.3.2 beschrieben, suchen Kinder und Jugendliche auch von sich aus die Schulsozialarbeit auf. Die Schulsozialarbeiterin von Elisa beginnt ihr Gespräch mit der Mutter mit einer Einladung an diese, zu erzählen, was sie über die Zusammenarbeit zwischen Tochter und Schulsozialarbeit bereits wisse.

Nachdem die Mutter bereitwillig und ohne Zögern verschiedene Themen, die die Tochter beschäftigen, dargelegt hat, fasst die Schulsozialarbeiterin nach dreizehn Gesprächsminuten zusammen, wie sie selbst mit Elisa in Kontakt gekommen war.

Elisa: „so chli zum verlouf“

Minuten 13.15 bis 13.43

SSA °h ja
i würd süsch churz mau vo mire site [säge:]
ich würde sonst kurz mal von meiner seite sagen

Mutter [ja]

SSA oder wi no ds ergänze
oder wie noch das ergänzen

eich (.)
eigentlich

nomau so chli zum verlo:uf
nochmals so ein bisschen zum verlauf

i ha ja (.) **im <<h> dezämber äch ds erschte gspräch mit ihre gha>**
ich habe ja im dezember wohl das erste gespräch mit ihr gehabt

°h ds isch gsi
das ist gewesen

(.) nachdäm i mi bide klasse bi::
nachdem ich mich bei den klassen bin

einisch mau nomau ga vorschteuä
einmal mal nochmals ging vorstellen

hani gseit
habe ich gesagt

i_ha da ä briefchaschtä
ich habe da einen briefkasten

dä hängt da usse
der hängt da draussen

u dert chamä es zeddeli abäla:
und dort kann man ein zettelchen runterlassen

und si isch zimli schnäu mau gsi (.)
und sie ist ziemlich schnell mal gewesen

mit es zeddeli abäla
mit einem zettelchen runterlassen

und äbä denn scho am afang (.)
und eben dann schon am anfang

aso am afang ischs wi so chli
also am anfang ist's wie so ein bisschen

augemein um um ihri gfüuswäut gangä
allgemein um um ihre gefühlswelt gegangen

Mutter [mhm]

Nachdem die Mutter ihre Eindrücke zum Wohlbefinden von Elisa geschildert hatte, ergreift die Schulsozialarbeiterin nach einer Sprechpause das Wort. Da sie dieses zu Beginn gleich der Mutter übergeben und selbst noch nichts zum Gesprächskontext gesagt hatte, holt sie dies nun nach. Sie möchte „*churz mau*“ etwas von ihrer Seite sagen oder „*ergänze*“ und etwas „*zum verlo:uf*“ sagen. Sie rekapituliert den Beginn der Zusammenarbeit zwischen Elisa und ihr und legt dar, wie der Kontakt mit ihr zustande kam:

Ausgangspunkt war dabei, dass sich die Schulsozialarbeit nochmals in allen Klassen und damit auch in derjenigen von Elisa, vorgestellt hatte. In der Folge legt sie der Mutter in direkter Rede dar, was sie dort den Kindern unter anderem gesagt hatte: dass sie einen Briefkasten habe, in den man ein Zettelchen einwerfen könne³⁶. Nach dieser Erklärung, für die sie die Form der indirekten Rede verwendet und damit vermutlich ihre Glaubwürdigkeit unterstreichen möchte, kommt die Schulsozialarbeiterin dann auf Elisa zu sprechen und legt dar, wie diese zur Klientin der Sozialen Arbeit geworden ist: „und si isch zimli schnäu mau gsi (.)mit es zetteli abäla“. Mit der gewählten Formulierung zeigt sie an, dass Elisa von sich aus Hilfe geholt und den Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin gesucht hat. Die Schulsozialarbeiterin verweist so auf den von Elisa gewünschten Unterstützungsbedarf, ohne jedoch preiszugeben, was auf dem Zettel stand und mit welchen Worten sich Elisa an die Schulsozialarbeit gewandt hatte. Dennoch wird klar, dass es sich um eine Kontaktaufnahme von Seiten Elisa handelte und die Schulsozialarbeiterin erzählt dann, dass von Beginn weg die Gefühlswelt von Elisa im Zentrum der Gespräche standen.

Die Defizitkonstruktion macht sich hier an der Kontaktaufnahme von Elisa fest und der Tatsache, dass sie sich selbst bei der Schulsozialarbeit Hilfe geholt hatte. Es ist die Schulsozialarbeiterin, die eine kurze und eher harmlose und vage Formulierung wählt („es zeddeli“) und damit vermeidet, Elisa selbst zu problematisieren und zu stigmatisieren. Mit dem Hinweis „und si isch zimli schnäu mau gsi“ macht sie zudem deutlich, dass die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit für Elisa dringend und damit der Problemdruck hoch war.

Diese Form der Problemschilderung und damit dem Aufrufen des Anlasses durch die Fachkraft, unterscheidet sich grundlegend von den detaillierten Schilderungen der Mutter zum Zustand der Tochter, die sich über mehrere Minuten erstreckten. Die Schulsozialarbeiterin hingegen, nimmt die Defizitkonstruktion in nur wenigen Worten vor, indem sie die Aktivitäten beschreibt, die Elisa als Klientin der Schulsozialarbeit kategorisieren lassen.

Ähnlich wie bei Ajitha, war es bei Anwar ein Vorfall in der Schule, der die Schule dazu veranlasste, die Schulsozialarbeit ins Geschehen einzuschalten. Im Gegensatz zur Situation von Ajitha rückte die Schule jedoch die Eltern in den Fokus, indem die Lehrerin der Mutter zur Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit riet. Dieser Rat wurde von der Mutter befolgt und die Kontaktaufnahme fand statt.

Der folgende Gesprächsausschnitt ist nach knapp zwei Gesprächsminuten. Die Mutter zeigte der Fachkraft kurz vorher die Einladung für einen Termin bei der örtlichen Erziehungsberatungsstelle³⁷ und fragte die Schulsozialarbeiterin nach den dortigen Gegebenheiten und Abläufen. Der

³⁶ In vielen Schulhäusern haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, die Schulsozialarbeit über einen Briefkasten zu erreichen, der als Kontaktmöglichkeit zur Schulsozialarbeit in den Gebäuden zu finden ist. Weitere häufig angebotene Kontaktmöglichkeiten sind whatsapp, Email und Telefon. Die Kinder und Jugendlichen können jedoch auch persönlich im Büro der Schulsozialarbeit vorstellig werden und so um einen Beratungstermin bitten.

³⁷ In diesem Fall ist die Erziehungsberatung mit dem schulpyschologischen Dienst als Abklärungsstelle für vermutete Erkrankungen (ADHS) gleichzusetzen.

Gesprächsausschnitt schließt unmittelbar daran an und die Mutter fragt sich selbst laut denkend, ob die Klassenlehrerin Frau Ferrari wohl bereits über diesen Schritt, dass die Eltern und Anwar von der Erziehungsberatung zur Abklärung eingeladen wurden, informiert wurde. Sie wechselt im Anschluss dann das Thema und berichtet, wie es Anwar „i letschter zyt“ ergangen ist.

Anwar: „isch wieder guet gange“

Minuten 01.48 bis 02.00

Mutter **i gloub ja**
ich glaube ja
aso i letschter zyt
also in letzter zeit
isch wieder guet gange'
ist es wieder gut gegangen
weiss nid
weiss nicht
ob das mängisch eso phasene si
ob das manchmal so phasen sind
wo ner so dü:rlä:bt?
wo er so durchlebt

SSA °h heit dir rückmäudige' itz regumässig überbecho
haben sie rückmeldungen jetzt regelmässig bekommen
vor frou ferrari;
von frau ferrari

Mutter **eigentlech NID**
eigentlich nicht
nei
nein
i ha mi du de mau gmäudet
ich habe mich halt dann mal gemeldet

SSA **Ja**

Mutter **ob aues guet i[sch]**
ob alles gut ist

SSA **[sehr guet]**
sehr gut

Mutter **denn isch zwar gloub**
dann ist zwar glaube
nid so guet gAuge' (--)
nicht so gut gegangen
das isch natürlich nid
das ist natürlich nicht
(-) z brevschte ching iz worde'
das bravste kind jetzt geworden
(---) e: ja

Es ist die Mutter, die zur Sprache bringt, dass es in letzter Zeit wieder gut gegangen sei und damit anzeigt, dass sie der Schulsozialarbeiterin darüber berichten möchte, wie sich die Situation mit Anwar in den letzten Wochen gezeigt hatte und dass sie Veränderungen im Verhalten von Anwar feststellen konnte („isch wieder guet gange“). Damit wird aufgemacht, weshalb sich die Mutter und die Schulsozialarbeiterin ursprünglich getroffen hatten. Der Schulsozialarbeiterin scheint diese kurze und sehr allgemeine und vage Aussage der Mutter zum Zustand ihres Sohnes zu reichen. Gleichzeitig wird für beide Gesprächsteilnehmerinnen in diesem Moment der Anlass des Einbezugs der Schulsozialarbeit nochmals aufgerufen. Die Mutter fügt an, welche Gründe sie vermutet, bevor die Schulsozialarbeiterin die Mutter konkret nach einer Rückmeldung der Lehrerin fragt und danach, ob und wie ein Austausch zwischen der Mutter und der Lehrerin initiiert wurde („heit dir rückmäudige‘ itz regumässig überbecho vor frou ferrari;“). Die Professionelle übernimmt an dieser Stelle wiederum die Gesprächsführung, was sich an den konkreten Rückfragen zum Austausch zwischen der Mutter und der Lehrerin zeigt. Mit dieser Nachfrage wird nochmals darauf fokussiert, dass Anwar in der Schule Schwierigkeiten im Verhalten gezeigt hatte und dass es die Lehrerin Frau Ferrari war, die einen Bedarf gesehen hatte, Anwar zur Schulsozialarbeiterin zu überweisen und die Mutter zur Kontaktaufnahme motiviert hatte. Deshalb wollte die Schulsozialarbeiterin vermutlich die Aussage der Mutter, dass es wieder gut gegangen sei, im Schulkontext überprüfen. Aus der unmittelbar anschließenden Antwort der Mutter zeigt sich, dass diese sich mit ihrer Aussage auch auf die Schule bezogen hatte und sie über die Frage der Schulsozialarbeiterin in keiner Weise überrascht oder irritiert war, da sie ohne zu zögern antwortet. Die Offenlegung der Mutter darüber, dass kein regelmäßiger Austausch besteht und sie die Rückmeldung proaktiv bei der Lehrerin eingeholt hat, löst bei der Schulsozialarbeiterin ein Lob aus („sehr guet“), was die Asymmetrie im Gespräch akzentuiert. Die Schulsozialarbeiterin weist dem Austausch eine große Bedeutung zu und erlaubt sich, die Mutter für ihr Verhalten zu loben. Die Mutter widerspricht im Anschluss ihrer vorherigen Aussage, indem sie darlegt, dass es im Moment, als sie nachfragte, *nid so guet* gegangen sei. Die Mutter ordnet diese Aussage gleich selbst ein, indem sie darauf hinweist, dass ihr Sohn Anwar nun halt nicht „z brevschte ching“ geworden sei und es entsprechend vorher auch nicht war.

Die Defizitperspektive im Sinne der Ist/Soll-Differenz wird in diesem Gesprächsausschnitt mehrfach aufgemacht, wird jedoch nicht klarer als „guet gange“ oder „nid guet gange“ umrissen. Die Reaktion der Schulsozialarbeiterin auf diese Darlegung beschränkt sich auf einige Rezeptionssignale, sie nimmt in diesem Moment jedoch nicht konkret Stellung, sondern lässt die Ausführungen der Mutter so stehen. Damit kann sie sich selbst einer Einschätzung enthalten und es ist letztendlich die Mutter, die durch die nicht in Frage gestellte Wiedergabe der Einschätzung der Lehrerin den Anlass für den Einbezug der Schulsozialarbeit vornimmt.

Das Gespräch mit der Mutter von Jason beginnt damit, dass die Schulsozialarbeiterin kurz resümiert, wann sie sich das letzte Mal getroffen hatten, was einige Monate her ist. Unmittelbar danach gestaltet die Schulsozialarbeiterin den Gesprächseinstieg:

Jason: „jetzt han ich letscht wuche d mäldig übercho“

Minuten 00.17 bis 01.20

SSA und jetzt han ich letscht wuche d mäldig übercho
 und jetzt habe ich letzte woche die meldung bekommen
 <<lachend> usem chindergarte
 aus dem Kindergarten

Mutter ja ich auch ((lacht leise))

SSA sie au
 sie auch

Mutter <<t> shocking>

SSA ja (.) mhm (.)
 <<p> mhm> ((lacht leise))
 <<acc> was händ sie übercho`
 was haben sie bekommen
 [oder was hät me ihne gseit gha`]>
 oder was hat man ihnen gesagt

Mutter [also ich war am arbeiten]
 in_der_brauerei
 und_dann klingelt (.)
 hab ich n anruf aufm telefon
 und dann denk ich so
 <<t> was=is jetzt los? >
 °h <<kratzig> ja ja >
 ich ruf mal zurück (.)
 ich kannte die nummer nich

SSA ja:

Mutter un:: ich war mitten in_ner pause
 (.) ich wollte eigentlich grad essen
 oder? [das]

SSA [mhm]

Mutter fiel dann ja aus (.)
 eh wo
 <<all> weil man mir gesagt hat>
 dEr JAsOn hätte dem michael in !A!rm gebissen

SSA ´mhm

Mutter sie eh

 sie hätten schön fussball ´gespielt

 und michael is bisschen ^grÖSSER

 un:d (-)

 [bisschen] älter glaub

SSA [mhm]

Mutter <<all> und der is dann zu ihm hin und hat gesagt ich möchte mitspielen>

 und Jason hat gesagt

 ne:in ich möchte nich °h

 <<all> m ich möchte aber dann hat er ihn glaub ich>

 geschupst (--)

 ich hab zwei verschiedene versionen

 [von zwei] verschiedenen leuten gehört

SSA [jaja genau]

 Ja

Mutter und denn:

 aufgrund dessen hat er ihn denn

 eh geschnappt und [hat]

SSA [mhm]

Mutter zugebissen

 weil er (.) <<f> wütend> [war]

SSA [mhm]

Mutter aus n wut [heraus]

SSA [ja genau]

Mutter °h hat er so reagiert.

Die Schulsozialarbeiterin beginnt davon zu erzählen, dass sie letzte Woche „d mäldig“ aus dem Kindergarten bekommen habe. Die Mutter bestätigt sofort, dass auch sie diese Meldung bekommen habe und schockiert gewesen sei. Die Schulsozialarbeiterin führt in der Folge den Inhalt dieser Meldung nicht weiter aus. Anstelle dessen übergibt sie das Wort der Mutter („was händ sie übercho“). Irritierend an dieser Stelle ist das leise Lachen der beiden Frauen, das beinahe einem Kichern gleicht – möglicherweise ein Ausdruck von Überforderung oder Ungläubigkeit angesichts der Tatsache, dass es erneut einen Vorfall mit Jason im Kindergarten gegeben hat. Es ist in der Folge die Mutter, die ausführt, welche Meldung sie vom Kindergarten bekommen hat. Sie verfällt hier in eine ausführliche Erzählung, in welchem

Kontext sie die schockierende Meldung erreicht hatte. Mit der Betonung des Schocks bewertet sie das Ereignis. Sie war bei der Arbeit und wollte gerade Mittagspause machen, als sie einen Anruf von einer ihr unbekanntem Nummer erhielt. Die Mutter nimmt die Schulsozialarbeiterin in ihrer Erzählung geradezu mit („und dann denk ich so: was ist denn jetzt los?“), wodurch sie hervorhebt, wie unerwartet dieses Ereignis in ihr Leben trat und wie überrascht sie darüber war. Auch wenn sie sich bereits zweimal mit der Schulsozialarbeiterin aufgrund von Jasons Verhalten getroffen hatte, war sie in diesem Moment offenbar in keiner Weise darauf vorbereitet, dass erneut etwas vorgefallen würde.

Ihr Mittagessen fiel also aus, weil „man“ ihr am Telefon gesagt hatte „dEr JAson hätte dem michael in !A!rm gebissen“. Sie verweist mit dem *man* nicht auf eine konkrete Kindergarten-Lehrperson, sondern generell auf den Kindergarten als Institution. Die Mutter schildert den Vorfall, indem sie Jasons Verhalten in einen Kontext stellt, der verständlich macht, warum er sich wehren musste. Schließlich hatte er „schön fussball `gespielt“ und höflich verneint, als ein anderer Junge mitspielen wollte. Erst als dieser ihn geschubst hatte, „schnappte“ er ihn sich und biss zu. Die Mutter begründet Jasons Verhalten mit Wut, die der Angreifer bei ihm ausgelöst hatte. Die Annahme der Mutter, der Junge sei „ein bisschen grösser“ und „ein bisschen älter“ gewesen, ist ein weiterer Aspekt, den sie zur Verteidigung ihres Sohnes aufführt.

Obwohl die Mutter bereits nach Erklärungen für Jasons Verhalten sucht und die Geschichte entsprechend erzählt, macht auch sie eine Ist/Soll-Differenz auf: Jason darf sich nicht körperlich wehren, sondern soll lernen, Konflikte verbal zu lösen. Die Defizitkonstruktion wird hier durch die Mutter aufgefächert und von der Schulsozialarbeit durch Rezeptionssignale entsprechend anerkannt und bestätigt. Wie bereits bei Anwar ist es die Mutter, die den Inhalt „der Meldung“ schildert, der letztendlich Anlass für das Gespräch war.

Interessant an diesem Gesprächsausschnitt und der Formulierung des Anlasses ist, dass deutlich wird, wie sehr sich sowohl die Mutter als auch die Schulsozialarbeiterin auf Erzählungen Dritter stützen. Sie rekonstruieren das Ereignis, das den Anlass bildet, gemeinsam unter Bezugnahme verschiedener Wissensquellen. Weder die Mutter noch die Schulsozialarbeiterin waren selbst anwesend. Während Letztere ausschließlich auf Informationen der schulischen Fachkräfte (Kindergarten-Lehrperson) zurückgreift, bezieht sich die Mutter auch auf die Erzählungen ihres Sohnes Jason. Es erschließt sich aus dem Gespräch nicht, ob sie dies effektiv getan hat, da sie ihre Quellen der Versionen nicht benennt („ich hab zwei verschiedene versionen von zwei verschiedenen leuten gehört“). Das Zurückgreifen auf Informationen von Dritten kann jedoch als Merkmal der Elterngespräche in der Schulsozialarbeit festgehalten werden.

Im Beispiel von der Oberstufenschülerin Valérie ist es die Mutter, die den Kontakt zur Schulsozialarbeiterin aufnimmt und um ein Gespräch bittet. Die Schulsozialarbeiterin thematisiert den telefonischen Erstkontakt gleich unmittelbar nach Gesprächsbeginn und verweist auf den zeitlichen Abstand von einem Monat zwischen diesem ersten Kontakt und dem tatsächlichen persönlichen Zusammenkommen.

konnte und seit dem Anruf der Mutter einige Wochen vergangen sind.³⁸ Zu Beginn des Gesprächs wird der Anlass benannt, womit die Defizitkonstruktion der Tochter zwar erkennbar ist, jedoch äußerst vage und ungenau formuliert ist.

Die Schulsozialarbeiterin bittet die Mutter im Anschluss nochmals zu erläutern, weshalb sie um ein Gespräch bei der Schulsozialarbeit gebeten hatte.

Ein paar Minuten später findet die Mutter dann deutliche Worte dafür, was sie vom Verhalten der Tochter hält, welche Fragen sie deshalb mit sich herumträgt und sie diese im Gespräch klären möchte. Es ist die Mutter, die das aus ihrer Sicht zu bearbeitende Defizit der Tochter benennt:

Valérie: „das isch für mich dänn nüm normal“

Minuten 3.40 bis 4.27

Mutter [ja: und ich ha ä]ifach gfunde
ja und ich habe einfach gefunden

SSA [(unverständlich)]

Mutter also wie cha das es chind
also wie kann das ein Kind

Mutter mich fasch praktisch zwoi ja:hr
mich fast praktisch zwei jahre

SSA ja

Mutter aagloge oder (--)
angelogen oder

Mutter ja (.)
[und ((räuspert sich))]

SSA [das macht nech aso da]s
das macht sie also das

SSA isch sochli
ist so ein bisschen

SSA das isch das wonech o betroffe macht
das ist das wo sie auch betroffen macht

Mutter genau

SSA ja

Mutter und das isch scho
und das ist schon

Mutter äbe si isch halt äifach (.)
eben sie ist halt einfach

Mutter ich ha sgfühl si lügt vill
ich habe das gefühl sie lügt viel

Mutter also v lüge (--)
also lügen

Mutter weiss halt au nöd
weiss halt auch nicht

³⁸ Die Schulsozialarbeit in der Schweiz arbeitet in der Regel während der Schulferien nicht und ist auch per Mail und Telefon entsprechend nicht erreichbar.

nOtlÜge
notlügen

ich weiss nid seitme dem lÜge
ich weiss nicht sagt man dem lügen

aber si dreit immer alles echli überAl
aber sie dreht immer alles ein bisschen überall

wies de guet töönt
wie es dann gut tönt

und (--)

Ja

und dänn han ich ja de brief ihre no ge zum unterschribe
und dann hab ich ja den brief ihr noch gegeben zum unterschreiben

SSA **Mhm**

Mutter **si hät gseh ich (.)**
sie hat gesehen ich

[kl] ag ihn ah für öppis wo sI gwüsst hätt
klage ihn an für etwas wo sie gewusst hat

SSA **[mhm]**

Mutter **wo s[i e]iglech (.)**
wo sie eigentlich

[und] dAs hanich dänn äifach gfunde
und das habe ich dann einfach gefunden

SSA **[mhm]**

Mutter **aber ehm**

du chasch doch so öppis nöd öpperem unterstelle
du kannst doch so etwas nicht jemandem unterstellen

spötistens dänn muesch du mir säge STOPP mami.
spätestens dann musst du mir sagen stopp mami

es isch MIN fä[hle]r
es ist mein fehler

SSA **[mhm]**

Mutter **(--) dass mer no so öppis unterschribt**
dass man noch so etwas unterschreibt

hani de [äif]ach gfunge ja_a aso (.)
habe ich dann einfach gefunden ja also

SSA **[mhm]**

Mutter **das isch für mich dänn nüm normal**
das ist für mich dann nicht mehr normal

oder aso
oder also

Valéries Mutter formuliert ihr Unverständnis, dass ihre eigene Tochter sie fast zwei Jahre lang anlügen konnte. Die Schulsozialarbeiterin versucht dieses Unverständnis in Worte zu fassen und dabei die Gefühle der Mutter zu spiegeln. Sie sucht nach den richtigen Worten (mehrere Selbstreparaturen) und formuliert gleichzeitig als Feststellung und Frage, ob es das Lügen sei, was sie als Mutter betroffen mache. Die Mutter bestätigt dies und fährt mit ihrer Erzählung fort. Bei den nun folgenden Ausführungen

kommt es verschiedentlich zu Selbstreparaturen, die Mutter bricht mehrmals ab bis sie formulieren kann, dass die Tochter oft lüge, sie als Mutter jedoch unsicher sei, ob es vielleicht eher Notlügen seien, denn Valérie würde halt allgemein oft einfach Sachen verdrehen.

Die Mutter führt aus, dass sie Valérie den Brief an den Lehrer³⁹ zur Unterschrift vorgelegt hatte und sie deshalb wusste, dass die Mutter den Lehrer zu Unrecht anklage („si hät gseh ich (.)klag ihn ah für öppis wo si gwusst hätt“) und Valérie dennoch nicht gehandelt, also endlich die Wahrheit gesagt habe. Dies hätte sie spätestens zu diesem Zeitpunkt machen müssen.

Die Mutter wählt hier die direkte Rede, um ihren Worten Nachdruck zu verleihen („spötistens dänn muesch du mir säge STOPP mami.“). Mit dieser genauen Nacherzählung des Geschehenen versucht die Mutter deutlich zu machen, weshalb sie infrage stellt, ob das Verhalten ihrer Tochter noch normal sei. Mit der rhetorischen Frage nach Abweichung von der Norm, ruft die Mutter ein Defizit der Tochter und damit den Anlass des Gesprächs auf. Sie stuft das Verhalten der Tochter als abweichend ein. Dadurch legitimiert sie ihre Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeiterin. Sie hat ihre Tochter nach bestem Wissen und Gewissen erzogen, doch mit einem Kind, das „nüm normal“ ist, greifen ihre Strategien nicht mehr. So begründet sie den Miteinbezug der Schulsozialarbeit und gibt sich selbst eine Berechtigung im Gespräch zu sein und um Unterstützung zu bitten. Durch ihre Empörung distanziert sich die Mutter von der eigenen Tochter und legitimiert ein Stück weit ihr eigenes Versagen als Mutter. Es ist die Tochter, die ihre Erziehung verunmöglicht und sie um Hilfe suchen lässt. Hier handelt es sich um ein Beispiel für ein Gespräch, in dem die Initiative von der Mutter ausgeht, die einen Anlass für eine Intervention erkennt und daher mit der Schulsozialarbeit in Kontakt tritt.

Schlussfolgerungen

Die Analyse der Gesprächsausschnitte zwischen den verschiedenen Schulsozialarbeitenden und den Müttern zeigt, dass die Aufrufung eines Anlasses ein fester Bestandteil des Gesprächs, beziehungsweise sogar die Voraussetzung für ein Zustandekommen des Gespräches ist und die Inanspruchnahme legitimiert. In den Elterngesprächen der Schulsozialarbeit wird dies kommunikativ so vollzogen, dass von den Erwachsenen eine Ist/Soll-Differenz in Bezug auf das Kind aufgemacht wird. Es wird also ein Verhalten aufgerufen, das von den Erwachsenen – sei es durch Lehrpersonen in der Schule oder durch die Eltern zu Hause – als abweichend und störend wahrgenommen und als Defizit konnotiert wird. Die Schulsozialarbeit zeigt sich als diejenige Fachstelle, welche sowohl die Eltern unterstützen als auch dem Kind helfen kann, dieses Verhalten zu ändern. Die Abwesenheit des Kindes wird in den Gesprächen nicht in Frage gestellt oder thematisiert. Es sind die Fachkraft und die Mutter, die im Gespräch Defizite des Kindes aufrufen und es so als Klient*in der Schulsozialarbeit kategorisieren. Daher ist davon auszugehen, dass die Frage, ob das Kind am Gespräch dabei ist oder nicht, entweder im Rahmen der

³⁹ Valéries Mutter hatte sich schriftlich beim Mathematiklehrer beklagt, dass er die Noten ein Jahr lang nicht offengelegt habe und sie so nicht wissen konnte, dass Valéries Noten so schlecht seien. Im Brief kritisiert die Mutter den Lehrer dafür und klagt ihn an. Valérie hingegen hatte über die Noten sehr wohl Kenntnis und diese nicht an die Mutter weitergeleitet, wie sich später zeigte.

Gesprächsplanung (z.B. im Vorgespräch) geklärt wurde oder dass beide Seiten stillschweigend annehmen, in diesem Fall auf den Einbezug des Kindes zu verzichten. Messmer und Hitzler beobachteten in ihrer Forschung, dass an Gesprächen mit Eltern und Kinder, immer wieder *über* und nicht durchgehend *mit* den Kindern gesprochen wurde. Sie ordneten diese „Objektivierung“ als eine Möglichkeit der Klientifizierung ein (siehe Kapitel 3.3). In den Gesprächen dieser Studien sind die Kinder nicht anwesend, sondern es wird lediglich über sie gesprochen. Die Perspektive der Kinder wird in mehreren Fällen durch die Fachkraft bei der Mutter erfragt. Auffallend ist, wie selbstverständlich über das abweichende Verhalten der Kinder gesprochen wird, ohne dass – weder im Moment der Defizitkonstruktion noch im weiteren Gesprächsverlauf – thematisiert wird, das Kind ins Gespräch miteinzubeziehen, um ihm die Möglichkeit zu geben sich selbst zu den Vorkommnissen zu äußern.

Die verschiedenen Beispiele machen deutlich, wie stark Schule in den Gesprächen präsent ist, obwohl sie im Gespräch durch niemanden vertreten ist. Sie wird in den Gesprächen aufgerufen und ihre Wirkmächtigkeit findet in Bezug auf die Defizitkonstruktion des Kindes ihre volle Entfaltung. In Bezug auf die Etablierung des Gesprächsbedarfs ist festzuhalten, dass diese aufgrund von Beobachtungen und Rückmeldungen verschiedener Personen gemacht wurden, die Schule dabei oft eine zentrale Rolle spielt.

Dass die Schule einen hohen Anteil an der Vermittlung von Schülerinnen und Schülern an die Schulsozialarbeit ausmacht (Hostettler et al., 2020, S. 167) und damit auch als diejenige Instanz fungiert, die Kindern und Jugendlichen ein zu bearbeitendes Defizit zuschreibt, das die Schulsozialarbeit bearbeiten soll, wird in den Gesprächen weder von den Schulsozialarbeitenden noch von den Müttern thematisiert oder kritisch hinterfragt. Was jedoch nicht heißt, dass sowohl die Mütter als auch die Schulsozialarbeitenden im fortgeschrittenen Gespräch nicht doch Kritik an den Defizitkonstruktionen der Schule üben (siehe Kapitel 5.2.2).

In den kommunikativen Darlegungen der Gesprächsanlässe und der damit verbundenen Auffächerung einer (ggf. zugeschriebenen) Hilfebedürftigkeit auf Seiten des Kindes, sind von den Fachkräften und den Müttern zwei unterschiedliche Vorgehen sichtbar: Die Situationsschilderungen der Schulsozialarbeit sind kurz, wertfrei und zuweilen unkonkret und allgemein formuliert. Demgegenüber zeigen sich die Mütter in ihren Formulierungen bewertend, erklärend und manchmal auch hilfesuchend und mit dem ist-Zustand selbst überfordert.

Die Position der Schulsozialarbeiterin erlaubt es ihr, eigene Beobachtungen oder solche von Dritten – neutral und aus ihrer institutionellen Zugehörigkeit darzulegen. Als Fachkräfte, die ihren Auftrag daraus ableiten, Probleme an Schulen zu erkennen, zu verhindern und zu bearbeiten – und diesen Auftrag mit einer gewissen professionellen Routine ausführen, begegnen sie diesen Vorkommnissen mit einer emotionalen Distanz, die von einer Mutter, aufgrund der persönlichen Involviertheit, nicht zu erwarten ist. Dass sie es im Moment des ersten Aufrufens des Defizits des Kindes vermeiden, detailliert das defizitäre

Verhalten zu schildern und dieses zu bewerten, sondern stattdessen beschreiben und Vorkommnisse kurz erläutern, hat etwas vorsichtig Abtastendes und zeigt, dass die Schulsozialarbeiterinnen sich der anspruchsvollen Situation bewusst sind. Die Mutter ist in diesem Moment vielleicht zum ersten Mal in einem Gespräch mit einer Fachkraft der Schulsozialarbeit. Sie soll nicht auf eine be- und verurteilende Beschreibung ihres Kindes aufgrund seines Verhaltens treffen. Die Fachkraft verhindert mit dieser Art der Problemformulierung einen Gesichtsverlust auf Seiten der Mutter und erleichtert es ihr damit, im Gespräch zu bleiben. Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass die Schulsozialarbeitenden sich auf Wissen von Dritten beruft und deshalb etwaige Defizite behutsam formuliert.

Diese Distanz in der Erläuterung der Vorkommnisse ist für die Mütter nicht einfach einnehmen. Sie stehen angesichts der Ausgangslage unter Erklärungs- und Rechtfertigungszwang, das Verhalten des Kindes zu erklären (bspw. Jason) oder die eigene Ratlosigkeit anzuzeigen, wodurch sie sich selbst in die Rolle der Hilfesuchenden begeben (bspw. Anwar, Valérie). Durch die Möglichkeit, ihre Sicht auf die Dinge selbst darlegen zu können, erhalten die Mütter die Kontrolle darüber, was in einer bestimmten Situation als relevant gesetzt wird. Sie haben die Möglichkeit, ihrem eigenen Narrativ oder demjenigen des Kindes zu folgen (bspw. Jason). Gleichzeitig sind sie in ihrer Rolle als Mütter, die zu einem Gespräch bei der Schulsozialarbeit erscheinen, gezwungen, das Verhalten als Defizit anzuerkennen, zu erklären und auch zu rechtfertigen. Ihre Position erlaubt es ihnen kaum, Situationen, die das Eingreifen der Schule und den Miteinbezug der Schulsozialarbeit zur Folge hatten, unkommentiert zu lassen. Sie sehen sich als Mütter für das abweichende Verhalten ihrer Kinder der Schule gegenüber in der Verantwortung, was entsprechende Einordnungen, Erklärungen und Rechtfertigungen nach sich zieht. Die Mütter zeigen damit an, dass sie sich ihrer Pflichten bewusst sind oder auch einfach nur, dass sie verstanden haben, welche Erwartungen in diesem Moment an sie herangetragen werden und sie sich als ein zur Mitarbeit bereites Elternteil im Gespräch zeigen und die zugewiesene Kategorisierung der Fachkraft akzeptieren.

Die Analyse aller Gespräche zeigt, dass den Kindern von den Erwachsenen Defizite – im Sinne von Problemzuschreibungen – zugesprochen werden. Dabei sind es in der Regel nicht die Gesprächsbeteiligten selbst, die das Defizit festmachen, sondern sie rezipieren die Schule, die beispielsweise das Verhalten eines Kindes problematisiert. Wie in den Gesprächen mit den Müttern von Nashwan, Jason, Ajitha und Anwar zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit eine vermittelnde Position einnimmt: Sie bringt die Schule kommunikativ ins Gespräch, um die Probleme zu etablieren und den Gegenstand des Gesprächs zu begründen.

Im Gespräch mit Valéries Mutter ist es die Mutter selbst, die für sich Rat im Umgang mit der Tochter sucht und das Verhalten von ihr zum Anlass für das gemeinsame Gespräch etabliert. In diesem Beispiel ist sichtbar, wie die Mutter, die von sich aus Unterstützung in Anspruch nimmt, zuerst die Defizite des eigenen Kindes darlegt, aber auch das eigene Unvermögen im Umgang damit schildert. Erst über die soziale Produktion des eigenen Kindes als ‚aus der Norm fallend‘ wird es für die Eltern möglich, die Hilfesuche zu legitimieren. Gemeinsam ist allen Beispielen, dass die Defizitkonstruktion und damit die

Eröffnung einer Ist/Soll-Differenz durch die Erwachsenen vollzogen wird. Dieser Vollzug geschieht in einem wechselseitigen Prozess: Weder die Mutter noch die Fachkraft können die Problemetablierung durchsetzen, sondern sie muss von beiden anerkannt und bearbeitet werden.

Mit der Problemetablierung wird zwar der Anlass des Gesprächs herausgearbeitet, doch damit Elternberatung eine Legitimation erhält und die Schulsozialarbeit ihren Auftrag erfüllen kann, geschieht in diesen Gesprächen zugleich auch eine Klientifizierung durch die Adressierung der Mütter. Es sind die Mütter, die letztendlich im Gespräch mit der Schulsozialarbeit sitzen, was wiederum einer kommunikativen Bearbeitung dieser als Klient*innen der Schulsozialarbeit bedarf. Diese Praktiken werden im folgenden Kapitel beleuchtet.

4.2 Die Konstitution der Mutter als Adressatin

Nachdem das Kind zum Gesprächsanlass ‚gemacht‘ wurde, steht im Folgenden die Konstitution der Mütter als Adressat*innen durch die Fachkräfte im Vordergrund. Wie Kapitel 3.4.2 ausgeführt, sind die Gespräche unterschiedlich zu Stande gekommen: die Schulsozialarbeit hatte die Mütter eingeladen, sie hatten von sich aus um das Gespräch gebeten oder wurden von der Schule dazu angeregt, mit der Schulsozialarbeit in Kontakt zu treten. Nun stellt sich die Frage, wie die Schulsozialarbeit die Mütter in den Gesprächen ‚bearbeitet‘, d.h. inwiefern der Prozess der „Klientifizierung“ (Messmer & Hitzler, 2007) der Mütter in den Gesprächen Eingang findet und damit auch der Gesprächsbedarf begründet wird. Es sind die Mütter, die bei der Schulsozialarbeit im Gespräch sitzen und so stellt sich die Frage, wie dies in den Gesprächen kommunikativ begründet wird und wie diese nicht lediglich als Gesprächspartnerinnen bzw. Kooperationspartner*innen adressiert werden, sondern vielmehr selbst zu Adressat*innen der Schulsozialarbeit werden.

Die Analysen können zeigen, dass und wie in den Gesprächen eine Adressat*innenkonstitution situativ verhandelt wird und welche Verantwortung den Müttern zugeschrieben wird und wie sie von der Schulsozialarbeit in spezifischer Weise adressiert werden.

4.2.1 Kooperation herstellen

Bei Ajitha und Elisa erfolgte die Einladung zum Gespräch jeweils von der Schulsozialarbeiterin und es sind auch die Schulsozialarbeiterinnen, die im Gespräch den Anlass des Treffens formulieren und festhalten, weshalb sie die Mütter eingeladen haben. In beiden Beispielen ist sichtbar, wie die Schulsozialarbeiterinnen die Mütter zur Mitarbeit und Zusammenarbeit auffordert.

Als Gesprächsleitende fasst die Schulsozialarbeiterin zu Beginn in wenigen Worten zusammen, wie es zur Zusammenarbeit von ihr und Ajitha kam und weshalb Ajitha überhaupt zur Klientin der Schulsozialarbeit wurde (Defizitkonstruktion) (siehe auch Kapitel 4.1)

Im Anschluss kommt sie konkret auf das Vorgehen in der Elternarbeit zu sprechen.

Ajitha: „wir schauen zusammen“

Minute 00:22 bis 00:35

SSA <<all> und dann ist ajitha zu mir gekommen>
Und
<<f> mir ist immer gÄ:nz wichtig>
dass ich die eltern auch se:he
°h damit ich im gesprÄch bin
SSA u[nd]
MU [mhm;]
SSA wir zusammen schauen können
was braucht ajitha?
vielleicht ist gu:t jetzt
ich weiss es nicht.
weil sie kennen ihr kind am besten.

Die Schulsozialarbeiterin formuliert den Gesprächsgrund von ihrer Seite her: „<<f> mir ist immer gÄ:nz wichtig> dass ich die eltern auch se:he °h damit ich im gesprÄch bin“. Eine Einladung der Eltern zu einem Gespräch wird in diesem Moment als Routinehandeln der Schulsozialarbeit dargestellt und die Mutter wird bis hierher als Elternteil adressiert. Erst durch den Satz „sie kennen ihr kind am besten.“, wird sie konkret als Mutter von Ajitha kenntlich gemacht. Als eine Mutter, die ihr Kind gut kennt und der Schulsozialarbeiterin die Frage beantworten kann, ob Ajitha noch Unterstützung braucht oder nicht („vielleicht ist gu:t jetzt“). Die Fachkraft signalisiert, dass sie an diesem Punkt nun auf die Zusammenarbeit mit der Mutter angewiesen ist, womit sie die Asymmetrie in Bezug auf das Wissen über Ajitha aufzuheben versucht, wenngleich die Asymmetrie in Bezug auf die Themensetzung und die Gesprächsführung nach wie vor sichtbar ist. Die Schulsozialarbeiterin zeigt der Mutter an, dass sie als Fachkraft nicht, oder nur teilweise, beurteilen kann, was Ajitha noch an Hilfe braucht („was braucht ajitha?“). So formuliert sie diesbezüglich den Bedarf, sich mit der Mutter rückzubesprechen: „°h damit ich im gesprÄch bin und wir zusammen schauen können“. Dieser Satz liest sich als Kooperationsangebot der Mutter gegenüber, im Sinne einer Ko-Produktion, ohne die es schwierig ist, eine soziale Dienstleistung erbringen zu können (Ausführungen dazu folgen). Die Schulsozialarbeiterin lässt von ihrem klaren Blick auf den Sachverhalt ab und lädt die Mutter ein, mit ihr gemeinsam weiterzuarbeiten, womit sie der Mutter ein Angebot für ein Arbeitsbündnis macht, und dieses unterstreicht mit „weil sie kennen ihr kind am besten.“. Damit spricht sie der Mutter Kompetenzen zu, die über ihre eigene fachliche Expertise hinaus gehen.

Obwohl der Diebstahl sich im schulischen Kontext ereignet hat, wird hier von der Schulsozialarbeiterin die Expertise der Mutter als die scheinbar einzig relevante erfragt, wenn es darum geht zu beurteilen, was Ajitha braucht oder nicht („vielleicht ist gu:t jetzt“). Die Schulsozialarbeiterin sieht den Diebstahl offensichtlich als Symptom für ein Unwohlsein von Ajitha allgemein, weshalb sie dieser Tat auch weniger Bedeutung zumisst als der Frage, ob Ajitha noch weiter Unterstützung braucht. Da „ajitha in

der schule sachen gestohlen hat“, (Transkript siehe Kapitel 4.1) war es vermutlich die Lehrerin Frau Fux, die dies herausgefunden und den Eltern mitgeteilt hat. Es wäre nicht erstaunlich gewesen, wenn die Schulsozialarbeiterin die Lehrerin als Referenz hinzugezogen hätte, um zu erfahren, ob es nun gut ist. Stattdessen greift sie auf die Expertise der Mutter zurück. Sie grenzt sich damit deutlich als Durchsetzungsinstanz Schule ab. Gleichzeitig zeigen die Bezüge zur Lehrerin und zur Schule als Ort des Diebstahls unverkennbar auf, in welchem institutionellen Kontext Schulsozialarbeit vollzogen wird. Die Zustimmung der Mutter, die nur durch ein kurzes „mhmm;“ erfolgt, ist denn auch zurückhaltend und signalisiert mehr ein Verstehen als ein Einverstanden sein. Zudem muss hier berücksichtigt werden, dass das Gespräch eben erst begonnen hat und die Mutter im Modus des Zuhörens ist und vermutlich erwartet hatte, dass die Schulsozialarbeiterin das Gespräch führt und einige zusammenfassende Ausführungen macht. Sie akzeptiert die Schulsozialarbeiterin als Gesprächsleiterin und Fachkraft, die darlegt, wie sie ihre Tochter einschätzt. Es ist nicht zu erwarten, dass die Mutter gleich zu diesem frühen Zeitpunkt im Gespräch Widerspruch einlegt, was die Erwartungen der Schulsozialarbeit an sie als Mutter angeht, sondern sich erst einmal anhört, was die Schulsozialarbeiterin zu sagen hat. Insofern kann diese Sequenz als ein Versuch der Fachkraft gewertet werden, die Mutter als Bündnispartnerin zu gewinnen. Das Schließen eines verbindlichen Arbeitsbündnisses würde Seitens der Mutter einer klaren Zustimmung bedürfen (vgl. Abplanalp et al., 2020, S. 101).

Die Mutter legt gegen diese Adressierung keinen Widerspruch ein und im Laufe des gesamten Gesprächs zeigt sie Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Die Fachkraft spricht die Schwierigkeiten von Ajitha in der Schule direkt an, jedoch ohne die Mutter dafür eine Verantwortung oder gar Schuld zuzusprechen, was dieser erlaubt, mit der Fachkraft im Gespräch zu bleiben und nicht unmittelbar eine (selbst-)verteidigende Haltung einnehmen zu müssen. Vielmehr signalisiert die Schulsozialarbeiterin ihr, dass sie für die Fachkraft eine wichtige Kooperationspartnerin darstellt, deren Expertise benötigt wird, um dem Kind aus seinen Schwierigkeiten heraus helfen zu können.

Ähnlich verhält es sich im Gespräch mit der Mutter von Elisa. Die Schulsozialarbeiterin hatte die Mutter eingeladen und das Gespräch mit der Frage eröffnet, ob die Mutter wisse, was sie in der Beratung mit ihrer Tochter bespreche. Daraufhin steigt die Mutter in eine lange Episode des Erzählens ein und legt ausführlich die Herausforderungen im Leben ihrer Tochter dar, wobei sie sich als fürsorgliche und gut informierte, aber durchaus auch (selbst)kritische Mutter zeigt. Sie macht damit deutlich, dass sie sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst ist. Nach etwas mehr als 26 Minuten kommt die Erzählung und das daraus entstandene Gespräch zu einem vorläufigen Ende und die Schulsozialarbeiterin nutzt diesen Moment, um das Rederecht zu übernehmen und ein anderes Thema zu eröffnen. Sie blickt dabei zuerst auf ihre verschiedenen Unterlagen, die vor ihr liegen und beginnt im Anschluss, den Blick immer noch auf die Papiere gerichtet, zu sprechen:

Elisa: „isch guet ds mir üs update“

Minuten 26.29 bis 26.45

SSA °h gEnau när
genau dann
ehm: (2)
(liest in ihren Unterlagen)

äbä ds isch wi so (.)
eben das ist wie so

aso ja genau
also ja genau

vilech eifach no zum säge
vielleicht einfach noch zum sagen

=i(.) wärde näch hüt nid irgendwie lösige vorschlah::
ich werde ihnen heute nicht irgendwie lösungen vorschlagen

oder so:

aber i dänke es isch guet
aber ich denke es ist gut

ds mir üs update (.)
dass wir uns updaten

°h [womer] si
wo wir sind

Mutter [mhm::]

SSA Hebt en Kopf

u när zämä luege
und nachher zusammen schauen

w- was wöi mer [wo]
was wollen wir wo

Mutter [ja] [ja]

SSA <<dim/acc> wöi mer no so chli dran scha[ffe]
wollen wir noch so ein bisschen dran schaffen

Wie im Gespräch mit der Mutter von Ajitha, ist auch hier die Asymmetrie im Hinblick auf die Gesprächsführung gut erkennbar. Die Fachkraft signalisiert durch ihren Blick in ihre Notizen, die verteilt auf mehrere Blätter vor ihr ausgebreitet sind, dass sie weiss, was im Gespräch thematisiert werden soll und dass sie eine bestimmte Agenda verfolgt. Schließlich war sie es auch, die zum Gespräch eingeladen hatte. Womöglich auch deswegen, relativiert sie mit der Aussage, dass sie „nid irgendwie lösige vorschlah:“ werde, die den möglichen Erwartungen seitens der Mutter zuwiderlaufen. Gleichzeitig bringt sie damit zum Ausdruck, dass sie sich durchaus auch in dieser Position sieht, in derjenigen der Lösungsfinderin. Sie spricht hier schnell und mit Blick auf das Papier gerichtet, was der Aussage damit an Gewicht nimmt. So, als hätte sie in der Zwischenzeit realisiert, dass die Mutter keine Lösungserwartungen an sie hat, sie aber dennoch an ihren Gesprächsnotizen festhalten möchte. Wofür die Mutter hätte Lösungen erwarten können, wird nicht weiter erläutert.

In der Folge legt die Schulsozialarbeiterin dar, weshalb sie die Mutter zum Gespräch geladen hat: „ds mir üs update (.)°h womer si“. In diesem Moment hebt sie ihren Kopf und sucht den Blickkontakt mit der Mutter „u nār zāmā luege w- was wōi mer wo wōi mer no so chli dran schaffe“. Durch die Fokussierung auf das *wir* und den Hinweis zum „update“, signalisiert die Fachkraft ein Verständnis ihrer Arbeit, dass davon ausgeht, dass sie und die Mutter sich in ihrer Unterstützung für Elisa jeweils ergänzen. Die Schulsozialarbeiterin macht hier auch deutlich, dass sie Elisass Schwierigkeiten in und um die Schule nicht allein zu lösen vermag und die Zusammenarbeit mit der Mutter als wichtig erachtet. Sie möchte mit der Mutter schauen, wo sie beide hinsichtlich Elisa stehen, um im Anschluss zu vereinbaren, woran sie gemeinsam arbeiten wollen. Ähnlich wie im Gespräch von Ajitha bietet die Schulsozialarbeiterin der Mutter durch diese „Wir-Formulierung“ eine Kooperation an. Gleichzeitig bleibt sie inhaltlich vage und es ist unklar, ob überhaupt schon eine Zusammenarbeit besteht und was, „dran schaffe“ wirklich bedeutet. Sie signalisiert, dass sie bei sich und bei der Mutter Arbeitsbedarf sieht, den sie zusammen leisten oder vielmehr gemeinsam absprechen sollten. Der Fokus liegt dabei auf den beiden Erwachsenen und weniger auf Elisa. Die Fachkraft sucht die Kooperation mit der Mutter zugunsten von Elisa. Damit macht sie auch deutlich, welche Aufgaben (Pflichten) sie der Mutter zuschreibt, die sie in diesem Moment klar in dieser Kategorie anspricht. Die Fachkraft geht davon aus, dass eine Mutter mit ihr und für das eigene Kind arbeitet und der Mutter verbleiben in dieser Gesprächssituation wenig andere Möglichkeiten, als der Fachkraft zuzustimmen.

Die ganze Sequenz dauert lediglich eine Viertelminute und die Schulsozialarbeiterin wechselt im Anschluss das Thema und spricht mit der Mutter über Elisass Stress aufgrund ihrer Leistungen in Mathematik. Hier wird vor allem auf die Lehrperson fokussiert und die Mutter gerät aus dem Blickfeld, was eventuelle Aufgaben oder Unterstützung und „dran schaffe“ angeht. So überbringt die Schulsozialarbeiterin der Mutter sehr kurz und knapp die Botschaft, dass sie sie zur Kooperation einlädt. Inwiefern es ihr mit dem *wir* gelingt, die Mutter tatsächlich als Kooperationspartnerin anzusprechen ist offen, zumal sie von ihr weder eine explizite Antwort noch eine Stellungnahme zu ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit weder einfordert noch bekommt. Die Mutter sendet Rezeptionssignale und bestätigt zweimal mit einem „ja“. Dieses erfolgt sehr früh, noch während die Schulsozialarbeiterin ihre Ausführungen zu Ende bringt. Es fehlt demnach eine angemessene Klärung der Zusammenarbeit. Die Aussage der Schulsozialarbeiterin gleicht vielmehr einer Information, als einer Einladung zur gemeinsamen Weiterarbeit. Es zeigt sich, wie stark die Mutter in ihrer Rolle angesprochen wird und wie wenig Möglichkeiten sie hat, den, mit der Ansprache verbundenen Erwartungen nicht zu entsprechen. Würde sie der Schulsozialarbeiterin widersprechen, wäre das für die Fortführung des Gesprächs herausfordernd.

Jasons Mutter trifft sich zum dritten Mal mit der Schulsozialarbeiterin zum Gespräch. Diese benennt noch in den ersten Minuten den Anlass des Treffens (Vorfall im Kindergarten, siehe Kapitel 4.1). Sie benennt zudem, dass sie nach zwei erfolgten Gesprächen herausfinden musste, was überhaupt das Problem sei. Dazu nimmt die Schulsozialarbeiterin im Gespräch Karten zur Hilfe, auf denen verschiedene

Themen und Begriffe notiert sind (Beziehung, Freizeit, Hausaufgaben etc.). Diese Karten sollen die Mutter dazu anregen, einen neuen Blick auf die Problemlage zu werfen, um die Frage beantworten zu können: „was mache mer? oder?“.

Jason: „was chame dehei mache“

Minute 08.02 bis 08.29

SSA wil das han ich (.) eigentlich no Öpe: oder?
weil das habe ich eigentlich noch ab und zu oder
dasme wie, °h weiss (.) es chind zeigt es verhalte
dass man wie weiss ein kind zeigt ein verhalten
wo (.) ide schuel oder im chindergarte (--) aeggt
wo in der schule oder im kindergarten aneckt
oder schwierig (.) isch
oder schwierig ist

Mutter ~hm

SSA aber me weiss de nöd so rächt ja und jetzt?
aber man weiss dann nicht so recht ja und jetzt
was mache mer? oder?
was machen wir oder
<<all> wo macht me DEHEI öpis was macht me ide schuel und was macht me dehei.>
wo macht man zu hause etwas was macht man in der schule und was macht man zu hause

Mutter Hm

SSA und wil mir jetz da sitze (.)
und weil wir jetz da sitzen
mir zwöi de gahts me drum was chame DEHEI mache
wir zwei dann geht es mehr darum was kann man daheim machen
süsich wäre mir jo mit de LEhrerin zäme
sonst wären wir ja mit der Lehrerin zusammen
<<p> das chön mer ja de au wieder mal no mache>
das können wir ja dann auch wieder einmal noch machen

Mutter [^hm]

SSA [un a] iz chunnt er id schuel oder?
und jetzt kommt er in die Schule oder

Die Schulsozialarbeiterin fasst nochmals knapp den Anlass der Zusammenarbeit zwischen der Mutter und ihr zusammen. Jason zeige ein Verhalten, mit welchem er anecke und welches für die Schule und für zu Hause schwierig sei.

Die Schulsozialarbeiterin formuliert als Ziel des Gesprächs herauszufinden: „was mache mer?“. Sie weist dabei sowohl auf das Zuhause als auch auf die Schule als mögliche Orte von Intervention. Dass sie den Fokus des Gesprächs auf die Situation zu Hause legt begründet die Schulsozialarbeiterin mit der personellen Besetzung des Gesprächs: die Mutter und die Schulsozialarbeiterin seien da, die Lehrerin fehle. Der Hinweis der Schulsozialarbeiterin, dass sie auch mal wieder ein Gespräch mit der Lehrerin machen könnten, weist darauf hin, dass solche Gespräche im Vorfeld mindestens einmal schon

stattgefunden haben. Die Schulsozialarbeiterin macht mit ihrer Formulierung jedoch deutlich, dass nun die Situation von Jason zu Hause besprochen werden soll und die Schule vorerst nicht berücksichtigt wird. Diese Aussage steht im Gegensatz zu einer Aussage zu Beginn des Gesprächs (in Minute sechs, hier ohne Transkript), als sie sich der Mutter gegenüber mit dem Satz äußert: „weil sie sagen eigentlich zu Hause läuft es gut“. Dieser Feststellung zum Trotz, die mit „eigentlich“ eine Einschränkung erfährt, fokussiert die Schulsozialarbeiterin nun in der Folge die Situation zu Hause.

In diesem Gesprächsausschnitt zeigt sich eine andere Gesprächsorganisation als im bisherigen Verlauf zwischen Jasons Mutter und der Schulsozialarbeiterin: die Fachkraft führt ein bestimmtes professionelles Vorgehen ein und verweist damit die Mutter deutlicher als zuvor in ihre Rolle als Mutter, die mit bestimmten Erwartungen und Aufgaben verbunden ist. Es ist hier zudem gut erkennbar, dass die Schulsozialarbeiterin das Gespräch führt, indem sie vorgibt, welches Vorgehen für die Lösung des Problems angezeigt ist. Mit der klaren Anweisung und Einführung setzt die Schulsozialarbeiterin dem bisherigen Gesprächsverlauf, welcher eher an eine Plauderei erinnert, ein vorläufiges Ende.

Mit dem Verweis auf die Möglichkeiten von Schule und Zuhause werden zwei Erziehungsorte sichtbar (Schule und Familie). Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich hier als verbindendes Glied. Hinsichtlich dessen fällt das ‚Spiel der Personalpronomen‘ *man* und *wir* auf. Die Mutter wird nicht direkt adressiert, auch wenn beiden Gesprächsbeteiligten klar ist, dass die Aussage „was macht me dehei“. an die Mutter gerichtet ist. Auch deshalb, weil die Mutter von Jason allein mit ihrem Kind lebt und, wie bereits eingeführt, auch keine anderen erwachsenen Personen den Alltag und die Erziehungsarbeit mit ihr teilen. Das *wir* ist bei der Frage „was mache mer? oder?“ als Organisatorisches-wir zu lesen, ansonsten ist das *wir* jedoch auf die Schulsozialarbeiterin und die Mutter als Beteiligte im gerade stattfindenden Gespräch zu verstehen, was die Schulsozialarbeiterin mit *wir zwei* sogar einmal expliziert. Hier spricht die Schulsozialarbeit mit der Mutter auch in einem vereinenden *wir* und adressiert sie damit wiederum als zu bearbeitende Adressatin. Die Schulsozialarbeiterin vermeidet es zwar offensichtlich, die Mutter als hilfebedürftig anzusprechen, womit sie möglicherweise verhindern möchte, dass sich die Mutter angegriffen oder verurteilt fühlt. Gleichzeitig verweist sie klar darauf, dass die Mutter zu Hause etwas verändern muss, womit sie deren Hilfebedürftigkeit benennt. Dass die Schulsozialarbeiterin sich mit dem *wir* selbst auch ins Spiel bringt, an der Veränderung mitzuwirken, macht nochmals klar, dass eine Intervention auf Ebene der Erwachsenen erfolgen soll und der Mutter keine Wahl bleibt, ihre Zustimmung zu geben oder nicht. Die Fachkraft adressiert sich selbst, und die Mutter als unterstützungsbedürftig durch die Schulsozialarbeit. Dadurch macht sie eine Ist/Soll-Differenz auf, und die Mutter wird klientifiziert.

Auffallend ist die Klarheit, mit der die Schulsozialarbeiterin darauf hinarbeitet, dass sie mit der Mutter zusammen einen vertieften Blick auf die Erziehungsfragen Zuhause und damit in die familiäre Privatheit wirft, der als legitim ausgewiesen wird. Hier ist gut sichtbar, dass es die Schulsozialarbeiterin ist, die die Themen und den Fokus des Gesprächs setzt.

Indem die Schulsozialarbeitenden die Mütter als Partnerinnen ansprechen, wird das Prinzip der Ko-Produktion als ein Strukturmerkmal professionellen Handelns sichtbar. Es besagt, dass „eine Leistung in der Sozialen Arbeit unabdingbar eine durch Sozialarbeiterin und Klient gemeinsam produzierte Leistung ist.“ (Hochuli-Freund & Stotz, 2021, S. 57) Die gemeinsame Leistung ist in diesem Fall die Verbesserung der Situation von Ajitha, Elisa und Jason. Anders als bei den Kindern, deren als defizitär ausgewiesenes Verhalten die Begründung für die Gespräche mit den Eltern bilden, wird bei der Mutter weniger auf Defizite rekurriert, sondern es stehen vielmehr ihre Ressourcen und Kompetenzen in Bezug auf die Beziehung zum eigenen Kind im Vordergrund. Die Schulsozialarbeiterin macht der Mutter mit einem *vereinenden-Wir* („was mache mer?“) ein Angebot zur Zusammenarbeit und damit zur Kooperation mit dem gemeinsamen Ziel des Wohlergehens des Kindes. Erst die Kooperation ermöglicht es, dass das Defizit des Kindes behoben werden kann. Damit signalisiert die Fachkraft der Mutter, dass sie über Kompetenzen verfüge, die die Fachkraft nicht habe, die jedoch erforderlich seien, um das erwünschte Verhalten des Kindes in der Schule erreichen zu können. Auch in anderen Gesprächen zeigt sich, dass die Fachkräfte der Schulsozialarbeit die Mütter als relevante Kooperationspartnerinnen ansprechen und ihre Expertise im Umgang mit dem eigenen Kind hervorheben, ansprechen und herausarbeiten. Damit zeigt sich die Asymmetrie in Bezug auf Gesprächsführung und der damit verbundenen Themensetzung. Die Mütter werden auf ihre Rolle als Hilfebedürftige reduziert und zu Klientinnen gemacht. Zudem reagieren sie auf die Zuschreibungen der Schulsozialarbeiterin oft sprachlos – insbesondere hinsichtlich ihrer Rechte und ihrer vermeintlichen Pflichten. Diese werden eng und als gegeben formuliert und sind nicht Gegenstand von Diskussionen, sondern werden (vermeintlich) akzeptiert. Zentral für die Adressierung der Mütter als Kooperationspartnerin ist die Begründungsfigur der Schulsozialarbeiterin, dass die Mutter mit ihren Kompetenzen zur Auflösung des Problems des Kindes beitragen kann. Die Schulsozialarbeit adressiert die Mütter stark aus einem institutionellen Selbstverständnis heraus, was die Asymmetrie und damit die Klientifizierung der Mütter deutlich werden lässt.

4.2.2 Unterstützung anbieten

Anders als bei den Gesprächen von Elisa und Ajitha, kennt die Schulsozialarbeiterin Valérie nicht aus bisherigen Gesprächen⁴⁰ und ist so auch nicht mit ihr im Gespräch, was sich die Mutter eigentlich wünscht, die Tochter jedoch bisher verweigert. Die Schulsozialarbeiterin fasst nochmals zusammen, dass Valérie dies momentan nicht möchte und beschreibt, ab wann die Mutter dies einfordern kann. Im Anschluss folgt folgender Ausschnitt:

⁴⁰ Es ist gut möglich, dass die Schulsozialarbeiterin weiss, wer Valérie ist und es vielleicht durch die Arbeit mit Valéries Klasse auch schon zu einer Begegnung gekommen ist. Bisher fanden jedoch keine Einzelgespräche mit Valérie statt.

Schulsozialarbeiterin treffe. Die Schulsozialarbeiterin signalisiert, dass sie diese Aussage zur Kenntnis nimmt und ergänzt, dass die Mutter ihretwegen und nicht der Tochter wegen zu ihr komme. Hier ist die Variante der „Passung“ als Form der Klientifizierung erkennbar (siehe Kapitel 3.3). Das heißt die Schulsozialarbeiterin legt der Mutter von sich aus dar, dass sie mit ihrem Anliegen bei der Schulsozialarbeit am richtigen Ort. Valérie zeigt zu Hause ein auffallendes Verhalten und fordert die Mutter heraus. Es ist jedoch die Mutter, die zur Schulsozialarbeit kommt und dort Unterstützung für sich sucht. Die Mutter bestätigt die Sichtweise der Schulsozialarbeiterin und ergänzt, dass sie dies der Tochter auch so gesagt habe. Sie zeigt sich hier, wie auch an anderen Stellen im Gespräch, als eine Mutter, die sich schon viele Gedanken gemacht und auch Einiges ausprobiert hat und die der Tochter gegenüber auch Position beziehen kann. Gleichzeitig akzeptiert sie die Adressierung der Schulsozialarbeiterin und stellt nicht in Frage, dass sie selbst es ist, die von der Schulsozialarbeiterin Unterstützung bekommen soll.

Die Schulsozialarbeiterin verweist mit dem Zeigefinger auf eine bestimmte Figur, die Valérie darstellen soll und verbleibt mit dem Finger auch dort, als sie ausführt, dass es nun wichtig sei dort hinzuschauen. Sie nutzt damit die Themensetzung der Mutter, um zu unterstreichen, sie solle „würk dert häre z lu:ege“ und überlegen, wie sie sich entlasten und auftanken könne. Es werden Fragen formuliert, wie die Mutter sich entlasten, wo sie auftanken und wo sie gute Momente mit Valérie fördern könnte, weil die ja da seien. Sie zeigt sich im Vergleich zur bisherigen Gesprächsführung direktiv und macht nochmals klar, dass die Mutter in erster Linie für sich und nicht für die Tochter Hilfe in Anspruch nimmt. Die Mutter stimmt hier der Schulsozialarbeiterin zu und beginnt davon zu erzählen, dass es in den Ferien auch etwas Entspannung gegeben habe.

Mit dem Hinweis darauf, was die Mutter gemäß der Schulsozialarbeiterin zu tun hat („würk dert häre z lu:ege“), macht die Schulsozialarbeiterin eine Ist/Soll-Differenz und damit eine Defizitkonstruktion auf. Gerade weil sie die Aufgabe der Mutter mit einer Dreierliste ergänzt (entlasten/auftanken/gute Momente fördern), erhält diese Aufforderung den Charakter einer Anleitung, was die Hilfebedürftigkeit nochmals unterstreicht. Die Mutter wird in diesem Moment also als Klientin der Schulsozialarbeit adressiert und die Schulsozialarbeiterin macht ihr Verständnis von Schulsozialarbeit deutlich, die auch die Unterstützung einer überforderten und herausgeforderten Mutter miteinschließt.

In der ausgeführten Gesprächssequenz zeigt sich eine andere Form der Adressierung einer Mutter. Diese wird weniger als Kooperationspartnerin angesprochen, sondern die Fachkraft bedient sich eher der Varianten der „sozialen Adressierung“ respektive der „Passung“, die auf eine Klientifizierung hindeuten (siehe Kapitel 3.3). Die Mutter von Valérie wird als hilfebedürftig etabliert und die Schulsozialarbeitende zeigt sich ihr als unterstützende und passende Instanz in Bezug auf ihr Anliegen. Damit zeigt sich in diesem Fallgeschehen, dass Eltern bis zu einem gewissen Grad und unabhängig vom Kind Unterstützung bei der Schulsozialarbeit erhalten. Hier wird auf den Umstand verwiesen, dass es die Mutter war, die sich an die Schulsozialarbeit gewandt hatte, ohne dass diese bereits im Kontakt mit ihrer Tochter stand. Die Schulsozialarbeiterin agiert folglich als Eltern- oder Familienberaterin, die bei

Schwierigkeiten bei der Erziehung angerufen wird. Dadurch ändert sich der Auftrag der Schulsozialarbeit und es wird viel eher ein Arbeitsbündnis, denn eine Kooperation mit der Mutter angestrebt und die Mutter folglich als hilfeschuchende Person adressiert. Zu deutlich legt die Mutter den eigenen Hilfebedarf dar, als dass sie sich nicht als Teil des Problems respektive der Lösung sieht.

Schlussfolgerungen

Im letzten Kapitel lag der Fokus auf den Praktiken der Adressierung der Mütter: Zwar werden sie in der Regel als Kooperationspartnerinnen angesprochen, zugleich jedoch – und eng damit verbunden – auch als unterstützungsbedürftig adressiert. Diese Adressierung ist je nach Gesprächskontext anspruchsvoll, wenn in einem Gespräch mit einer Mutter im Zusammenhang mit Erziehungsfragen (kritische) Punkte von der Schulsozialarbeit aufgegriffen werden. Dies geschieht kommunikativ sehr viel weniger direkt und explizit als bei den Kindern. Das Beispiel des Gesprächseinstiegs mit der Mutter von Ajitha zeigt auf, wie es der Schulsozialarbeit gelingen kann, die Eltern nicht im Sinne einer Defizitkonstruktion zu klientifizieren, sondern sie als Partnerin anzusprechen und so mit ihnen in eine Kooperation zu treten. Dabei darf nicht vergessen gehen, dass die Schule durch „ihren exklusiven Status der Qualifizierung, Selektion und Zertifizierung sowie die durch Ausbildung und Expertise erworbene und zugeschriebene Professionalität“ (Andresen 2014, S. 160–161) den Eltern in einer machtvollen Position gegenübersteht. So muss auch der Kooperationsbegriff im Zusammenhang mit der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit, trotz der oft betonten Freiwilligkeit, kritisch diskutiert werden. Denn auch wenn die Schulsozialarbeit sich als freiwilliges Angebot präsentiert, stellt sich die Frage, inwiefern Eltern sich einer Einladung durch die Schulsozialarbeit oder den Hinweis einer Lehrperson, die Schulsozialarbeit aufzusuchen, wirklich widersetzen können. Die Einladung zu den besprochenen Gesprächsausschnitten von Ajitha und Elisa erfolgte auf Initiative der Schulsozialarbeiterin. Vermutlich wäre es für die Eltern respektive Mütter keine Option gewesen, diese Gesprächsangebote abzulehnen. So sehen sich die Mütter teilweise gezwungen, die Adressierung als Kooperationspartnerinnen auch dann anzunehmen, wenn sie eine andere Idee zur Unterstützung ihres Kindes oder zur Problemlösung haben oder sie sich selbst nicht mit der Rolle der Klientin identifizieren können.

Hinsichtlich der Frage nach Freiwilligkeit stellt sich die Situation für die Mütter von Jason, Nashwan und Anwar praktisch identisch zu Ajitha und Elisa dar. Die Lehrpersonen hatten den Müttern geraten das Gespräch mit der Schulsozialarbeit zu suchen. Der Einfluss der Schule auf die Gespräche ist deshalb hier besonders deutlich. Es ist die Schule, die an die Eltern, und damit auch explizit oder implizit an die Schulsozialarbeit einen Handlungsbedarf heranträgt. Den Müttern bleibt nicht viel anderes übrig, als sich auf das Anliegen der Schule einzulassen. Damit sieht sich die Schulsozialarbeit vor der Herausforderung gestellt, mit den Eltern an einem Defizit ihres Kindes zu arbeiten, das sich zu Hause möglicherweise gar nicht oder nur ansatzweise zeigt. Die Schulsozialarbeit zeigt sich hier als Fachstelle, die ein Kind nicht nur in seinem schulischen, sondern auch im familialen Kontext unterstützen möchte und deshalb das Besprechen von familialen Situationen und Herausforderungen auch zu ihrer Aufgabe zählt.

Hier ist das Agieren der Schulsozialarbeit im Kontext von Schule, Kind und Familie gut sichtbar und als Spezifikum dieser Gespräche erkennbar.

Trotz der unterschiedlichen Ausgangslagen ist den Fällen gemein, dass es sich bei den Müttern um die Klientifizierungsvariante der sozialen Adressierung und Herstellung von Passung handelt und keine soziale Kategorisierung im Sinn der Defizitkonstruktion erkennbar ist. So wird die eigentliche Hilfedürftigkeit der Mütter nicht herausgestrichen, sondern sie werden vielmehr als Partnerinnen adressiert, die entweder die Fachkraft in ihren Arbeiten unterstützen oder die von der Fachkraft Unterstützung in ihrer Rolle als Mutter erhalten. Dies kann für die Mütter gesichtswahrender sein und sie im Gespräch verbleiben lassen, auch wenn sie möglicherweise mit der Darlegung des Problems nicht restlos einverstanden sind und sie sich lediglich der Deutungshoheit der Schule beugen.

4.3 Zwischenfazit

Die Analyse zielte darauf ab, zu klären, wie im Elterngespräch der Schulsozialarbeit ein Gesprächsbedarf etabliert wird und welche Mechanismen sich dabei zeigen: Beginnend mit der Frage der Etablierung des Gesprächsbedarfs und seiner Instanzeinsetzung, angelehnt an Kallmeyer (2000, S. 237), konnte festgestellt werden, dass diese Etablierung in zwei Schritten erfolgt, die je nach Gespräch unterschiedlich schnell und zu verschiedenen Zeitpunkten im Gespräch vollzogen werden:

1. Schritt: Für die Begründung eines Elterngesprächs in der Schulsozialarbeit bedarf es der kommunikativen Herausarbeitung einer Ist/Soll-Differenz in Bezug auf das Kind. Diese Defizitkonstruktion bildet die Grundlage für das Gespräch mit den Eltern und ist zugleich Anlass und Legitimation dafür, dass sich Schulsozialarbeit und Elternteil überhaupt zum Gespräch treffen. In den Gesprächen wird dieser Anlass durch das Aufrufen einer Ist/Soll-Differenz hergestellt. In aller Regel ist es die Schule, die eine Auffälligkeit oder eben ein Defizit reklamiert. Die Fachkräfte und die Mütter akzeptieren diese Ausgangslage und finden in den Gesprächen einen Umgang damit. Es entsteht in keinem der Momente des Aufrufens des Anlasses eine Diskussion darüber, ob dieser Anlass überhaupt die Intervention von Schulsozialarbeit rechtfertigt. Die Beurteilung dieses Anlasses wird jedoch zu einem späteren Zeitpunkt noch diskutiert. Es ist interessant zu sehen, dass die Mütter den Anlass anders ins Gespräch einführen als die Fachkräfte: Sie ordnen bereits während der Erzählung ein, bewerten und suchen nach möglichen Erklärungen für das Handeln ihrer Kinder, womit sie sich auf die Seite ihrer Kinder stellen und sie zu schützen versuchen. Damit wird sichtbar, wie stark involviert die Mütter hier nachvollziehbarerweise sind. Die Fachkräfte hingegen vollziehen diese Darlegung des Anlasses kommunikativ neutral, indem sie wertfrei und kurz darlegen, was vorgefallen ist. Dieser eher distanzierte und wertfreie Blick kann von einer Fachkraft erwartet und deshalb als professionell eingestuft werden. Es zeigt sich, dass Schulsozialarbeit einen Gesprächsanlass nie aus erster Hand beschreiben kann, sondern sie dazu immer auf Informationen Dritter angewiesen ist, denen sie erst einmal mit der angezeigten Distanz begegnen.

2. *Schritt*: Bereits beim Aufrufen des Gesprächsanlasses wird sichtbar, dass auf die Eltern respektive die Mütter als Problemlösende zugegriffen wird. Sie werden als diejenigen adressiert, die eine Verantwortung für das Verhalten des Kindes auch in der Schule tragen und werden damit zusammen mit den Fachkräften als Instanz zur Lösung eingesetzt. Hier zeigt sich die hohe und selbstverständliche Erwartungshaltung der Schule an die Eltern. Die Schule kann jederzeit auf die Eltern zurückgreifen, wenn das Verhalten des Kindes *in* der Schule als problematisch erachtet wird.

Es wird jedoch auch deutlich, dass sowohl die Fachkraft als auch die Mütter diese Defizitzuschreibung vorerst übernehmen. Die Mütter werden in das Geschehen dahingehend involviert, als dass sie als Verantwortliche für das Fehlverhalten des Kindes adressiert werden und individuell dafür Verantwortung zu übernehmen haben. Der Schulsozialarbeiterin bleibt im Kontext des Elterngesprächs selbst auch wenig Spielraum, als mit dem anwesenden Elternteil über die Situation des Kindes in der Schule zu sprechen und dabei die Lösung in der Zusammenarbeit mit der Mutter zu Hause und in der Familie zu suchen. Die Schule und das Kind sind am Gespräch nicht dabei und können in diesem Moment auch nicht involviert werden. Diese spezifische Art der institutionellen Bezugnahme wird im nächsten Kapitel weiter vertieft.

Auf kommunikativer Ebene sind verschiedene Praktiken erkennbar, die dazu führen, den Gesprächsbedarf zwischen der Schulsozialarbeit und der Mutter herauszuarbeiten. Die Klientifizierung der Mütter zeigt sich weniger deutlich als die Defizitkonstruktionen in Bezug auf die Kinder. Sie findet dennoch statt, indem sie von der Schulsozialarbeit entsprechend adressiert werden. Dieses Angebot der Kooperation wird jedoch nicht expliziert oder gemeinsam geklärt, was in einem Beratungssetting einen selbstverständlichen Schritt darstellen würde und sowohl eine Auftragsklärung als auch das Schließen eines Arbeitsbündnisses zur Folge hätte (vgl. Abplanalp et al., 2020, S. 101). Es wird offenbar von den Fachkräften vorausgesetzt, dass die Zusammenarbeit im Interesse der Mütter ist und eine grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit deshalb nicht thematisiert werden muss. Auffallend sind die Kategorisierungen von Seiten der Fachkräfte, was die Rechte und Pflichten von Müttern angeht. Die Schulsozialarbeit übernimmt scheinbar unhinterfragt Vorstellungen von Schule und was Mütter für das Wohlergehen ihres Kindes in der Schule tun müssen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Elterngespräche einem Muster folgen, das sich in den Komponenten der Adressierung der Mütter sowie der Klärung des Gesprächsanlasses über die Defizitkonstruktionen der Kinder zeigt. Die Fachkräfte zeigen sich dabei kommunikativ immer wieder als Gesprächsleitende, sind in Bezug auf den Gesprächsablauf jedoch flexibel und gehen auf Anliegen von Seiten der Mütter auch häufig ein. Wie Messmer und Hitzler (2007, S. 48) anmerken, muss die Klient*innenproduktion immer „im Verhältnis zur Selbstetikettierung der Professionellen“ gelesen werden: Ihre Selbstidentifikation als Fachkraft hat Einfluss auf die Rollenkomplementarität zwischen Klient*in und Professionellen. So zeigt die Analyse, dass die Schulsozialarbeit die Defizitkonstruktion des Kindes

durch die anwesende Mutter oder die Schule erst einmal übernimmt und erst später im Gespräch gewisse Zuschreibungen hinterfragt. In einem zweiten Schritt steht die Kommunikation über das elterliche Verhalten in Bezug auf deren Defizitproduktion im Vordergrund. Hier zeigen sich wiederum verschiedene Wege: Es können die Schulsozialarbeitenden sein, die die Mütter als Kooperationspartner und -partnerinnen adressieren und sie einladen, gemeinsam an der Problemlösung zu arbeiten (Ajitha, Elisa, Jason). Oder es sind die Eltern selbst, die um Unterstützung in der Erziehung der Kinder bitten (Valérie). Weiter können auch Gespräche identifiziert werden, in denen die Eltern weder als Kooperationspartner*innen adressiert noch als hilfeschuchende Klientinnen erscheinen. Diese Formen der Gesprächsführung unterscheiden sich damit am deutlichsten von einem herkömmlichen Beratungssetting. Dennoch lässt sich in diesen Gesprächen eine Passung feststellen, da jeweils eine Ist/Soll-Differenz in Bezug auf das Kind thematisiert wurde. Diese Differenz bildet die Grundlage für das Gespräch mit den Müttern und legitimiert und erklärt die Adressierung.

Es kann festgehalten werden, dass für ein Elterngespräch in der Schulsozialarbeit ein Unterstützungsbedarf für das Kind bestehen muss und dieser als Anlass zum Gespräch verstanden werden kann. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, dass die Schulsozialarbeit tätig werden und mit den Eltern ins Gespräch kommen kann, auch dann, wenn keine Auftragsklärung mit der Mutter vorher stattgefunden hat. Ihr Handeln wird durch die gemeinsame Herausarbeitung des Kindes als Gesprächsanlass begründet. Dies ermöglicht ihr, mit den Müttern in ein Gespräch einzutreten und zunächst niederschwellig und formlos einzusteigen.

5. Institutionelle Bezugnahme im Gespräch

Der ethnomethodologische Blick auf die Elterngespräche in der Schulsozialarbeit bezieht sich in der Analyse auf die bereits herausgearbeiteten Merkmale von institutioneller Kommunikation. Unter anderem ist der institutionelle Rahmen ausschlaggebend dafür, welche Beiträge im Gespräch zur Sprache kommen respektive weiterverfolgt werden. Das zeigt sich hier an der Themensetzung wie auch der kommunikativen Bearbeitung der Beiträge. Die institutionellen Bezüge sind deshalb interessant, weil davon ausgegangen werden kann, dass die Gesprächsbeteiligten sich am festgelegten institutionellen Setting orientieren und dieses dadurch selbst auch wieder herstellen (vgl. Wegner, 2016). Der Blick darauf gibt Aufschluss darüber, welche Institutionen in Elterngesprächen der Schulsozialarbeit zentral und wie diese betroffen sind. Im Material zeigt sich deutlich, dass nicht nur die Schulsozialarbeit als institutionelle Organisation, sondern auch die Schule und die Familie in allen Gesprächen immer wieder aufgerufen werden und dass sich das Gespräch im Hin und Her dieser drei Institutionen bewegt. Die Schulsozialarbeit als Organisation mit eigenem Auftrag zeigt sich aus dieser Perspektive wiederum darin, wie sie mit den Eltern die institutionellen Bezüge herstellt, was sie zulässt und von sich aus aktiv angeht und anfragt.

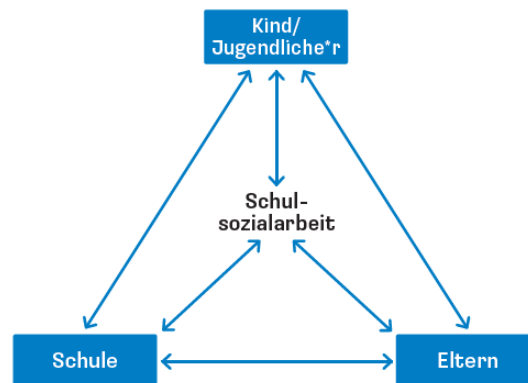
Die enge Bezugnahme in den Elterngesprächen zur Institution Schule wurde anhand der Etablierung des Gesprächsgegenstands im vorangegangenen Kapitel bereits deutlich. So steht der Gesprächsanlass immer in einem Bezug zur Schule. Wie unter anderem Stüwe et al. (2015, S. 319) aufgezeigt haben, bedarf es der Zusammenarbeit von Fachkräften der Schulsozialarbeit, der Schule sowie der Eltern, um das Wohl von Kindern und Jugendlichen sicher zu stellen. Wie in Kapitel 2.3.4 ausführlich beschrieben, wird der Schulsozialarbeit in der Literatur dabei eine vermittelnde Rolle zugeschrieben. Die institutionelle Bezugnahme referiert grundsätzlich auf den Rahmen der Schulsozialarbeit, in dem das Gespräch situiert ist. Dieser Rahmen ist zwar wirkmächtig, gleichzeitig spielen jedoch die Institution Schule und die familiäre Lebenswelt genauso stark in das Geschehen mit hinein, weshalb eine doppelte, beziehungsweise eine dreifache institutionelle Bezugnahme vorliegt. Wie sich die Schulsozialarbeit zur Schule, aber auch zu den Kindern und zum Spannungsfeld der Involviertheit in die Institution Schule zeigt, wird in diesem Kapitel herausgearbeitet. Es werden in der Folge die verschiedenen Verhältnisse und Beziehungen, die sich auf unterschiedliche Räume fokussieren, Zug um Zug aufgefächert und verdeutlicht. Die Analysen der Gespräche zeigen, dass die Kinder und deren Verhalten im Zentrum der Gespräche stehen und zwischen Mutter und Schulsozialarbeiterin besprochen werden. Das Kind als abwesende Person wird immer wieder aufgerufen, die Bezugnahme ist omnipräsent und zeigt sich damit als zentralen Bezugspunkt der Gespräche. Dabei wird nicht nur das Verhalten des Kindes, sondern auch das Verhältnis des Kindes zur Mutter aufgerufen. In den Gesprächen wird zudem die ebenfalls im Gespräch abwesende Lehrperson als Vertretung der Institution Schule von beiden Gesprächsbeteiligten eingeführt und bearbeitet. Der mehrfache institutionelle Kontext, in dem sich das Gespräch bewegt, wird sowohl von der Schulsozialarbeiterin als auch von den Müttern mit dieser Bezugnahme immer wieder unterstrichen und manifestiert.

Die Lehrpersonen werden in den Gesprächen jeweils mit Namen benannt. Sie verbleiben jedoch sprachlich in ihrer Kategorie als Vertretung der Schule, die ihre Arbeit zwar individuell und persönlich ausgestaltet, die jedoch in keiner privaten Rolle aufgerufen werden. Das Kind hingegen wird sowohl als Schüler oder Schülerin bearbeitet, wie auch als Kind in seiner familialen Lebenswelt. In den Gesprächen werden also Aktivitäten genannt, die das Kind als Kind und als Schüler*in betreffen. Auch die Mutter wird in den Gesprächen als Mutter eines*einer Schülers*Schülerin sowie als Mutter im Kontext von Privatheit und Familie aufgerufen. Mit dieser Kategorisierung werden auch die damit verbundenen Rechte und Pflichten implizit oder explizit sichtbar, was wiederum normative Einstellungen und deren Bezüge zur Schule oder zur Familie deutlich macht.

Im Folgenden werden diese Kategorisierungen und die damit verbundenen Orientierungen der Fachkräfte und der Mütter anhand von Gesprächsausschnitten aufgezeigt. Dazu werden diese den Verhältnissen von Mutter und Kind, von Lehrperson und Mutter sowie von Lehrperson und Kind zugeordnet. Nicht immer stehen dabei die Beziehungen im Vordergrund, sie sind dienen jedoch als Ausgangslage, wie die einzelnen Personen in den Gesprächen, verbunden mit der gewählten Kategorie, aufgerufen werden. Letztendlich kann entfaltet werden, wie die Schulsozialarbeiterin mit der Bezugnahme umgeht und welche Rechte und Pflichten sie sich selbst und anderen zuschreibt, was wiederum verdeutlicht, wie die Schulsozialarbeit ihre Arbeit ausgestaltet.

Bezug genommen wird in der Analyse auf das Modell zur Zusammenarbeit von Fachkräften der Schulsozialarbeit, Eltern, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften zum Wohl junger Menschen von Stüwe et al. (2015, S. 319), das in Kapitel 2.3.4 (Abb. 1) vorgestellt wurde. Anders als in diesem Modell, wird die Schulsozialarbeit hier als temporärer Player im System betrachtet. In der Schweiz ist die Praxis der Schulsozialarbeit so ausgestaltet, dass sich die Schulsozialarbeit vorübergehend und immer nur dann, wenn Unterstützung durch sie notwendig wird, in das Gefüge von Eltern, Lehrpersonen und Kinder und Jugendlichen begibt und nicht ein fixer Bestandteil ist. Eltern, Lehrpersonen und Kinder arbeiten jeweils nur bei explizit festgestelltem und durch die Beteiligten auch evaluiertem und akzeptiertem Bedarf miteinander. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, Eltern und Lehrpersonen in der Lage sind, Aufgaben, die eine Zusammenarbeit erfordern, eigenständig zu gestalten und aufrechtzuerhalten. Die Schulsozialarbeit wird deshalb in der Mitte platziert (siehe Abb. 2), ihr Aufenthalt dort hat einen beweglichen Charakter. Diese Bewegungen werden in der Folge in Bezug auf die im Modell aufgerufenen Beziehungen verdeutlicht.

Abbildung 2: Institutionelle Verortung von Schulsozialarbeit



Das Modell stellt das Kind, die Mutter und die Lehrperson als feste Partner*innen im schulischen Kontext dar. Sie stehen aufgrund der institutionellen Gegebenheiten jeweils miteinander in einem Verhältnis, das erst aufgelöst wird, wenn das Kind die Klasse oder die Schule verlässt. Die verschiedenen Verhältnisse sind durch unterschiedliche Herausforderungen gekennzeichnet und deren Ausgestaltung gelingt unterschiedlich. Speziell das Verhältnis von Schule und Eltern ist von Spannungen und Widersprüchen geprägt, die in Kapitel 2 beschrieben wurden.

Im Weiteren wird das Verhältnis der Beteiligten jeweils als Beziehung thematisiert. Die Beziehung ergibt sich aus der institutionellen Eingebundenheit der beteiligten Personen und muss nicht zwingend aktiv gestaltet werden. Die Schulsozialarbeit bewegt sich in dieser Zusammenarbeit flexibel und hat keinen starren Platz. Die Situierung der Schulsozialarbeit in der Mitte soll zum einen deutlich machen, dass die vorliegende Forschung darauf abzielt, das Wirken und Tun der Elternarbeit von Schulsozialarbeit zu untersuchen und zum anderen, dass sie von dort aus entsprechend auf die Verhältnisse der fest eingebundenen Akteure reagiert und sich in Beziehung zu ihnen setzt.

5.1 Bezugsrahmen Familie: Beziehung Mutter und Kind

Der Einstieg erfolgt über das Verhältnis von Kind und Mutter, das die Schulsozialarbeit in einigen Gesprächen aktiv abfragt oder das von der Mutter aufgerufen wird. Werden die verschiedenen Gesprächsausschnitte kritisch betrachtet, wird ersichtlich, wie die Schulsozialarbeit sich der Beziehung zwischen Mutter und Kind vergewissert, so als ob sie eine Bestätigung dafür bräuchte, dass die Beziehung zwischen Mutter und Kind in Takt ist. Diese Beziehung ist für die Schulsozialarbeit für eine weitere Zusammenarbeit mit der Mutter bedeutungsvoll, gerade auch, um später das Sprechen über Erziehung zu vollziehen. Im ersten Beispiel aus dem Gespräch zwischen einer Fachkraft und der Mutter von Valérie, ist es die Mutter selbst, die von der Beziehung zur eigenen Tochter erzählt und so die Beziehung aufruft.

5.1.1 Perspektivwechsel initiieren

Das Gespräch zwischen Valéries Mutter und der Schulsozialarbeiterin hat erst vor wenigen Minuten begonnen. Valéries Mutter erzählt der Schulsozialarbeiterin vom Verhalten ihrer Tochter, so wie sie es zu Hause erlebt und dass sie als sehr herausfordernd erlebt, weshalb sie bei der Schulsozialarbeiterin um Unterstützung bittet. Valérie sei oft auf Konfrontationskurs mit ihr als Mutter und sie habe den Eindruck, ihr Prellbock zu sein, was sie langsam an ihre Grenze bringe.

Valérie: „das isch o ne vetrouensbewys“

Minuten: 06.52 bis 08.17

Mutter **und ich bi glaub äifach vil die**
Und ich bin glaube einfach viel die

wo äifach de prellbock isch oder
wo einfach der prellbock ist oder

SSA ((räuspert sich)) **und**

Mutter **sgit äifach mänggisch eh**
es gibt einfach manchmal eh

das isch scho chli für mich so chli (--)
das ist schon bisschen für mich so bisschen

oberi gränze gsi
obere grenze gewesen

hani sgfühl gha [jA]
habe ich das gefühl gehabt ja

SSA [mhm]

Mutter **aso das isch itz sfass überfüllt [aso] ja.**
also das ist jetzt das fass überfüllt also ja

SSA [mhm]

chönnts si
könnte es sein

dass dir e ängi beziehig heit
dass sie eine enge beziehung haben

zu öire tochter
zu ihrer tochter

Mutter **i gläub scho**
ich glaube schon

as[o i] mäine mir sind sehr vil am: (.)
also ich meine wir sind sehr viel am

SSA [mhm]

Mutter **uf konfrontation**
auf konfrontation

und i:mmer wider am strite
und immer wieder am streiten

aber si brucht mi enOrm [aso]
aber sie braucht mich enorm also

SSA [mhm]

i chume äbe gad deswäge druf (.)
ich komme eben gerade deswegen drauf
i chume äbe gad deswäge druf wöu (--)
ich komme eben gerade deswegen darauf weil
mini erfahrig isch o die dass (1.5)
eine erfahrung ist auch die dass
wenn chinde:r (.)
wenn kinder
aso wenn dir ribet mit de chinder oder de:
also wenn sie reiben mit den kindern oder dann
hei ds chind
haben das kind
aso d valérie het ja ds vertraue
also die Valérie hat ja das vertrauen
dass dir dermit chöit [um]gah
dass sie damit können umgehen
Mutter **[ja]**
SSA **si kontrolliert sech dert ja weniger**
sie kontrolliert sich dort ja weniger
si zeigt sech ja
sie zeigt sich ja
Mutter **Genau**
Genau
SSA **sie zeigt eigentlech was i ihre inne los geit**
sie zeigt eigentlich was in ihr drin los geht
si zeigts itz im handle
sie zeigt es jetzt im handeln
si chas nur nähr no nid us[drück]e
sie kann es nur dann noch nicht ausdrücken
Mutter **[genau]**
Genau
SSA **si brucht wie hiuf chönne**
sie braucht wie hilfe können
Mutter **mmh [ds] kommuniziere**
mmh zu kommunizieren
SSA **[da]s i wort ds fasse (.)**
das in worte zu fassen
aso das isch o ne vetrouensbewys
also das ist auch ein vertrauensbeweis
Mutter **ja das gläubi scho**
ja das glaube ich schon
und ich mäine vo de schuel
und ich meine von der schule
hani itz no nie es problem gha:
habe ich jetzt noch nie ein problem gehabt
i dem sinn dass si fräch oder irgendwie
in dem sinn dass sie frech oder irgendwie
SSA **Mhm**

Mutter **i has gfühl sogar im gägetäil**
ich habe das gefühl sogar im gegenteil

si liebet si immer all
sie lieben sie immer alle

äu de herr gerber het o gseit valérie
auch der herr gerber hat auch gesagt Valérie

ich (.)
ich

aso würlkli hets würlkli gseit
also wirklich hat es wirklich gesagt

ich ha dich gERn
ich habe dich gern

es isch
es ist

SSA **Mhm**

Mutter **es gmögigs chind**
ein gmögiges⁴¹ kind

SSA **Mhm**

Mutter **und es tuet mir äigentlich itz äu chli weh**
und es tut mir eigentlich jetzt auch bisschen weh

dass du das itz so gmacht hesch
dass du das jetzt so gemacht hast

(.)

für das dass
für das dass

[ich] eigentlich sgfühl han ja
ich eigentlich das gefühl habe ja

SSA **[mhm]**

Mutter **Ebe**
Eben

und ich ha immer sgfühl si lahts äifach dehäi us
und ich habe immer das gefühl sie lässt es einfach zu hause aus

Die Schulsozialarbeiterin fragt nach der Darstellung der Situation durch die Mutter, ob es sein könnte, dass sie und Valérie eine enge Beziehung miteinander hätten, was diese mit „i gläub scho“ beantwortet. Allerdings relativiert oder ergänzt sie diese Aussage gleich im Anschluss, in dem sie ausführt, dass sie schon viel am Streiten seien, die Tochter sie aber enorm brauche. Nach einer Pause übernimmt die Schulsozialarbeiterin das Rederecht und führt aus, dass sie „äbe gad deswäge druf“ komme. Diesen Satz wiederholt sie und erklärt der Mutter, dass ihre Erfahrung mit Kindern sei, dass wenn sich jemand reibe mit Kindern, dann hätten diese das Vertrauen, dass sie als Mutter damit umgehen könne. Die Schulsozialarbeiterin beginnt diese Ausführungen, indem sie allgemein über Kinder spricht und adressiert die Mutter erst in einem zweiten Schritt, verstärkt durch die Nennung von Valéries Namen. Sie führt ihre

⁴¹ Gmögig = zum gerne haben

Erfahrung weiter aus und erklärt, dass Valérie sich in diesen Momenten weniger kontrolliere und sich zeige. Die Fachkraft macht während diesen Ausführungen mehrere längere Pausen und es wird deutlich, dass sie überlegt und in Ruhe nach den richtigen Worten und der gewünschten Formulierung für ihre Aussage sucht. Die Mutter bestätigt sie mit „genau“ und die Schulsozialarbeiterin führt ihre Analyse zu Valéries Verhalten noch weiter aus: Valérie zeige in ihrem Handeln, was in ihr drin los sei, sie könne es einfach noch nicht ausdrücken und sie brauche Hilfe. An dieser Stelle übernimmt die Mutter wieder das Rederecht und führt den Satz nach einem bestätigenden „mmh“ zu Ende. Valérie brauche Hilfe beim Kommunizieren. Überlappend führt auch die Fachkraft ihren angefangenen Satz der Hilfe zu Ende und meint, Valérie könne es noch nicht selbst in Worte fassen. Die beiden Erwachsenen bestätigen sich damit gegenseitig in ihren Aussagen. Die Schulsozialarbeiterin fügt an, dass dies ein „*vetrouensbewys*“ sei, womit sie der Mutter eine Einschätzung zur Qualität der Mutter-Tochter-Beziehung anbietet: „gerade, weil Sie streiten, sind Sie Ihrer Tochter nah.“ Die Beziehung zur Tochter sei trotz ihres schwierigen Verhaltens so gut, dass zumindest die Tochter der Mutter vertraue und ihr auch zutraue, sie auszuhalten. Damit stellt sie der Mutter eine wertschätzende Lesart der Beziehung zur Tochter zur Verfügung, was die Mutter zur Kenntnis nimmt und bestätigt.

Valérie wird an dieser Stelle als Kind in ihrer familialen Lebenswelt kategorisiert und die Schulsozialarbeiterin stellt keinen Bezug zur Schule her. Sie bestätigt der Mutter und sich selbst durch die Formulierung ihrer Hypothese ein angemessenes und damit „normales“ Mutter-Tochter Verhältnis und beantwortet der Mutter auch ein Stück weit die Frage, inwiefern das Verhalten der Tochter noch „normal“ sei. Mit diesem Abschnitt setzt die Schulsozialarbeiterin das Verhältnis von Mutter und Tochter in einen positiven Rahmen, was der Mutter zu einem Perspektivwechsel verhilft. Die Schulsozialarbeiterin zeigt der Mutter eine andere Lesart von Valéries Verhalten auf und bietet ihr an, dieses Verhalten als Vertrauensbeweis zu verstehen, was die Mutter auch annimmt. Sie ergänzt die Einschätzung der Schulsozialarbeiterin, indem sie weiter über Valérie in ihrer Mitgliedschaftskategorie als Schülerin erzählt. Dass sie in der Schule gemocht werde und von den Lehrpersonen noch nie Klagen gekommen seien. Valérie zeigt sich in der Schule vom Verhalten her also unauffällig und die Lehrpersonen würden sich nicht beschweren. Damit erfüllt sie, gemäß den Einschätzungen der Mutter, ihre Rechte und Pflichten als Schülerin. Gleichzeitig weist die Mutter darauf hin, dass dies für Valérie als Tochter, im familiären Kontext, nicht zutrifft.

Valérie steht exemplarisch für ein Kind, das sich in der Schule unauffällig zeigt, die Eltern zu Hause jedoch vor Herausforderungen stellt. Sie wird je nach Kontext anders kategorisiert und sie zeigt sich als Tochter sehr viel herausfordernder, denn als Schülerin. Die Schulsozialarbeiterin wird in der Folge mit der Mutter in erster Linie über Valérie als Tochter und nicht über Valérie als Schülerin sprechen. Dies, obwohl die Mutter hier auch Herausforderungen sieht und diese auch ausspricht (siehe Kapitel 6.2). Die Schulsozialarbeiterin geht darauf jedoch wenig ein und spricht mit der Mutter in erster Linie über den familialen Raum. Interessant ist hier die Frage, weshalb Valérie in der Schule unauffällig ist und weshalb

sie zu Hause so ganz anders ist. Es besteht eine Diskrepanz zwischen Valéries Verhalten als Tochter und ihrem Verhalten als Schülerin.

Diese ‚Abfrage‘ nach der Qualität der Beziehung von Mutter und Tochter erfolgt bereits früh im Gespräch (Minute 7), nachdem die Mutter dargelegt hat, dass es mit Valérie zu Hause schwierig sei. Im weiteren Gesprächsverlauf kommt die Schulsozialarbeiterin immer wieder auf diese, zu Beginn herausgearbeitete, enge Mutter-Tochter-Beziehung zu sprechen und sie betont die daraus resultierende Ressource stärker als die Herausforderungen.

5.1.2 Sich der Beziehung vergewissern

Ein anderes Beispiel, wie die Mutter-Kind-Beziehung in den Gesprächen aufgerufen wird, zeigt sich am Gespräch von Elisa. Elisas Mutter und die Schulsozialarbeiterin thematisieren Elisas Angst, der Mutter zur Last zu fallen. Die Schulsozialarbeiterin greift diesen Aspekt auf und legt der Mutter offen dar, dass sie dies aus den Gesprächen mit Elisa wisse. Unmittelbar davor erzählt die Mutter, dass sie als Kind ähnlich war wie nun ihre Tochter Elisa. Dass sie sich in ihrer Umgebung nicht gut gefühlt habe und daraufhin krank wurde. Sie hätte sich ihren Eltern gegenüber nicht öffnen können, weil sie ihnen nicht zur Last fallen wollte. Und deshalb sei es ihr als Mutter sehr wichtig, ihrer Tochter zu zeigen, dass sie da sei und sie das Wichtigste sei im Leben. An dieser Stelle setzt die Schulsozialarbeiterin ein, greift die Aussage der Mutter auf und führt aus, was sie von Elisa diesbezüglich wisse. Sie legt in diesem Moment, nach über 40 Minuten im Gespräch, auch offen, weshalb sie die Mutter zum Gespräch eingeladen hatte.

Elisa: „dis mami macht ds gärn für di“

Minuten 41.10 bis 41.53

SSA **ds (.)**
dieses

nId zur lascht fauä
nicht zur last fallen

ds isch O:
das ist auch

mir paar mau ufgfauä
mir paar mal aufgefallen

und i ha ihre immer wider
und ich habe ihr immer wieder

wi probiert
wie probiert

ehm ((schnalzen))

(1) z sägä
zu sagen

<<mit etwas nachdruck> nei dis mami macht ds gärn für di>
nein deine mami macht das gern für dich

und ds isch mitunger o ei grund gsi
und das ist mitunter auch ein grund gewesen

würum ds i öich unbedingt ha wöue gseh
warum dass ich sie unbedingt habe sehen wollen

=ds [i] ihre när o cha sägä °h
dass ich ihr nachher auch kann sagen

MU [mhm]

SSA mir hei zämä drüber gredt
wir haben zusammen darüber geredet

u mir si:: GLICHER meinig
und wir sind gleicher meinung

und [ds:] d-
und das

MU [mhm:]

SSA iz wüsse mer ja (-)
jetzt wissen wir ja

w- würk wi beidi
wirklich wie beide

vo was ds mer rede
von was dass wir reden

[und öich] isch ds o bewusst °hh
und ihnen ist das auch bewusst

MU [jawoll]
Jawohl

SSA ds i ds ihre(--)
dass ich das ihr

eigch mi-
eigentlich mi

o mit vouer überzügig [eso:] wi cha [sägä?]
auch mit voller überzeugung so wie kann sagen

MU [mhm] [<<p> mhm]

SSA und ha-
 es haut mit ihre thematisiere °h
es halt mit ihr thematisieren

MU Ja

SSA u drum isch mer O no wichtig gsi
und darum ist mir auch noch wichtig gewesen

ds dr hüt (.)
dass sie heute

haut ohni ds bebe chömet´
halt ohne das baby kommen

MU <<p> mhm>

SSA °h aso eifach wi zum ihre vilech ds när wi chönne säge
also einfach weil zum ihr vielleicht das nachher wie können sagen

<<p> nei ds mami isch für DI cho>
nein das mami ist für dich gekommen

und si het ds GÄRN: [gmacht]
und sie hat das gern gemacht

und mir hei üs würk [ZIT] gno:
und wir haben uns wirklich zeit genommen

MU		[[<p> mhm>]	[[<p> ja>]
SSA	wi: (-)		
	wie		
	o no chli (.)		
	<i>auch noch ein bisschen</i>		
	zum ihre wi signalisiere		
	<i>zum ihr wie signalisieren</i>		
	es isch imfau okE		
	<i>es ist im fall okay</i>		
	[und] du HESCH ds [rächt]		
	<i>du hast das recht</i>		
MU	[ja]	[ja]	
SSA	oder.		
MU	<<pp> isch so>		
	<i>ist so</i>		

Die Schulsozialarbeiterin steigt ins Gespräch ein, indem sie eine Aussage der Mutter aufnimmt („ds (.) nId zur lascht fauä“) und dann anfügt, dass ihr dies in den Gesprächen mit Elisa auch mehrmals aufgefallen sei. Sie legt der Mutter dar, wie sie in diesen Situationen reagiert habe, dass sie „immer wider“ versucht habe zu sagen, dass die Mutter das gern für sie mache. Die Schulsozialarbeiterin wählt dazu die direkte Rede („nei ds mami isch für DI cho und si het ds GÄRN: gmacht“), um der Mutter ihr Vorgehen im Gespräch mit Elisa zu erläutern. Gleichzeitig eröffnet die Schulsozialarbeiterin nach vierzig Minuten Gespräch einen weiteren Grund, weshalb sie die Mutter unbedingt habe sehen wollen: Damit sie Elisa in den Folgegesprächen sagen könne, dass sie zusammen darüber gesprochen hätten und gleicher Meinung seien. Die Mutter bestätigt dieses von der Schulsozialarbeiterin vorgeschlagene Bündnis mit einem kurzen „mmh“, die Schulsozialarbeiterin scheint an dieser Stelle jedoch nicht auf eine Zustimmung zu warten, da sie ohne Pause ihren Turn fortführt und ausführt, dass sie es ja nun beide wirklich wüssten, wovon sie sprechen würden. Dies bestätigt die Mutter mit „jawoll“, was sich jedoch mit den weiteren Ausführungen der Schulsozialarbeiterin überlappt, da diese der Mutter bereits unterbreitet, dass dies der Mutter ja auch bewusst sei. Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich hier als Fachkraft, die die Mutter als Verbündete adressiert und gewissermaßen auf ein Arbeitsbündnis drängt, das beide zum Wohl von Elisa schließen würden. Die Mutter streitet die Lesart der Fachkraft nicht ab, gleichzeitig unternimmt die Schulsozialarbeiterin keinerlei Versuche, die Perspektive der Mutter auf das von ihr geschilderte Problem zu erfragen. Stattdessen fährt sie ohne Zögern fort, ihre bisherigen Aussagen zu vertiefen und die von ihr vorgeschlagene Lösung in ihrer Aussagekraft zu steigern. So könne Elisa „ds mit vouer überzügig“ sagen und nicht wie zu Beginn des Ausschnitts dargelegt, nur „wi probiert ehm ((schnalzen)) (1) z sägä.“

Die Schulsozialarbeiterin insistiert weiter, indem sie darauf verweist und auch erklärt, weshalb sie die Mutter gebeten habe, allein, ohne das neugeborene Geschwisterkind, an das Gespräch zu kommen. Sie offenbart der Mutter, was sie Elisa im nächsten Gespräch möglicherweise dazu sagen möchte, nämlich dass die Mutter für sie gekommen sei und sie dies gerne gemacht habe und sich beide (Fachkraft und

Mutter) Zeit für Elisa genommen hätten. Dadurch könnte sie ihr signalisieren, dass Elisa ein Recht habe und „es isch imfau okE“. Sie sucht in der Mutter eine Verbündete und legt ihr gleichzeitig ihre Lesart der Beziehung zwischen Mutter und Elisa offen. Diese sei gut und dies gilt es nun Elisa noch zu verdeutlichen und begreifbar zu machen. Die ganze Situation erinnert an einen Komplott und es stellt sich die Frage, weshalb die Fachkraft dieses Narrativ der Mutter-Tochter-Beziehung verfolgt, ohne nach den Bedürfnissen des Kindes zu fragen.

Die Fachkraft gibt in dieser Sequenz und auch im Gespräch, immer wieder Informationen von Elisa preis. Da von einer Vertraulichkeit zwischen der Schulsozialarbeit im Kontakt mit Schüler*innen ausgegangen werden kann, zumal es sich um ein professionelles Gesprächssetting handelt, entbindet sich die Schulsozialarbeiterin in diesem Moment von der Schweigepflicht respektive bricht diese sogar. Es erschließt sich aus dem Gespräch nicht, ob die Schulsozialarbeiterin sich mit Elisa im Vorfeld darüber ausgetauscht hatte, was sie aus ihren Gesprächen der Mutter gegenüber preis geben dürfe und was nicht. Jedenfalls unterlässt die Fachkraft es, die Thematik der Schweigepflicht generell anzusprechen.

Die Schulsozialarbeiterin verfolgt mit ihrem Vorgehen einen Eingriff in die Beziehung zwischen Mutter und Tochter. Sie möchte von der Mutter ihre Thesen bestätigt bekommen, die sie Elisa seit längerer Zeit unterbreitet; nämlich, dass die Mutter die Tochter gernhabe, sie ihr sehr wichtig sei und sich die Mutter gerne Zeit für sie nehmen würde und dafür sogar das neugeborene Geschwisterkind anderweitig betreuen lasse. Die Schulsozialarbeiterin möchte aktiv am Verhältnis zwischen Mutter und Tochter arbeiten. Dazu wählt sie den Weg, der Tochter auf verschiedene Arten zu beweisen, dass sie der Mutter wichtig sei, dieser nicht zur Last falle und es ihr als Tochter zustehe, dass sich die Mutter auch dann um sie kümmere, wenn es ihr selbst nicht gut gehe. Auffallend ist, wie direktiv die Fachkraft hier arbeitet. Sie stellt ihre Strategie nicht zur Diskussion und erwartet von der Mutter auch keinerlei Rückmeldung zu ihrem Plan. Es entsteht der Eindruck, als habe die Fachkraft für sich entschieden, die Förderung der Beziehung von Mutter und Tochter selbst an die Hand zu nehmen und in keiner Weise den Beteiligten selbst zu überlassen oder es mit diesen anzusprechen. Sie gibt nicht der Mutter die Aufgabe, dies mit der Tochter zu besprechen, sondern sieht sich selbst in der Rolle, Elisa im Anschluss darüber zu informieren, womit sie weiter in die Beziehung zwischen Mutter und Tochter eingreift. Hier stellt sich die Frage, wie gerechtfertigt dieses Vorgehen von Seiten der Fachkraft ist.

Kommunikativ fällt auf, dass die Schulsozialarbeiterin die Mutter nicht direkt auf die Mutter-Tochter-Beziehung anspricht und ihr ihre Analyse darlegt. Stattdessen entscheidet sie sich, der Mutter ihre Beobachtungen zu präsentieren und dann anhand von zitierten Ausschnitten aus dem Gespräch mit Elisa aufzuzeigen, *was* respektive *wie* Elisa sich geäußert hatte. Im Anschluss legt sie der Mutter ihre geplante Intervention, die strategisch ausgelegt ist, offen.

Die Mutter ihrerseits bestätigt die Aussagen und Vorschläge der Fachkraft klar und ohne sichtbare Zweifel. Eine andere Reaktion ihrerseits ist auch kaum vorstellbar. Wenn sie als Mutter offengelegt hätte, dass Elisa ihr zur Last falle und sie den Bedürfnissen ihrer Tochter nicht nachkommen könne, hätte dies für viel Irritation gesorgt. Sie hätte in keiner Weise die an sie gestellten Erwartungen als Mutter erfüllt.

Dass die Fachkraft nicht nachhakt, um sich wirklich ein Bild über die Beziehung von Mutter und Tochter zu machen, lässt vermuten, dass die Fachkraft auch sich selbst beweisen möchte, dass mit der vorgeschlagenen Intervention die Beziehung wieder ins Lot kommen wird.

Schließlich kann festgehalten werden, dass die Mutter zwar Rezeptionssignale sendet, was die Schulsozialarbeiterin in ihren Ausführungen jedoch nicht zu irritieren scheint. Angesichts der Tatsache, dass sie ihre Ausführungen ungestört fortsetzt, ist davon auszugehen, dass sie keine Rückmeldung abgewartet hat, sondern die Gelegenheit nutzt, endlich ihre Sichtweise darzulegen und eine Lösung vorzuschlagen.

Elisa hatte der Schulsozialarbeiterin offenbar anvertraut, dass sie das Gefühl habe der Mutter zur Last zu fallen und sich allgemein vernachlässigt zu fühlen. Damit steht die Mutter-Kind-Beziehung im Vordergrund und der Schulbezug ist weniger sichtbar. Die Schulsozialarbeiterin hat hier jedoch offensichtlich ein Problem identifiziert, dass für die pädagogische Institution Schule relevant ist, weshalb sie mit der Mutter das Gespräch sucht. Familiäre Probleme werden als beschränkend für Elisa wahrgenommen und hindern sie daran, sich in der Schule zu entfalten. Anstatt die Mutter mit den Inhalten von Elisas Aussagen zu konfrontieren und diesen mit der Mutter zusammen nachzuspüren, legt sie dieser dar, wie Elisa am besten davon überzeugt werden könnte, dass dem nicht so sei. In diesem Moment wird sichtbar, dass die Schulsozialarbeiterin sich diesem möglichen Missstand nicht annehmen will oder sie davon ausgeht, dass dieser durch das Gespräch und der Demonstration von möglichen Reaktionen der Mutter gegenüber Elisa nun erledigt sei. Ansonsten hätte sie die Mutter wohl um eine Einschätzung gebeten und sie dazu eingeladen sich zu überlegen, weshalb Elisa die Situation so erlebe und was sie als Mutter tun könne. Die Fachkraft umgeht damit das Risiko eines potentiellen Gesichtsverlusts seitens der Mutter. Offenbar wird in diesem Moment zudem nicht bedacht, welche Auswirkungen der Komplotz mit der Mutter auf das Arbeitsbündnis zwischen Elisa und ihr haben könnte. Folglich legt die Schulsozialarbeiterin der Mutter gegenüber auch viele von Elisas Ängsten und Schwierigkeiten offen und signalisiert, dass es ihr wichtig erscheint, dass Mütter die Ängste ihrer Kinder kennen sollten, um angemessen reagieren zu können. Sie drückt so ihr Sorge um Elisa aus, die zur Bewältigung ihrer Ängste und Herausforderungen auf die Unterstützung der Erwachsenen angewiesen ist. Elisa ist das schützenswerte Kind, das institutionell von den Erwachsenen bearbeitet wird. Die Schulsozialarbeiterin wirkt auf diese Weise auf das Bündnis zwischen der Tochter und der Mutter ein, ohne jedoch der Tochter die direkte Konfrontation mit der Mutter zuzumuten und umgekehrt. Die Fachkraft zeigt sich hier als Professionelle, die selbstverständlich die familialen Beziehungen bearbeitet, ohne es jedoch den Betroffenen gegenüber offen zu legen.

Es geht in diesem Moment weniger um ein sich vergewissern der intakten Beziehung als vielmehr darum, sich und die Mutter vom guten Verhältnis zwischen Mutter und Tochter zu überzeugen. Das Vorgehen kann auch als Möglichkeit gesehen werden, wie die Fachkraft Kritik an der Erziehung übt, ohne diese direkt ansprechen zu müssen. Gleichzeitig zeigt sich hier, dass Schulsozialarbeit sich am Kind

orientiert und im Interesse des Kindes arbeitet, da sie das Familiäre selbstverständlich auf die Agenda des Gesprächs setzt, ohne dass dabei zunächst ein offensichtlicher Schulbezug sichtbar wird.

Auch im Gespräch mit Jasons Mutter möchte sich die involvierte Fachkraft nach sechs Gesprächsminuten vergewissern, dass die Mutter zum Sohn ein gutes Verhältnis pflegt und sie „es gut haben zu Hause“.

Jason: „*eigch deheime läufst guet*“

Minuten 06.06 – 07.07

SSA **etz si mir ebe mir sind au wieder**
jetzt sind wir eben wir sind auch wieder

DA: [irgendwie] **s dritte mal?**
da irgendwie zum dritten mal

Mutter **[ja._h*]**

SSA **und ich han au de frau:**
und ich habe auch der frau

(.) gubler denn
gubler dann

(.) hüt gseit gha
heute gesagt gehabt

jo (.) mir münd
ja wir müssen

<<h> wie luege> was überhaupt
wie schauen was überhaupt

°h s problem (.) genau isch
das problem genau ist

oder was sie au ↑ WÄND
oder was sie auch wollen

was muess veränderet wärde
was muss verändert werden

isch für mich nach wie vor echli Unklar
ist für mich nach wie vor ein bisschen unklar

wil sie säge eigch deheime (ume) läufst GUET
weil sie sagen eigentlich zu Hause läuft es gut

Mutter **<<cresc> ja natürlich [gibts]**

SSA **[und]**

Mutter **da auch mal sachen die ein_n ärgern**

[aber ich kann ihn total gut zügelnd]>

SSA **[jo j- aber so im normele rahme]**
ja ja aber so im normalen rahmen

Mhm

Mutter **weil ich weiss was: was::**

SSA **Mhm**

er kennt das gar nicht anders

SSA

ja genau

Die Schulsozialarbeiterin resümiert hier im Übergang, dass sie beiden nun wohl zum dritten Mal wieder zusammen seien. Die Formulierung der Fachkraft „*etz si mir ebe mir sind au wieder DA: irgendwie s dritte mal?*“ könnte von der Mutter durchaus als Vorwurf oder Kritik aufgefasst werden. Die Mutter bestätigt diesen Fakt jedoch mit einem klaren „ja“ und lässt die Fachkraft weiter ausführen. Dabei zitiert sie sich selbst, als sie berichtet, was sie der Kindergärtnerin heute gesagt habe. Nämlich, dass sie schauen müssten, was eigentlich das Problem sei. Sie legt in diesem Moment offen, dass sie mit der Kindergärtnerin über dieses Gespräch prospektiv gesprochen hatte und holt sie damit kurzzeitig ins Gespräch. Gleichzeitig lässt sich daran auch der institutionelle Kontext der Schulsozialarbeit ablesen, der direkte Gespräche mit Kindergartenlehrpersonen durchaus vorsieht. Die Fachkraft führt also aus, dass sie klären müssten, was eigentlich los sei und was verändert werden müsse. Diese Klärung ist offenbar nun doch überfällig, denn es ist der Schulsozialarbeiterin auch nach zwei Gesprächen „*nach wie vor e chli unklar*“. Mit dem Einbezug der Kindergartenlehrperson und der Darlegung dieser zeitlichen Dimension macht die Schulsozialarbeiterin eine gewisse Dringlichkeit deutlich, gleichzeitig fasst sie so nochmals zusammen, was bisher an Gesprächen stattgefunden hatte und dass es dabei offenbar zu keiner ausreichenden Problemlösung gekommen war.

Die Schulsozialarbeiterin wechselt anschließend unvermittelt vom schulischen in den familialen Kontext, indem sie darauf verweist, dass die Mutter sage, dass es zuhause eigentlich gut laufe. Auf die Nachfrage reagiert die Mutter zustimmend, bei gleichzeitiger Einschränkung: natürlich gäbe es Sachen, die sie ärgern würden, aber sie könne ihn ganz gut „*zügeln*“. Dies wirkt von der Mutter her entschuldigend, aber auch unsicher hinsichtlich dessen, was und wie viel sie in diesem Setting offenlegen darf oder soll. Mit ihren Aussagen wird eine Diskrepanz zur Schule aufgemacht: auch zu Hause sorgt Jason für Ärger, die Mutter ist jedoch in der Lage, ihren eigenen Sohn zu zügeln, was im Kindergarten offenbar nicht der Fall ist. Die Mutter zeigt sich hier als Mutter, die mit ihrem Kind umzugehen weiss, die ihm Grenzen setzt und in Beziehung geht, was sie an einer konkreten Erzählung deutlich macht. Die Schulsozialarbeiterin bemerkt zuvor schon, dass der Ärger zu Hause sich ja im normalen Rahmen halte und reagiert nach der Erzählung der Mutter zum Zähne putzen mit einem beschwichtigenden „ja ja“ und der Aussage, dass die Beziehung gut sei. „*nach wie vor würdet sie beschreibe (als/au) sehr ÄNG oder*“. Die Mutter hatte ihr die Beziehung zum eigenen Sohn demnach schon in früheren Gesprächen so beschrieben, worauf die Schulsozialarbeiterin nun Bezug nimmt. Sie lenkt das Gespräch weg vom konkreten Vorfall zur Beziehung im Allgemeinen, vermeidet jedoch, diese zu problematisieren. Die Fachkraft insistiert sogar eher in die Richtung einer engen und guten Beziehung zwischen Mutter und Sohn. Sie spricht die Mutter zudem auf ihre Situation als alleinerziehendes Elternteil an, bezeichnet diese Konstellation als „*speziell*“ und konkretisiert, dass sie allein mit Jason sei. Die Mutter lässt sich durch diese Problematisierung ihrer familiären Situation nicht beirren und gibt unumwunden ihre Bedenken

zu, dass es sein könne, dass dies für Jason nicht gut gewesen sei, dass er aber da auch reingewachsen sei und er letztendlich auch nichts anderes kenne. Die Fachkraft schwächt in der Folge die Bedenken der Mutter mit einer allgemeinen Bemerkung ab und fasst die Situation mit „*isch eifach wis isch*“ zusammen. In dieser letzten Sequenz darüber, ob das nun gut ist für Jason oder nicht, ist es in erster Linie die Mutter, die sich die kritischen Fragen stellt und gleich selbst Antworten darauf gibt. Die Antworten und Bemerkungen der Schulsozialarbeiterin sind der Mutter sehr zugewandt und die Fachkraft trägt damit zu einer Entspannung bei, indem sie selbst die Situation nicht noch weiter problematisiert.

Auch sie vergewissert sich hier auf eine sehr oberflächliche Art und Weise der guten Beziehung von Mutter und Sohn. Damit schließt sie eine Bearbeitung dieser Beziehung als Aufgabe von ihr aus und wendet sich der Mutter erneut zu, um mit ihr die Frage zu ergründen, „*was überhaupt 'h s problem (.) genau isch*“. Die Zustimmung der Schulsozialarbeit zu den Aussagen der Mutter und das gleichzeitige Vorantreiben des Gesprächs könnte durchaus auch zum Ziel haben, dass die Schulsozialarbeiterin als Gesprächsführende ihre Agenda durchbringen und mit der Mutter nun endlich klären will, was mit oder bei Jason eigentlich los ist. Dass dabei die Mutter-Kind-Beziehung nicht als problematisch diskutiert werden muss, vereinfacht das geplante Vorgehen.

Schlussfolgerungen

Die Analyse dieser Gesprächssequenzen zeigt, wie die Schulsozialarbeitenden die Beziehung zwischen Mutter und Kind in den Gesprächen aufrufen und sich darüber des guten familialen Zusammenlebens vergewissern, auch wenn die Antworten nicht so klar ausfallen. Aus ethnomethodologischer Perspektive stellt sich hier die Frage, welchem Problem die Schulsozialarbeit mit dem Ansprechen der Beziehung von Mutter und Kind in den Gesprächen begegnen möchte. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es die Schulsozialarbeitenden sind, die die Beziehung von sich aus aktiv und explizit ansprechen und damit unterschiedliche Ziele zu verfolgen scheinen: Während bei der Mutter von Valérie im Vordergrund steht, die Beziehung aus Sicht der Tochter als gut und vertrauensvoll zu deuten und der Mutter damit zu vermitteln, dass trotz des sich als „anstrengend“ empfundenen Verhaltens eine enge Beziehung besteht, macht die Schulsozialarbeiterin der Mutter von Elisa deutlich, dass Elisa in ihrer Beziehung zur Mutter Bestätigung und Sicherheit braucht.

Valéries Mutter soll also erkennen, dass die Beziehung trotz Schwierigkeiten gut ist, wohingegen Elisas Mutter darauf aufmerksam gemacht wird, dass Elisa momentan Zweifel an der Liebe und Aufmerksamkeit der Mutter hat. Schließlich sucht also die Fachkraft auch in diesem Beispiel nach einer Bestätigung, dass die Beziehung zwischen Kind und Elternteil gut ist und keiner Bearbeitung bedarf. Ähnlich verhält es sich im Beispiel von Jason, wobei in diesem Gespräch die Beziehung von der Mutter zu Jason von der Fachkraft später nochmals aufgenommen wird. Obwohl dann Schwierigkeiten benannt werden, ist die Fachkraft auch dort bemüht, das Verhältnis als normal zu bewerten.

Bei Valérie soll die Mutter Vertrauen in die Beziehung gewinnen, bei Elisa das Kind selbst, indem die Schulsozialarbeiterin mit der Mutter einen Pakt schließt und im Fall von Jason ist es die Fachkraft, die sich abermals der guten Beziehung von Mutter und Kind versichert. Den Müttern wird dadurch angezeigt, dass, auch wenn die Gespräche im Schulkontext stattfinden, die Mutter-Kind-Beziehung von der Schulsozialarbeit in den Blick genommen wird.

Damit eröffnen die Schulsozialarbeiterinnen den Müttern in den Gesprächen zumindest die Möglichkeit, sich über die Beziehung zu den eigenen Kindern zu öffnen. Durch das Ansprechen zeigen sie auf, dass der Mutter-Kind-Beziehung eine Bedeutung zukommt. Auch wenn der Gesprächsanlass zur Zusammenarbeit zwar im Schulkontext zu finden ist, betrachtet Schulsozialarbeit jedoch das Kind und die Mutter im familialen Kontext und adressiert die Mutter nicht lediglich als Mutter eines*einer Schülers*Schülerin, sondern als Mutter eines Kindes, das Unterstützung benötigt. Die Thematisierung dieser Beziehung von Seiten der Fachkraft zeigt sich für die Schulsozialarbeit als wichtig. Schwierigkeiten und Unsicherheiten werden ihr zugeschrieben und damit auch auf das (gesellschaftliche) Bild der ‚guten‘ Mutter verwiesen. Das Kind selbst ist im untersuchten Geschehen abwesend und die Schulsozialarbeit thematisiert die Frage nach der Beziehung einzig mit der Mutter als einem Teil der zu bearbeitenden Dyade. Dadurch entsteht ein Bild, das allein auf der Perspektive der Mutter beruht – die Darstellung der Beziehung bleibt somit einseitig und unvollständig. Das Beispiel von Elisa zeigt zudem, dass es für Fachkräfte herausfordernd ist, wenn Kinder sich skeptisch zur Beziehung zu den eigenen Eltern äußern. So werden Probleme des Kindes (Unsicherheiten) dem mütterlichen Erziehungshandeln zugesprochen, womit auch hier Vorstellungen ‚guter‘ Mutterschaft präsent sind und aufgerufen werden.

Wird die Kommunikation in Bezug auf die Herstellung von Mitgliedschaftskategorien betrachtet ist zudem sichtbar, wie die Mütter als interaktiv relevant gesetzt werden. Bei Valérie beschreibt sich die Mutter selbst als Prellbock, was per se keine angenehme und bevorzugte Rolle ist. Die Schulsozialarbeiterin benutzt jedoch genau diese Position als Ausgangspunkt für ihre Hypothese, dass die Mutter eine enge Beziehung zur Tochter pflege. Damit normalisiert sie die Rolle einer Mutter als Prellbock und vermag sie als Ressource ins Gespräch einzuführen. Auch wenn die Mutter dadurch an ihre Grenzen stößt, ist dies für eine Mutter immer noch ein normaler Zustand. Die Schulsozialarbeiterin von Elisa kommuniziert hier noch viel dezidierter und lässt aufgrund der Art der Formulierungen der Mutter keinen Raum für Widerspruch. Sie führt mit ihren Erzählungen der Mutter klar vor Augen, wie eine Mutter-Tochter Beziehung auszusehen hat beziehungsweise, welche Erwartungen an eine Mutter gestellt werden. Dadurch, dass sie Elisass Zweifel an der Beziehung zur Mutter nicht ernst zu nehmen scheint, bleibt auch der Mutter wenig anderes übrig, als ein positives Mutterbild zu zeichnen. Selbst wenn sie dies als Mutter in Frage stellen würde, könnte sie das im Kontext des Elterngesprächs mit der Schulsozialarbeit kaum zugeben und transparent machen. Und auch bei Jasons Mutter, die aufgrund des Verhaltens ihres Sohnes von der Schule her unter Druck steht, eröffnet das Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin nur bedingt die Gelegenheit, die Beziehung zum eigenen Kind zu problematisieren.

Die Beispiele zeigen, dass die Fachkräfte nicht vertieft in die Bearbeitung der Mutter-Kind-Beziehung einsteigen, sie vielmehr voraussetzen, dass diese gut sind und die Mütter diese Perspektive akzeptieren, indem sie das gezeichnete Mutterbild bestätigen und nicht in Frage stellen.

Angesichts ihrer Einbindung in den schulischen Kontext und den damit verbundenen Erwartungen stehen die Fachkräfte unter Druck, ihrem Auftrag nachzukommen und das schulische Problem des Kindes zu bearbeiten. Wenn zusätzlich zu den eher belasteten Verhältnissen von Kind und Schule und von Eltern und Schule auch noch die Mutter-Kind-Beziehung unsicher wäre, würde der Auftrag der Schulsozialarbeit noch herausfordernder. Zudem müsste danach gefragt werden, ob die Probleme des Kindes nicht in der Schule bearbeitet werden könnten, da kein Auftrag in Richtung der Mutter delegiert werden könnte. Diese Möglichkeit wird damit zurückgewiesen. Eng verbunden ist die Frage des Kindeswohls: wenn dieses als gegeben betrachtet werden kann, wenn also die Mutter-Kind-Beziehung eher durch Alltagsanforderungen belastet ist, kann der Auftrag an die Mutter, sich für die Verbesserung der Situation einzusetzen, aufrechterhalten werden. Sollte eine Gefährdung des Kindeswohls vorliegen, müssten andere Vorkehrungen getroffen und Schritte eingeleitet werden.

Zugleich ist das Ansprechen einer möglicherweise problematischen Mutter-Kind-Beziehung wohl mit Risiken für die Beziehung zwischen Fachkraft und Mutter verbunden – insbesondere mit dem Risiko eines Kontaktabbruchs. Entsprechend wird hier häufig Zurückhaltung geübt. Es macht also den Anschein, als ob es für die Fachkräfte und möglicherweise auch für die Mütter einfacher wäre, über konkrete Erziehungsbeispiele Einblicke in den familialen Alltag zu bekommen, anstatt die Beziehung übergeordnet zu besprechen. In Kapitel 6 wird gezeigt, dass die Gesprächssequenzen rund um die Erziehungsmöglichkeiten der Mütter den Schulsozialarbeitenden den Blick darauf eröffnen, welcher Umgang zu Hause zwischen den Beteiligten herrscht.

5.2 Familie und Schule: Arbeitsbeziehung Lehrperson und Mutter

Während im vorangegangenen Kapitel die Beziehung zwischen Mutter und Kind als solche benannt und aufgezeigt wurde, wie diese im Kontext des Gesprächs bearbeitet wird, werden hier Gesprächsauschnitte beleuchtet, welche das Verhältnis einer abwesenden Lehrperson zur anwesenden Mutter bearbeiten. Es wird anhand verschiedener Sequenzen dargelegt, wie in den Gesprächen einerseits die Kommunikation zwischen Lehrperson und Mutter, gleichzeitig aber auch die Einschätzung zur Situation aufgerufen und von den Anwesenden bearbeitet wird.

Diese Bezugnahme zur Schule ist ein Hinweis darauf, dass es eine oder beide Gesprächsteilnehmerinnen als wichtig oder zielführend erachten. Aufgrund des beschriebenen Spannungsfelds zwischen Schule und Familie stellt sich die Frage, wie die Schulsozialarbeit sich in diesen Gesprächssequenzen, gerade auch hinsichtlich Kritik an der Schule, kommunikativ verhält. Zudem soll der Blick darauf gerichtet werden, wie die Schule in Vertretung der Lehrperson bearbeitet wird und wie die Kategorisierung der Mutter als Mutter eines*einer Schülers*Schülerin in sichtbar wird.

5.2.1 Im Kontakt bleiben

Im Beispiel von Anwar ist es die Schulsozialarbeiterin, die den Blick auf den Austausch zwischen der Mutter und der Lehrperson lenkt, in dem sie gezielt nachfragt und damit das Verhältnis zwischen beiden aktiv aufruft.

Anwar: „heit dir rückmäudige übercho“

Minuten 01.36 bis 03.15

- Mutter** **aso i letschter zyt isch wieder guet gange'**
also in letzter Zeit ist wieder gut gegangen
- weiss nid ob das mängisch eso phasene sie**
weiss nicht ob das manchmal so phasen sind
- wo ner so dü:rlä:bt?**
wo er so durchlebt
- SSA** **°h heit dir rückmäudige'**
haben sie rückmeldung
- itz regumässig überbecho vor frou ferrari;**
jetzt regelmässig bekommen von frau ferrari
- Mutter** **eigentlech NID nei**
eigentlich nicht nein
- i ha mi du de mau gmäudet**
ich habe mich dann mal gemeldet
- SSA** **Ja**
- Mutter** **ob aues guet i[sch]**
ob alles gut ist
- SSA** **[sehr guet]**
sehr gut
- Mutter** **denn isch zwar gloub nid so guet gAnge' (--)**
dann ist zwar glaube nicht so gut gegangen
- das isch natürlich nid (-) z brevschte ching iz worde'**
das ist natürlich nicht das bravste kind jetzt geworden
- (---) ja**
- SSA** **Eh ja**

Anwars Mutter beansprucht für sich das Rederecht und erzählt, dass es in letzter Zeit wieder gut gegangen sei. Sie legt damit der Schulsozialarbeiterin dar, dass sich das Verhalten von Anwar zum Positiven gewandt habe. Die Mutter sucht nach Erklärungen für diese Wechsel und beschreibt Anwars Verhalten in Phasen, die dieser durchlebe. Es bleibt bei diesen Ausführungen offen, ob sich die Mutter auf die Situation in der Schule bezieht oder ob sie diese Erfahrung zu Hause gemacht hatte. Vermutlich um genau diese Frage zu klären, fragt die Schulsozialarbeiterin nach und möchte wissen, ob sie von Frau Ferrari, der Lehrerin, regelmäßig Rückmeldungen erhalten habe. Ihre Gestik verweist dabei auf einen wechselseitigen Austausch zwischen Mutter und Lehrerin, von dem sie auszugehen scheint. Sie stellt dabei die Lehrperson als diejenige dar, die der Mutter eine Rückmeldung geben kann und soll, weist der Lehrperson in diesem Moment die Pflicht zu, mit Eltern in regelmäßigem Kontakt zu stehen. Weiter wird deutlich, dass die Mutter als Mutter eines Schülers angesprochen wird und damit der Schulkontext

als relevant gesetzt wird und die Schulsozialarbeiterin sich zu diesem Zeitpunkt weniger für eine Rückmeldung aus dem familialen Bereich interessiert. Es scheint vorerst lediglich von Interesse zu sein, ob es überhaupt zu einem Austausch zwischen Mutter und Lehrperson gekommen ist und noch nicht, von welcher Qualität dieser Austausch war und wie die Lehrperson die Situation um Anwar in der Schule einschätzt.

Die Mutter antwortet ohne Umschweife und erzählt, dass dies „eigentlech NID“ der Fall sei, sie sich jedoch „de mau“ gemeldet hatte. Offenbar verging also Zeit ohne gegenseitige Kontaktaufnahme, worauf die Mutter beschloss, bei der Lehrerin nachzufragen, „ob aues guet isch“. Dieses Nachfragen bewertet die Schulsozialarbeiterin sofort klar und deutlich positiv („sehr guet“), ohne überhaupt zu wissen, wie sich die Situation zugetragen und was das Nachfragen ergeben hatte. Die Mutter fährt mit ihren Ausführungen fort und führt aus, welche Rückmeldung sie von der Lehrerin erhalten habe: es sei nicht so gut gegangen, aber Anwar sei natürlich nicht das bravste Kind geworden, was die Schulsozialarbeiterin mit einem entspannten „eh ja“ kommentiert.

Die Schulsozialarbeiterin informiert sich hier also gleich zu Gesprächsbeginn über den Kommunikationsfluss zwischen der Mutter und der Lehrerin. Sie weiss, dass es die Schule ist, die Anwars Verhalten als schwierig erachtet und der Mutter die Schulsozialarbeit als Unterstützung nahegelegt hatte. Mit dieser konkreten Rückfrage wird der Einschätzung der Lehrperson von Seiten der Schulsozialarbeit Bedeutung zugewiesen. Gleichzeitig ist die Schulsozialarbeiterin weniger am konkreten Inhalt der Rückmeldung interessiert als vielmehr daran, ob überhaupt ein Austausch zwischen Mutter und Lehrperson stattfindet. So kommentiert sie die Rückmeldung, dass Anwar nun nicht das bravste Kind geworden sei, mit einem „eh ja“. Es spielt für sie also offenbar viel weniger eine Rolle, was die Lehrerin über Anwars Verhalten sagt, sondern vielmehr, dass überhaupt ein Kontakt zwischen der Mutter und der Lehrerin stattfindet. Angesichts der Ausgangslage, dass die Mutter von der Schule für ihr zu geringes Interesse an der Schule kritisiert wurde, ist das Interesse an diesem Austausch gut nachvollziehbar und lässt vermuten, dass die Schulsozialarbeiterin den Kontakt von der Mutter zur Schule fördern möchte und sie motiviert, der Schule gegenüber Interesse zu signalisieren. Dadurch ist eine starke Orientierung an der Beziehung von Schule und Familie sichtbar. Die Schulsozialarbeiterin sieht hier offenbar eine Notwendigkeit, dieses Interesse der Schule gegenüber sichtbar werden zu lassen. Umso mehr erstaunt ihr etwas leicht dahingesagtes „eh ja“ zum Verhalten von Anwar.

Später im Gespräch wird der Austausch zwischen der Mutter und der Schule erneut aufgegriffen, indem die Schulsozialarbeiterin nach einer kurzen Erzählung der Mutter über den anspruchsvollen Lehrer*innenberuf nochmals aufnimmt, wie toll sie es findet, dass die Mutter auf die Klassenlehrerin Frau Ferrari erneut zugeht, um nachzufragen, wie es Anwar in der Schule gehe respektive um nach seinem Verhalten zu fragen. Damit wird deutlich, welche Bedeutung die Schulsozialarbeiterin dem Austausch zwischen der Schule und den Eltern beimisst.

wüu sehr oft hets ja
weil sehr oft hat es ja

°h <<all> i ha wi so dr idruck wenn i öich zuelose es het>
ich habe wie so den eindruck wenn ich ihnen zuhöre es hat

<<leicht lachend> drmit z tüe>
damit zu tun

°h ds wi nid klar ABgemacht isch gsi:
dass wie nicht klar abgemacht ist gewesen

°h (.) was SÖUet de dIr
was sollen dann sie

mit denä rückmäldige oder (.)
mit diesen rückmeldungen

ds isch ja oft di überFORderig
das ist ja oft die überforderung

de chöme rückmäldige
da kommen rückmeldungen

vor schueu und ja was machi itz
von der schule und ja was mache ich jetzt

=was het d lEhrerin fürne erWARTig
was hat die lehrerin für eine erwartung

u ds muess me ja mitenang wi ^absprÄche
und das muss man ja miteinander wie absprechen

[oder]

Mutter [mhm]

SSA u we mä nüt MACHT
und wenn man nichts macht

heisst ja ds nid ds eim <<h> glich isch> (.)
heisst ja das nicht dass es einem gleich ist

Sondern

dir heits ja zur kenntnis gno
sie haben es ja zur kenntnis genommen

u heits vilech
und haben es vielleicht

weiss ni:´
weiss nicht

Mutter unterschribe ja
unterschrieben ja

SSA jA:
(.) genau
(--) genau

Die Schulsozialarbeiterin lobt das Verhalten der Mutter, bei der Lehrerin nachzufragen und sich aufmerksam und interessiert zu zeigen. Nach einer kurzen Bestätigung der Mutter („mhm“) will die Schulsozialarbeiterin wissen, wie sie mit der Lehrerin weiter verblieben sei und ob sie etwas „abgmacht“ hätten. Die Mutter verneint, führt jedoch ihre Überlegungen dazu aus, dass sie Ende der Woche nochmals nachfragen wolle. Sie zeigt, dass sie bereit ist auch mehrmals an die Lehrerin zu gelangen und ihr dazu

verschiedene Wege offenstehen. Damit begegnet sie dem Lob der Schulsozialarbeiterin über die Kontaktpflege zur Lehrerin und zeigt ihr an, dass sie verstanden hat, welche Pflichten sie als Mutter eines Schülers zu erfüllen hat. Sie wird den Weg über die „agenda“ wählen oder der Lehrerin eine Textnachricht zukommen lassen, um nachzufragen, „ob irgendöpis passiert“ sei. Die Mutter verweist auf ihre eigene Erwartung an die Lehrerin: dass diese nur mit ihr in Kontakt tritt, wenn etwas nicht wie gewünscht verläuft und sie von ihr grundsätzlich nicht erwartet, eine positive Rückmeldung zu Anwar Verhalten zu bekommen. Zudem zeigt sie, dass ihr Plan, bei der Lehrerin nachzufragen noch mit gewissen Unsicherheiten verbunden ist, da sie (noch nicht) festgelegt hat, ob sie diese Anfrage nun Ende Woche oder vielleicht doch zu Beginn der kommenden Woche an die Lehrerin richten soll. Die Schulsozialarbeiterin bestärkt die Mutter („genau“) und führt aus, welchen Effekt dieses Nachfragen bei der Lehrerin haben könnte: so könne die Mutter zeigen, dass „ds öich nid gli:ch isch“, was die Mutter sofort durch die Wiederholung des gleichen Wortlauts und in Überlappung zur Schulsozialarbeiterin bestätigt. Die beiden Frauen signalisieren sich gegenseitig Einigkeit, dass es wichtig ist, der Lehrerin den Eindruck von Interesse zu vermitteln. Auf die Bemerkung der Schulsozialarbeiterin, dass die Schule der Mutter mangelndes Interesse vorgeworfen hätte, äußert die Mutter ihre Betroffenheit und ergänzt, dass sie nicht wisse, wie man auf eine solche Meldung⁴² von der Schule reagieren solle.

In der Folge leitet die Schulsozialarbeiterin eine Analyse der Situation ein, was sie mit „i ha wi so dr idruck“ eröffnet und dann ausführt, dass das Missverständnis zwischen der Mutter und der Lehrerin auf einer unklaren Abmachung beruhe, da sie als Mutter nicht einfach wissen könne, wie sie auf eine solche Mitteilung der Lehrerin zu reagieren habe. Sie verallgemeinert diese Aussagen, indem sie darauf verweist, dass dies allgemein oft eine Überforderung für Eltern sei, wenn von der Schule Rückmeldungen kämen und Eltern nicht wissen könnten, was sie damit machen sollten und was die Lehrerin für Erwartungen hätte. Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich der Mutter gegenüber verständnisvoll, indem sie infrage stellt, ob Eltern überhaupt ausreichend über ihre Pflichten gegenüber der Schule im Bilde sein könnten. Sie formuliert sehr allgemein und vage, dass dies abgesprochen werden müsste. Es bleibt unklar, wem sie die Verantwortung für diese Absprache zuweist. Die Schulsozialarbeiterin fasst dann aus der Mitgliedschaftskategorie einer Mutter in Worte, wie sie der Lehrerin und der Schule gegenüber für sich argumentieren könnte: „u we mä nüt MACHT heisst ja ds nid ds eim gli:ch isch“ Erst recht nicht, wenn die Eltern der Schule durch die Unterschrift bestätigen würden, dass sie die Klagen gelesen hätten. Erneut zeigt sich die Fachkraft hier der Schule gegenüber kritisch und signalisiert damit ein Verständnis für die Situation der Mutter. Indem sie ihre Kritik aus Sicht von Eltern verfasst und damit aus einer anderen Mitgliedschaftskategorie, enthält sie sich ein fachliches Urteil über das Vorgefallene vor.

Die gesamte Gesprächssequenz macht deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin der Mutter die Sichtweise der Schule auf die Vorkommnisse erklärt, sie aber gleichzeitig die Mutter durch das Ansprechen der Vorkommnisse nochmals auf ihr scheinbar fehlbares Verhalten hinweist. Nämlich, dass eine Mutter, die

⁴² Inhalt der Nachricht von der Lehrerin war, dass Anwar sie im Unterricht Nutte genannt und andere Kraftausdrücke verwendet hatte.

bei Klagen von Seiten der Schule über das Verhalten des eigenen Kindes nicht nachfragt und über den formellen Austausch (Brief, den die Mutter unterschreiben musste und auch unterschrieben hat) hinaus den Kontakt zur Schule nicht sucht. In der Logik der Schule wird sie als nicht interessiert und möglicherweise schwer erreichbar beurteilt. Die Schulsozialarbeit übernimmt da einen vermutlich unausgesprochenen Auftrag, die Mutter zu einer erkennbar interessierten Mutter zu machen, im Wissen darum, dass sich damit ihre Position der Schule gegenüber erleichtern würde. Sie führt die Mutter damit in die Logiken der Schule ein und eröffnet ihr alternative Sichtweisen und Handlungsoptionen, die sie in der Rolle als Mutter eines Schülers, der die Schule mit seinem Verhalten herausfordert, stärken sollen. Die konkreten Anweisungen erwecken den Eindruck, als wolle die Schulsozialarbeiterin die Mutter dazu ermutigen, trotz schulischer Kritik an ihrem Kind, eine stärkende Position für ihr Kind einzunehmen.

Auch im Gespräch mit der Mutter von Nashwan unternimmt die Schulsozialarbeiterin den Versuch zu erklären, wie Schule funktioniert. Nach knapp einer Stunde kommt die Schulsozialarbeiterin im Gespräch nochmals auf den Bericht zu sprechen, den die Lehrperson mit dem Ziel verfasst hatte, für Nashwan psychologische Hilfe zu ersuchen. Die Mutter hatte zu Beginn des Gesprächs der Schulsozialarbeiterin von diesem Bericht erzählt, da sie ihn gerne der Schulsozialarbeiterin gezeigt hätte, sie ihn jedoch zuhause vergessen hatte. Sie sei sehr überrascht gewesen, da die Lehrerin die Situation mit Nashwan deutlich problematischer darstellte, als sie bisher angenommen hatte. In der Folge sucht die Mutter nach Erklärungen:

Nashwan: „dört schribt mer ja nid dri was de toll isch a däm chind“

Minuten 55.30 bis 57.42

SSA wäg dr wäg em (-)
wegen der wegen em
dr psychologin oder em psycholog
der psycholgin oder dem psycholog
isch iz ds öppis wo dir aus familie wettet für e nashwan`
ist jetzt das etwas wo sie als familie möchten für den nashwan`
ds isch ja vor schueu sehr d empfählig cho
das ist ja von der schule sehr die empfehlung gekommen
isch gloub [o abgmacht] gsi
ist glaub auch abgemacht gewesen

Mutter [ja]

SSA und °h ehm(.)
duet nech da d frou lehner understütze'
tut sie da die frau lehner unterstützen
oder wie isch es genau;
oder wie ist es genau

Mutter **M:: (.) i ha mau bim chinderar[zt]iz nachgefragt**
ich habe mal beim kinderarzt jetzt nachgefragt

SSA [mhm]

°h oder öb sie das äbe extra so gschribe het(.)
oder ob sie das eben extra so geschrieben hat

ds er gröseri chance het
dass er grössere chancen hat

dert zuche z cho
dort dazu zu kommen

dert oder
dort oder

SSA Mmh

aso i ga s schwär drvo us
also ich gehe schwer davon aus

ds dir(.) jEdesmau informiert [wärdet we är drvo louft]
dass sie jedesmal informiert werden wenn er davon läuft

MU [äbe ig einglech o]
eben ich eigentlich auch

äbe de ischs wahrschinlech loufts uf das use ds es süsch
eben dann ist es wahrscheinlich läuft es auf das hinaus dass es sonst

SSA mmh genau

MU zwen::I wär gsi ds
zu wenig wäre gewesen das

für ds är e chance hät zum (--)
für das er eine chance hätte zum

zuche z cho (.) bim ne psycholog
dazu zu kommen bei einem psychologen

drum het sis äüä chli eh::
darum hat si es wahrscheinlich ein bisschen

SSA <<f>wies natürlich im autag usgseht (-)>
wie es natürlich im alltag aussieht

we da sache sI (1 sek)
wenn da sachen sind

weiss i nid genau;
weiss ich nicht genau

ob si de jedesmau würd alüte
ob sie dann jedesmal würde anrufen

aber de müesstet dir mit ihre wie
aber dann müssten sie mit ihr wie

MU Ehe

SSA sicher luege
sicher schauen

<<p>genau>

Die Schulsozialarbeiterin kommt hier nach 55 Minuten nochmals auf den Bericht zu sprechen und möchte wissen, wie es mit „dr psychologin oder em psycholog“ sei. Es folgt eine Dreierliste, mit der sie zuerst nachfragt, ob sie das als Familie für ihn wollten, dass dies eine Empfehlung der Schule gewesen und so vereinbart gewesen sei. Sie fragt weiter, ob sie von der Mütter- und Väterberaterin Unterstützung erhalte oder wie sich das verhalte. Die Schulsozialarbeiterin spricht die Situation nochmals an

und möchte wissen, wie es *genau* sei. Sie leitet während des Gesprächs auf ein Thema zurück, dass die Mutter von sich aus ins Gespräch eingebracht hatte. Gleichzeitig nimmt sie eine Empfehlung der Schule auf, die die Familie erhalten hatte. Interessant ist die Formulierung, ob sie das als Familie für Nashwan wollen würden („*isch iz ds öppis wo dir aus familie wettet für e nashwan*“), was einerseits eine gewisse Freiwilligkeit impliziert und andererseits auch eine gewisse Distanzierung zum Ganzen erkennen lässt, weil dieser Entscheid so deutlich abgegeben wird.

Da die Fachkraft ihrer Frage nach dem Familienentscheid gleich noch weitere Anmerkungen hinterherschickt und der Mutter keine Gelegenheit zur Rückmeldung gibt, möchte die Schulsozialarbeiterin hier vermutlich in erster Linie wissen, ob die Mutter oder die Familie Nashwan angemeldet hat. Durch die Erweiterung des Gremiums auf die ganze Familie macht die Schulsozialarbeiterin deutlich, dass die Entscheidung nicht allein bei der Mutter liegen muss. Auch der Vater und Nashwan können sich dazu äußern und die Verantwortung mittragen.

Sie zeigt sich damit als Professionelle, die den Plan der Schule, Nashwan an eine psychologische Beratung weiterzuvermitteln, stützt und es als ihre Aufgabe betrachtet, entsprechend nachzufragen. Die Mutter führt in der Folge aus, wie die Situation aussehe: Der Kinderarzt hatte zurückgemeldet, „*die sige aui so überlaschtet*“, dass jedoch ihre Anmerkung zur Empfehlung der Schule die Situation dahingehend verändert hätte, dass der Arzt dies als „*öpis anders*“ eingestuft hätte. Und aufgrund dessen habe sie von der Klassenlehrerin ein Empfehlungsschreiben gebraucht, was diese inzwischen erstellt hätte. Die Mutter legt in der Folge ihre Interpretation bezüglich des Schreibens dar, weshalb die Lehrerin dieses in ihren Augen „*zugespitzt*“ formuliert hätte. Dass, wenn sie schreiben würde, dass Nashwan nur zweimal im Jahr die Schule verweigere, die Personen bei der Abklärung denken würden, dass man warten könne und es dafür keine psychologische Behandlung brauche. Und dass die Lehrerin deswegen etwas übertrieben geschrieben habe. Das könne sie sich vorstellen. Die Mutter sucht hier also selbst nach einer Erklärung dafür, weshalb die Situation ihres Sohns in der Schule so dargestellt wurde, wie es ihr bisher nicht bekannt war. Die Mutter sucht in diesem Moment nicht nach anderen Gründen für die Diskrepanz zwischen ihrer Wahrnehmung und der Schilderung der Lehrerin. Die Schulsozialarbeiterin widerspricht ihr an dieser Stelle auch nicht, sondern pflichtet mit einem *ja* den Überlegungen der Mutter bei. Sie bietet ihr im Anschluss gleich noch eine weitere Erklärung an, weshalb der Bericht nicht positiver formuliert ist. Damit stellt sie den formulierten Inhalt des Schreibens nicht in Frage, sondern verweist die Mutter lediglich auf die Textsorte „Bericht“, dessen Aufgabe es sei, ausschließlich die Empfehlung für die Überweisung an eine Fachkraft der Psychologie auszusprechen und nicht darüber zu schreiben „*was de toll isch a däm chind*“. Sie erläutert der Mutter damit gewisse Logiken, die ihr als Fachkraft bekannt sind und der Mutter eine plausible und glaubwürdige Erklärung liefern könnten. Die Mutter widerspricht hier jedoch dezidiert und verweist darauf, dass die Lehrerin im Bericht geschrieben hatte, dass „*ME: :HRMAUS*“ etwas vorgefallen sei und sie als Mutter davon ausgegangen war, dass sie jedes einzelne Mal informiert worden wäre. Damit stellt sie die Richtigkeit und damit den Wahrheitsgehalt des Berichts in Frage und unterstreicht nochmals ihr Unverständnis. Es ist gleichzeitig die

Schulsozialarbeiterin, die den Satz der Mutter zu Ende bringt, in dem diese formuliert, dass sie davon ausgegangen sei, dass sie jedes Mals erneut informiert worden wäre, wenn „öppis isch gsi“. Die Mutter hatte jedoch davon gesprochen, dass es zweimal vorgekommen sei, dass Nashwan die Schule verlassen hatte. Es besteht im Gespräch demnach eine Unklarheit darüber, ob über das Weglaufen oder andere zusätzliche Vorfälle gesprochen wird. Letztendlich zeigt sich bei der Mutter eine Unsicherheit darüber, ob sie von der Lehrperson wirklich immer über Vorkommnisse an der Schule informiert wird oder nicht. Es werden Unsicherheiten in Bezug auf die Beziehung zur Lehrerin des Sohnes sichtbar – insbesondere hinsichtlich deren Verlässlichkeit. Vermutlich aus diesem Gefühl der Unsicherheit formuliert die Mutter erneut den Verdacht, dass die Lehrerin dies „extra“⁴³ so geschrieben hatte, damit Nashwan größere Chancen habe. Hier vermutet sie, dass die Lehrerin besonders gute Absichten verfolgt: Die Lehrerin hatte den Sachverhalt etwas verändert, um ihrem Sohn eine größere Chance hinsichtlich einer Abklärung zu geben. An dieser Stelle ergreift die Schulsozialarbeiterin das Rederecht, indem sie die Aussage der Mutter insofern bestätigt, dass auch sie davon ausgehe, dass die Lehrerin die Mutter jedes Mal informiere, wenn Nashwan aus der Schule weglaufe. Damit erhält sie von der Mutter sofort eine Bestätigung für diese Sichtweise („äbe ig eingelech o“). Es wäre sonst zu wenig gewesen, um einen Platz zu bekommen. Nach diesen mehrfachen Ausführungen schränkt die Schulsozialarbeiterin diese Sichtweise jedoch ein, indem sie in Erwägung zieht, dass Vorkommnisse im Alltag vielleicht nicht jedes Mal der Mutter gemeldet würden. Das müsse sie, die Mutter, direkt mit der Lehrerin klären. Die Fachkraft macht hier ein neues Bild von Nashwan auf, nämlich, dass er nicht nur aus der Schule weglaufe, sondern es auch sonst zu Vorfällen komme, welche eine Anmeldung bei einem Psychologen rechtfertigten. Die Mutter reagiert in diesem Moment nur mit einem kurzen „ehé“ und signalisiert damit mehr eine Kenntnisnahme, als dass sie die Sichtweise der Schulsozialarbeiterin nachvollziehen kann. Die Schulsozialarbeiterin wechselt im Anschluss das Thema, so dass die Mutter mit dieser Frage zum Bericht allein zurückbleibt.

Interessant an diesem Ausschnitt ist, dass die Schulsozialarbeiterin dem Wunsch der Mutter, sich ihrer Interpretation rückzuversichern, nur ansatzweise nachkommt. Sie möchte mit der Schulsozialarbeiterin herausfinden, weshalb die Lehrerin den Bericht nicht wahrheitsgemäß verfasst hatte. Die Schulsozialarbeiterin schafft es in diesem Abschnitt gut, sich der Interpretation der Mutter gegenüber verständig zu zeigen, ohne Stellung beziehen zu müssen, was sie selbst über den Wahrheitsgehalt des Berichts denkt. So verweist sie allgemein auf Hinweise zur Textsorte *Bericht* und stimmt der Mutter im Anschluss implizit zu. Mit dem Verweis, dass es sich allenfalls um mehr handeln könnte als das Weglaufen aus der Schule, befreit sie sich von der Solidarisierung mit der Mutter und öffnet nochmals einen neuen Blick auf das Problem. Der Schulsozialarbeiterin gelingt es, für niemanden Partei zu ergreifen und gleichzeitig für beide Seiten gesichtswahrend zu argumentieren. Kommunikativ bewegt sie sich hier sehr sicher (keinerlei Zögern oder nach Worten suchend) und es kann davon ausgegangen werden, dass sie solche

⁴³ Das schweizerdeutsche „extra“ kann in diesem Kontext mit „absichtlich“ übersetzt werden.

SSA mau zrüg z mäudä itz isch GUet gloffe, die wuche
mal zurück zu melden jetzt ist gut gelaufen die woche

Mutter es isch ja ner de bricht o no a herr bO:dmer gange,
es ist ja nachher der bericht noch an den herrn bodmer gegangen
ds er [wägä]
dass er wegen

SSA [ja]

Mutter sim ve:rhAlten; [und so]
seinem verhalten und so

SSA [ja]

SSA gen[au]

Mutter [ja] (--)

SSA das isch ja itze dert dä usraster gsi
das ist ja jetzt dort dieser ausraster gewesen
woner het gha; genau; (.)
wo er hat gehabt genau

Mutter u entschuldigt het er sech O nid dENN,
und entschuldigt hat er sich auch nicht dann
woner häti [söuä]
wann er hätte sollen

SSA [mhm (bejahend)]

Mutter wüu ärs vergÄ:ssä he[t],
weil ers vergessen hat

SSA [mhm] (bejahend)

Mutter ds isch när o beastandet wordä ja;
das ist nachher auch beanstandet worden

SSA mhm (bejahend)

Mutter eh ja

SSA °hh (1.0)

Mutter <<flüsternd>es isch schw[irig]
ist schwierig

Die Mutter beginnt ihren Turn mit einem Satzabbruch: „auso ig hoffe mit dr frou ferrari;= weiss nid“. Sie kommt, nach einer Gesprächssequenz darüber, dass sie gespannt sei, was sich aus dem Gespräch mit der Schulpsychologin ergebe, von sich aus auf die Lehrerin zu sprechen. Vermutlich hofft sie, dass die Lehrerin Frau Ferrari nun zufriedener mit Anwar sei und sie fragt bei der Schulsozialarbeiterin nach, ob diese auch nochmals mit der Lehrerin gesprochen habe. Dies wird von der Schulsozialarbeiterin zwar verneint, sie setzt aber dazu an, ihre Meinung kundzutun („ig fingä h° (.)m;“), unterbricht sich dann selbst und fragt ihrerseits bei der Mutter nach, was denn die Lehrerin ihr zurückgemeldet habe, da die Mutter ja auf die Lehrerin zugegangen sei. Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich hier insistierend, fragt sie doch bei der Mutter nochmals nach, was die Lehrerin denn gemeint habe („aber was meint sie de het si nech konkret chönä sägä;“). Diese Frage zeigt eine gewisse Verständnislosigkeit und Ungeduld gegenüber der Lehrperson. Der Fachkraft scheinen die Informationen nicht auszureichen. Da die Mutter die Lehrerin indirekt zitiert („äbä denn segis de doch nid so guet gangä,“) ist die Ungeduld

eher mit Bezug auf die Lehrperson zu lesen, die der Mutter nur unkonkrete Rückmeldungen zu geben scheint. Die Mutter kann die Frage der Schulsozialarbeiterin dann erstaunlich konkret beantworten, nämlich dass Anwar nicht zugehört habe. Mit der Ergänzung „oder wider irgendöppis het sie is büechli inegschribe“ verschwimmt diese Klarheit wieder. Die Mutter verweist dann zum zweiten Mal auf die kürzlich zurückliegenden Feier- und Projektstage, womit sie die Aktualität und Validität der Rückmeldungen in Frage zu stellen scheint.

Die Schulsozialarbeiterin versichert sich gleichermaßen fragend wie feststellend und meint, dass die Mutter nach wie vor Rückmeldung erhalte oder ob diese sich drauf verlassen könne, dass sie von der Lehrerin Rückmeldung erhalte, wenn etwas vorgefallene in der Schule. Die Mutter zögert in ihrer Antwort und merkt an, dass die Lehrerin das ja durchaus in die Agenda⁴⁴ eintragen müsste, wenn die Situation mit ihrem Sohn *ausarten* würde. Diese extreme Formulierung legt nahe, dass die Mutter ein außerordentlich schlechtes Verhalten ihres Sohnes durchaus in Betracht zieht und sie aber gleichzeitig davon ausgeht, dass die Lehrerin sich auch nur in solch einem extremen Fall bei ihr melden würde.

In der Folge setzt die Schulsozialarbeiterin dazu an, vorsichtig Kritik an der Schule zu üben. Sie braucht dazu etwas Zeit, atmet ein und beginnt ihre Formulierung in Form einer Ich-Botschaft: „oder ig findes geng e chli schad; ds ds ehm (--) ds me rückmäldig nume git we wenn öppis vorfaut“. Durch die zustimmende Reaktion der Mutter (*ja*) wird die Schulsozialarbeiterin ermuntert, ihre Ausführungen fortzuführen: „es wäre o schön mau zrüg z mäudä itz isch GUet gloffe, die wuche“.

Die Schulsozialarbeiterin formuliert damit eine pädagogische Haltung und Erwartung an Fachkräfte, dass eine Rückmeldung an Eltern nicht ausschließlich defizitorientiert und bei Problemen zu erfolgen hat, sondern Eltern auch ein Anrecht auf positives Feedback aus der Schule haben. Die Schulsozialarbeiterin formuliert diese Erwartungen in der dritten Person Einzahl, dem unpersönlichen *man* und umgeht damit die Formulierung einer direkten Kritik an Frau Ferrari. Auffallend ist das Zögern in der Kommunikation, was durch die verschiedenen Selbstkorrekturen, Rezeptionssignale („ehm“) und Pausen erkennbar ist. Sie will der Mutter einen kritischen Blick auf die Schule ermöglichen, wählt die Worte ihrer Kritik jedoch umsichtig, damit sie sich nicht zu offensichtlich gegen die Schule stellt. Die Formulierung „oder ig findes geng e chli schad;“ ist dafür ein gutes Beispiel: so bleibt offen, ob sie hier fachlich argumentiert, womit sie eine klar formulierte Erwartung an die Schule umgeht, nämlich dass diese den Eltern auch Positives zurückmelden sollte. Die Formulierung der Schulsozialarbeiterin kann hier auch als Prä-Sequenz für ein Klatschgespräch gelesen werden: sie macht der Mutter ein Angebot, sich negativ über die Arbeit der Lehrerin zu unterhalten. („Klatschangebot“) (vgl. Bergmann, 2022, S. 112). Die Mutter nimmt im anschließenden Turn nicht direkt darauf Bezug, führt jedoch die Kritik der Schulsozialarbeiterin fort, indem sie berichtet, dass der Bericht über Anwars Verhalten dann auch noch dem Schulleiter (Herr Bodmer) zugestellt wurde. Sie ruft damit eine weitere Vertretung der Schule auf, die sich negativ zu Anwar geäußert hatte und lädt dazu ein, sich weiter über das Vorgehen der Schule zu unterhalten. Die Schulsozialarbeiterin zeigt durch ihre Aussage an, dass sie sich erinnert und

⁴⁴ Damit ist vermutlich das so genannte Kontaktheft zwischen Schule und Familie gemeint oder das Hausaufgabenbuch von Anwar.

fasst zusammen, was konkret vorgefallen war („dä usraster“). Die Mutter zählt im Anschluss eine Reihe von Vergehen ihres Sohnes auf, die von der Schule zusätzlich beanstandet wurden. Die Art und Weise der Aufzählung und der Intonation weist auf eine gewisse Resignation hin; Anwars Mutter weiss nicht mehr, wie sie und ihr Sohn sich gegenüber der Schule verhalten sollen. Sie schließt diese Aussagen mit „eh ja“ und „isch schwirig“, womit sie ihre Ratlosigkeit unterstreicht. Trotz der Kritik, die beide Gesprächsteilnehmenden äußern, diskreditieren sie die Schule nicht per se.

Die Schule wird mit der Lehrperson Frau Ferrari und dem Schulleiter Herrn Bodmer in dieser Gesprächssequenz aufgerufen. Es ist die Schulsozialarbeiterin, die deutlich formuliert, was sie von der Lehrerin erwartet hätte. Die Mutter selbst ist zustimmend und ergänzend, formuliert die Kritik jedoch nicht so deutlich und zeigt sich der Schule gegenüber rat- und machtlos. Die Schulsozialarbeiterin begibt sich hier als Fachkraft auf ein heikles Terrain. Sie formuliert ihre Ansichten in Form eines Perspektivenwechsels und lädt damit die Mutter ein, noch eine neue, kritische Perspektive auf das Handeln der Schule zu eröffnen. Die Mutter selbst betont bei verschiedenen Themen immer wieder ihr Nichtwissen und ihre Unsicherheit gegenüber der Schule. Die Fachkraft selbst sendet an dieser Stelle nur noch Rezeptionssignale, formuliert Kritik jedoch nicht nochmals neu. Beide vermeiden es, die Schule ernsthaft und grundlegend zu kritisieren. Sowohl die Mutter als auch die Fachkraft zeigen hier auf, dass sie sich ihren Rollen und den damit verknüpften Erwartungen bewusst sind.

Während die Schulsozialarbeiterin im Gespräch mit Anwars Mutter die Schule offen kritisiert, verhält sich dieselbe Fachkraft im Gespräch mit Nashwans Mutter zurückhaltend und abwartend. Kurz vor der folgenden Gesprächssequenz erzählt Nashwans Mutter, dass er seine Lehrerin gernhabe und sie nicht schlecht über sie sprechen möge. Gleichwohl erzählt sie der Schulsozialarbeiterin, weshalb sie die Zusammenarbeit mit der Schule als schwierig erlebt:

Nashwan: „i verstah guet was dir s was dir meinet“

Minuten 10.10 bis 10.36

Mutter **und ehm (2.0)**
 ja är (...)
 ja er
 äbe ja när seit si so zu mir ehm
 eben ja nachher sagt sie so zu mir
 ↑JA (.) wenn i nit mir ihre wöu zämäscaffä
 ja wenn ich nicht mit ihr wolle zusammenarbeiten
 de müess dr nashwan i die normali zwöiti klass
 dann müsse der nashwan in die normale zweite klasse
 u das göng nid (--)
 und das ginge nicht
 när hani gseit das gsäch i nid e so
 nachher habe ich gesagt dass würde ich nicht so sehen

ha gseit loset dr dr <<f>nAshwan > muess mit öich klar cho
habe gesagt hören Sie der der nashwan muss mit ihnen klar kommen
nid ig
nicht ich
SSA **mhm [mhm] mhm**
Mutter **[oder?] (--)**
i ha eifach scho rächt müeh
ich habe einfach schon recht mühe
mit mit ihrer [hAutig]
mit ihrer haltung
SSA **[mhm mhm]**
(1) genau
Genau
°h i verstah guet was dir s was dir meinert
ich verstehe gut was sie es was sie meinen
es isch ja °hh
es ist ja
dr nashwan zeigt es verhaute
der nashwan zeigt ein verhalten
wome mues ihn ungerstütze
wo man muss ihn unterstützen
und luege
und schauen
Mutter **Mmh**

Nashwans Mutter erzählt der Schulsozialarbeiterin von einem Konflikt, den sie mit der schulischen Heilpädagogin ausgetragen hatte. Sie verwendet dazu die indirekte Rede und zitiert diese, womit sie die eigene Glaubwürdigkeit und ihre Empörung über das Vorgefallene steigert. Die Heilpädagogin hatte ihr gedroht, dass wenn sie als Mutter nicht mit ihr zusammenarbeite, Nashwan in die „normale zweite Klasse“ übertreten müsse. Nashwan besucht momentan eine Einführungsklasse, die den Schulstoff des ersten Schuljahrs über zwei Jahre verteilt. Die Versetzung in eine normale zweite Klasse wäre für Nashwan in dem Moment wohl eine Überforderung, was die Lehrerin selbst auch gesagt hatte („das göng nid“). Die Mutter zeigt sich hier erstaunt und unverstanden von Seiten der Heilpädagogin, was sich in erster Linie aus ihrer paraverbalen Kommunikation entnehmen lässt, da sie die Heilpädagogin stimmlich leicht imitiert und eine Empörung darin hörbar ist. Sie führt weiter aus, was sie der Heilpädagogin erwidert habe, und greift dabei erneut auf die direkte Rede zurück, indem sie sich selbst zitiert: „när hani gseit das gsäch i nid e so“ und ergänzt: „ha gseit loset dr dr nAshwan muess mit öich klar cho nid ig“. Die Mutter macht in diesem Gesprächsabschnitt ihr Unverständnis der Heilpädagogin gegenüber deutlich. Sie ist der Meinung, dass sie die Heilpädagogin kritisieren darf, ohne dass Nashwan daraus Nachteile erwachsen, auch wenn sie als Mutter nicht mit ihr zusammenarbeitet. Die Mutter formuliert ihre Meinung hier bestimmt, sucht gleichzeitig bei der Schulsozialarbeiterin entsprechende Zustimmung („oder?“) Die Mutter fügt nach einer kurzen Pause an, dass sie recht Mühe habe mit der Haltung der Heilpädagogin und beendet damit einen längeren Redebeitrag. Die Mutter zeigt sich hier

der Schulsozialarbeiterin gegenüber als kritisch der Schule gegenüber und als jemand, die das schulische Handeln durchaus in Frage stellt.

Danach entsteht seitens der Mutter eine längere Pause, die damit das Rederecht der Fachkraft übergibt und ihr signalisiert, dass sie an deren Einschätzung der Situation interessiert ist. Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich gegenüber ihren Aussagen verständnisvoll, sie verstehe gut, was die Mutter meine, womit sie die Kritik der Mutter an der Heilpädagogin ein Stück weit stützt. Die Schulsozialarbeiterin sucht nach den richtigen Worten und erweckt den Eindruck, als wüsste sie nicht genau, worauf sie hinauswill. Sie verbleibt nicht bei der Kritik an der Heilpädagogin, sondern lenkt den Fokus auf Nashwan und der Frage nach Unterstützung, was die Mutter akzeptiert.

Die Schulsozialarbeiterin vermeidet es, die Kritik der Mutter an der Heilpädagogin in irgendeiner Form weiterzuführen oder zu kommentieren. Indem sie der Mutter nicht widerspricht, vermeidet die Schulsozialarbeiterin eine klare Positionierung. Gleichzeitig zeigt sie sich der Mutter mit den bestätigenden Rezeptionssignalen gegenüber als verständig. Damit trägt sie der Tatsache Rechnung, dass das Gespräch – und auch der Kontakt zu Nashwans Mutter – eben erst begonnen hat und sie sich noch kein umfassendes Bild der Situation machen kann.

Relativ schnell beginnt die Mutter im Gespräch die Vorkommnisse in der Schule und später auch von zu Hause ausführlich aus ihrer Sicht darzulegen. Dabei verweist sie auf Unstimmigkeiten zwischen den Erzählungen der Lehrerin und denjenigen ihres Sohnes und äußert sich dabei kritisch über das Vorgehen der Lehrerin (Frau Leu) bei einem Regelverstoß Nashwans.

Nashwan: „wichtig isch ja dass euterä u lehrer zämä schaffe“

Minuten 07.08 bis 07.58

Mutter **u i ha ds ou mit dr frou leu besprochä,**
und ich habe das auch mit der Frau Leu besprochen
wüu i ha itze eifach z gfüeu gha:,
weil ich habe jetzt einfach das gefühl gehabt
u di strass⁴⁵ het ja nüt mitem schwümm:ä z düe gha
und die strasse hat ja nichts mit dem schwimmen zu tun gehabt
wennschon nid its tU:rnä aber (.)
wenn schon nicht ins turnen⁴⁶ aber
u ä straf itz i die nöi wuchä znä:h, (-)
und eine strafe jetzt in die neue woche zu nehmen
aber sie macht ds itz eifach e so oder?
aber sie macht das jetzt einfach so oder

SSA **genau=i [dänkä]**
genau ich denke

Mutter **[isch isch] eh (1.0)**
ist ist eh

⁴⁵ Die Mutter sagt „Straße“, meint vermutlich jedoch „Strafe“.

⁴⁶ In der Schweiz die Bezeichnung für den Sportunterricht.

ja sie wirt scho ihri gründ ha
ja sie wird schon ihre gründe haben

werum si das so macht oder
warum sie das so macht oder

i wot itze da o nid eh:::
ich will jetzt da auch nicht eh

meh da druf igah oder,
mehr darauf eingehen oder

SSA **Genau**

Mutter **isch eifach e::h**
ist einfach

SSA **°h genau**
aso i dänkä
also ich denke

ja eso e:hm
ja also ehm

wichtig isch ja
wichtig ist ja

dass euterä u lehrer zämä [schaffe,]
dass eltern und lehrer zusammen arbeiten

Mutter **[mhm]**

SSA **u när d lehrer hei wie i_i_ihrem °h (1.0) huus (-)**
und dann die lehrer haben wie in in ihrem haus

oder ihrem: (0.5) zimmer
oder ihrem zimmer

haut iri reglä (-)
halt ihre regeln

euterä hei i ihrem
eltern haben in ihrem

[i ihrem huus] ihri reglä
in ihrem haus ihre regeln

Mutter **[jaja]**

SSA **und °h ds isch scho so?**
und das ist schon so

aso mi suhn chunt o mängisch hei
also mein sohn kommt auch manchmal heim

u dänki ja: aso
und ich denke ja also

(-)pfh° hätti itze anders ghandhabt
hätte ich jetzt anders gehandhabt

aber (-) i dänkä (-)
aber ich denke

oder d lehrer düe da i
oder die lehrer tun da i

so wies ihne geit am beschtä?
so wie es ihnen geht am besten

düe sie haut ihres system machä
tun sie halt ihr system machen

Die Mutter von Nashwan berichtet der Schulsozialarbeiterin, dass sie das Gespräch mit der Lehrerin gesucht und ihre Kritik an der ausgesprochenen Strafe direkt mit ihr besprochen habe. Die Wortwahl „besprochen“ weist darauf hin, dass die Mutter davon ausgeht mitreden zu können, wenn es um eine Strafe geht, die einer Lehrperson ausgesprochen wird. Die Mutter führt ihre Intention der Besprechung gleich aus, indem sie darauf verweist, dass die Art der Strafe für sie keinen Sinn gemacht hat, da das Kind in einem anderen Schulfach bestraft wird und weil eine Strafe nicht „i die nöi wuchä“ mitgenommen werden sollte. Die Mutter zeigt aber auch an, dass sie weiss, dass sie als Mutter gegenüber der Lehrerin nur begrenzt Kritik üben kann respektive wenig Aussicht auf Veränderung besteht und sie den Entscheid der Lehrerin zu akzeptieren hat. Die Aussage: „aber sie macht ds itz eifach e so oder?“ macht sowohl die Kritik an der Professionalität als auch die Akzeptanz gegenüber der Lehrerin nochmals zusammenfassend deutlich.

Mit dem fragenden „oder?“ am Ende des Satzes, fordert die Mutter eine Reaktion der Schulsozialarbeiterin ein⁴⁷. Die Schulsozialarbeiterin bestätigt mit „genau“ denn auch die Mutter in deren Aussagen, obwohl nicht klar ist, ob sich diese Zustimmung auf ihre Kritik am Vorgehen der Lehrerin bezieht oder an der Feststellung, dass sie als Mutter dieses Vorgehen der Lehrerin zu akzeptieren hat. Der nachfolgende Turn der Mutter weist darauf hin, dass sie sich eine genauere Stellungnahme der Schulsozialarbeiterin erhofft, indem sie einerseits deklariert, dass sie den Entscheid der Lehrerin akzeptiert („sie wirt scho ihri gründ ha“), sich jedoch andererseits überzeichnend großzügig und distanziert verhält („i wot itze da o nid eh:: meh da druf igah oder,“). Die Mutter bedient sich hier sprachlich eines disclaimers⁴⁸, was angesichts der Tatsache, dass sie (noch) nicht weiss, in welchem Verhältnis die Lehrperson zur Schulsozialarbeiterin steht, sinnvoll erscheint. Diese Aussage könnte ebenso als Einladung zum Klatsch über die Lehrerin verstanden werden, worauf die Schulsozialarbeiterin jedoch nicht einsteigt (vgl. Bergmann, 2022). Die Schulsozialarbeiterin fühlt sich jedoch in Zugzwang auf die Aussage der Mutter reagieren zu müssen und äußert sich in der Folge deutlich zur Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Sie formuliert dies als Grundvoraussetzung ohne darauf einzugehen, weshalb diese Zusammenarbeit so wichtig ist. Die Fachkraft verweist einerseits mit einem „wichtig isch ja“ und andererseits durch die Verwendung der in dieser Situation unpersönlichen dritten Person (Eltern und Lehrpersonen) darauf, dass dieses Wissen „Common sense“ ist und sie dies hier nur nochmals in Erinnerung ruft. Anschließend benennt die Schulsozialarbeiterin die Unterschiede zwischen Schule und Familie deutlich, indem sie auf die zwei Häuser respektive Zimmer hinweist, in welchem beide Parteien ihre eigenen Regeln formulierten. Die Schulsozialarbeiterin weist den Lehrpersonen zuerst metaphorisch ein Haus und gleich im Anschluss ein Zimmer zu und zeigt damit an, dass Lehrpersonen durchaus die Hoheit haben, innerhalb ihres (Klassen-)Zimmers nochmals andere Regeln aufzustellen als die

⁴⁷ Dem „oder“ kommt die Bedeutung einer tag question zu, welche zur Konsens- und Verständigungssicherung eingesetzt wird (Messmer, 2017, S. 7).

⁴⁸ Als disclaimer bezeichnen Hewitt und Stokes (1975, S. 3) kommunikative Verfahren und Techniken, die das Aussprechen von Kritik ermöglichen, ohne die betroffene Person explizit zu diskreditieren.

allgemeinen Regeln einer Schule (Haus) („d lehrer hei wie i_i_ihrem °h (1.0) huus (-). oder ihrem: (0.5) zimmer haut iri reglä (-) euterä hei i ihrem [i ihrem huus] ihri reglä“).

Ohne eine Pause zu machen und damit der Mutter die Turnübernahme zu ermöglichen oder ihr sogar aktiv das Rederecht zuzuweisen, bestätigt die Schulsozialarbeiterin die Aussage der Mutter, dass die Regeln der Schule für sie als Mutter nicht immer nachvollziehbar seien. Die Schulsozialarbeiterin spricht im Anschluss vom eigenen Sohn (aso mi suhn chunt o mängisch hei) und weist sich in diesem Moment selbst deutlich einer anderen Mitgliedschaftskategorie⁴⁹ zu. Sie begegnet damit ihrem Gegenüber als Mutter, die die Entscheide von Lehrpersonen auch nicht immer versteht und entzieht sich damit gleichzeitig einer fachlichen Beurteilung. Die Schulsozialarbeiterin zeigt der Mutter gegenüber Verständnis und Empathie für deren Unverständnis und Kritik gegenüber der Schule, ohne dass sie jedoch als Schulsozialarbeiterin die Arbeit der Lehrerin Frau Leu kritisiert oder in Frage stellt. Damit anerkennt die Schulsozialarbeiterin die Beobachtungen und Einschätzungen der Mutter aus ihrer Perspektive. Gleichzeitig signalisiert sie der Mutter, dass sie als Mutter die Entscheide der Schule zwar zu akzeptieren hat, ihr Unverständnis den Schulregeln gegenüber jedoch durchaus verständlich ist.

Dieser Gesprächsausschnitt zeigt, dass sich die Schulsozialarbeit sowohl den Eltern als auch der Schule verpflichtet fühlt. Der Fachkraft gelingt es kommunikativ scheinbar leicht, sich nicht für oder gegen die Schule zu positionieren, sondern sie ist vielmehr bemüht, der resignierten Mutter zu bestätigen, dass Schule manchmal anders handelt und auch gute Gründe dafür hat. So zeigt sie Verständnis gegenüber den Lehrpersonen (oder d lehrer düe da i so wies ihne geit am beschtä?), die auch einen anspruchsvollen Auftrag haben und diesen so ausführen, wie sie es am besten können. Der Satz eröffnet zudem die Deutung, dass auch Lehrpersonen nicht alles optimal machen und hier auch Verständnis dafür besteht. Es bleibt in diesem Satz offen, ob sie als Mutter oder als Fachkraft spricht. Sie führt aus, dass Lehrpersonen in ihrem herausfordernden Job pragmatisch handeln müssen (so wies ihne geit am beschtä? düe sie haut ihres system machä). Damit versucht die Schulsozialarbeiterin ihr Verständnis für beide Seiten kenntlich zu machen: sie anerkennt und akzeptiert die Mutter in ihrer Wahrnehmung, dass die Strafe bei Nashwan auch anders hätte gestaltet werden können und zeigt gleichzeitig auf, dass die Lehrerin durchaus auch angemessen handelt, da eine Lehrperson ihre Regeln so gestalten muss, dass diese im Klassenkontext anwendbar sind und durch diesen Pragmatismus für das einzelne Kind nicht immer ein optimaler Entscheid getroffen werden kann. Durch die sehr allgemeinen Formulierungen muss die Schulsozialarbeiterin die Schule nicht kritisieren und sich damit der Schule gegenüber illoyal verhalten. Gleichzeitig zeigt sie an, dass sie nicht Teil der Schule ist und deshalb deren Vorgehen auch nicht verteidigen oder erklären muss.⁵⁰ Kommunikativ bewegt sich die Schulsozialarbeiterin hier unauffällig. Es ist praktisch kein Zögern oder nach Worten suchen erkennbar, was darauf hinweist, dass

⁴⁹ Siehe dazu Kapitel 3.2.2

⁵⁰ Beispielsweise indem sie der Mutter gegenüber nach Erklärungen sucht, weshalb die Lehrerin die Strafe wohl nicht im Turnunterricht, sondern im Schwimmunterricht ausgesprochen hat.

sie eine gewisse Routine entwickelt hat und ihr diese Praktiken nicht fremd sind. Sie versteht das Spiel des „gegenseitigen Verstehens“, womit sie eine Bewertung umgeht. Die Schulsozialarbeiterin ist sich in diesem Gespräch vermutlich bewusst, in welchem Spannungsfeld sie sich befindet. In ihrer Rolle als Professionelle bringt sie der Mutter Verständnis und Empathie entgegen. Der Wechsel zur Mitgliedschaftskategorie Mutter ermöglicht es ihr, dieses Verständnis empathisch zu formulieren und so Nähe zur Mutter aufzubauen, was die Voraussetzung für eine wirkungsvolle Beratungstätigkeit ist. So schützt sie sich, als Kritikerin der Schule oder der Lehrperson von Nashwan gelesen zu werden. Gleichzeitig entsteht in diesem Moment auch eine Art fachliches Vakuum, denn es stellt sich die Frage, wie sich die Schulsozialarbeit bei heiklen Fragen tatsächlich positioniert und ob sie dies grundsätzlich zu vermeiden versucht. Schließlich geht es hier auch um die Frage, wie viel Autonomie eine Lehrperson tatsächlich hat, was die Regelungen im Schulzimmer betrifft.

Schlussfolgerungen

Die analysierten Gesprächsauszüge mit den Müttern von Nashwan und Anwar zeigen, dass das Verhältnis zur Schule in Elterngesprächen im Kontext der Schulsozialarbeit aufgerufen und bearbeitet wird. Angesichts der Bedeutung, aber auch der herausfordernden Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen, erstaunt es nicht, dass dabei auch Kritik geäußert wird – allerdings in der Regel vorsichtig und behutsam.

Wie die Analysen zeigen, stehen den Fachkräften unterschiedliche Praktiken zur Verfügung, das Verhältnis von Lehrpersonen und Mutter zu bearbeiten: einerseits bleibt es bei einer Vergewisserung von Seiten der Schulsozialarbeit darüber, dass Lehrperson und Mutter im Kontakt sind, andererseits werden von Seiten der Fachkräfte auch immer wieder Erklärungen darüber abgegeben, wie Schule und schulische Logiken funktionieren. Dieses Wissen kann für Eltern eine immense Bedeutung haben, um die Schulzeit des Kindes meistern zu können. Die Schulsozialarbeit ist sich der Notwendigkeit eines Wissens über Schule bewusst und trägt dies an die Eltern (ungefragt) heran, da sie sowohl die Belastung des Familienlebens im Blick hat als auch die machtvolle Position der Schule einschätzen kann. Gleichzeitig können diese Ausführungen auch als Einladung zum Perspektivwechsel gelesen werden: Die Fachkräfte bemühen sich, das schulische Handeln nachvollziehbar zu machen und Verständnis zu erzeugen, ohne die Bedürfnisse der Mütter aus dem Blick zu verlieren. Dieses Verständnis für Kritik an der Schule äußert die Schulsozialarbeit mit Bedacht und bedient sich dabei beispielsweise eines Wechsels der Mitgliedschaftskategorie, indem sie aus der eigenen Mutterrolle heraus spricht.

Gleichzeitig muss auch festgehalten werden, dass sich die Schulsozialarbeitenden kaum fachlich zu Vorkommnissen in der Schule oder zur Kritik von Eltern gegenüber den Schulen äußern. Deutlich wird jedoch, dass die Kritik von den Müttern an der Schule oder der Lehrperson im Gespräch mit der Schulsozialarbeit ihren Platz findet, wenngleich dies offensichtlich für die Schulsozialarbeit auch ambivalent ist. Die Bearbeitung dieses Spannungsfeldes macht deutlich, dass ihr bewusst ist, wen sie mit dem Angebot eines Elterngesprächs adressiert und dass dabei die Interessen der Eltern zu diesem Zeitpunkt im

Fokus stehen. Die Schulsozialarbeit zeigt sich in diesen Gesprächssequenzen kommunikativ geübt, was sich an den wenigen Selbstreparaturen zeigt.

Bei Anwar ist es die Schulsozialarbeiterin, die von der Mutter wissen möchte, wie das Verhältnis zur Schule ausgestaltet ist. Hier geht es um ein Herantasten an diese Beziehung, vermutlich weil die Schule über ein mangelndes Engagement der Mutter beziehungsweise der Eltern geklagt hatte und die Schulsozialarbeiterin sich der Bedeutung eines guten Verhältnisses bewusst ist. Anwars Mutter gehört aus Sicht der Schule vermutlich zur Gruppe der „schwer erreichbaren Eltern“ (vgl. Sacher, 2012), die angeblich wenig Interesse an der Schule zeigen und selbst dann nicht den persönlichen Kontakt suchen, wenn etwas vorgefallen ist. Im Gespräch mit der Schulsozialarbeit entsteht weniger der Eindruck einer desinteressierten als einer mit der Schule herausgeforderten beziehungsweise überforderten Mutter. Sie kann nicht nachvollziehen, warum sogar die Schulleitung in einen Vorfall miteinbezogen wurde, und wird vermutlich aufgrund der unausgesprochenen Anforderungen seitens der Schule immer passiver.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiterin die Mutter zu einem kritischen Blick auf die Schule einlädt, indem sie ihr eine andere Sichtweise auf das Vorgehen der Schule darlegt und artikuliert, dass die Schule anders mit Rückmeldungen an die Eltern umgehen könnte.

Während die Fachkraft Anwars Mutter durch eine explizit formulierte Kritik an der Schule darauf aufmerksam macht, dass alternative Handlungsweisen möglich gewesen wären, verhält sie sich bei Nashwans Mutter, die das Verhalten der Schule ebenfalls nicht immer nachvollziehen kann und dies kritisiert, sehr viel zurückhaltender in ihrer eigenen Bewertung. Sie bestätigt die Mutter in ihrer Wahrnehmung nicht, sondern versucht vielmehr, bei ihr Verständnis für das Vorgehen der Lehrerin zu fördern. Damit zeigen sich verschiedene Formen der kommunikativen Bearbeitung, dem Spannungsfeld von Adressat*innenorientierung und schulischen Logiken zu begegnen. Dies ist fachlich zwar zu erwarten, aber dennoch beachtlich, weil die Schulsozialarbeit in einer dauerhaften Arbeitsbeziehung mit der Schule und den Lehrpersonen steht. Eindrücklich ist hier die Schulsozialarbeiterin von Anwar, die durch ihre Kritik an der Schule und ihren Formulierungen in der direkten Rede, die direkt so übernommen werden könnten, die Mutter implizit darauf hinweist, dass Eltern sich der Schule gegenüber auch für ihr Kind einsetzen und sich kritisch äußern dürfen. Hingegen steigt die Schulsozialarbeiterin nicht auf die vorsichtig formulierten, aber sehr klar erkennbare Kritik der Mutter von Nashwan ein, die das Handeln der Schule durchaus in Frage stellt. Auch hier nimmt sie in eine vermittelnde Rolle ein, allerdings eine, die der Mutter die schulischen Logiken näherbringt.

Interessant im Vergleich der unterschiedlichen Ausschnitte ist, dass sowohl die Schulsozialarbeiterin als auch die Mutter von Nashwan jeweils praktisch im selben Wortlaut nachfragen, was die Lehrerin denn mit einer bestimmten Aussage meine. Damit äußern sie ihr Unverständnis über schulische Entscheidungen, die ihnen offensichtlich nicht oder ungenügend kommuniziert wurden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bearbeitung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern die institutionellen Logiken und deren Bezugnahme nochmals deutlich macht. Die Schulsozialarbeit zeichnet sich durch ihre Fähigkeit aus, die schulischen und die familialen Logiken zu berücksichtigen. Sie bearbeitet diese Widersprüche und Spannungsfelder kommunikativ, ohne einer Generalkritik an Schule anheim zu fallen. Diese wäre angesichts ihrer Position auch nicht zulässig. Die Analyse zeigt jedoch auch, dass die Schulsozialarbeit in ihrem Mandat nicht frei ist, sondern in jeder Situation vorsichtig abwägen, ab- und aufklären sowie handeln muss.

5.3 Bezugsrahmen Schule: Das Kind als Schüler*in

Bis hierher erfolgte die Bezugnahme auf die Familie und die Schule jeweils über die am Gespräch anwesende Mutter im Verhältnis zum Kind oder zur Lehrperson. Im Folgenden finden sich Gesprächsausschnitte, die das Verhältnis vom Kind zur Schule und umgekehrt zum Thema machen. Beide sind am Gespräch selbst nicht anwesend und dennoch wird diese Beziehung besprochen. Die ausgewählten Gesprächsausschnitte zeigen die Kategorisierung des Kindes sowohl im Familienrahmen als auch in der Schule und somit als Schüler oder Schülerin. Die Bezugnahme zur Institution Schule ist bisher genauso selbstverständlich wie die zur Familie des Kindes. Waren in den bisher gezeigten Verhältnissen jeweils mindestens eine der Parteien über die gesprochen wurde, anwesend, ist dies in den folgenden Gesprächsausschnitten nicht der Fall: Sowohl die Schule als auch das Kind sind im Gespräch personell abwesend. Sie werden von den Beteiligten ins Gespräch geholt. Die ausgewählten Gesprächsausschnitten nehmen das Verhältnis des Kindes zur Schule und umgekehrt in den Blick. Der Fokus der Gespräche liegt weniger in der Frage, wie es dem Kind in einer bestimmten Situation geht, als vielmehr darauf, wie es sich in Bezug auf die Schule verhält.

5.3.1 Schulische Erwartungen bearbeiten

In der Situation von Anwar wurde er für sein Verhalten von der Schule bestraft. Die Schulsozialarbeiterin äußert sich im Gespräch dazu, welche Reaktion sie von der Schule gegenüber dem Kind erwartet hätte.

Anwar: „das isch anspruchsvoll“

Minuten 13.14 bis 14.40

SSA

[lue]get

schauen sie

ig finge nn natürlich isch es nid ir ordnig;

ich finde natürlich ist es nicht in ordnung

was er dert gseit het; (--) h°

was er dort gesagt hat

aber ehm (.) ig finges ou oo: h° (--)

aber ehm ich finde es auch

(1)

Mutter <<leise> ig weisses ou nid ja.>
ich weiss es auch nicht ja

SSA ja oder SEhr oft chömä die emozione eifach fürä=
ja oder sehr oft kommen die emotionen einfach hevor
 di si sehr oft für für chind nid kontrollierbar;
die sind sehr oft für für kinder nicht kontrollierbar
 dä het dert eifach dä usraster gha
er hat dort einfach diesen ausraster gehabt
 und ds isch für ihn chani mir vorsteuä, ou (.)
und das ist für ihn kann ich mir vorstellen auch
 im nachhinein sicher o beschÄMend; (.)
im nachhinein sicher auch beschämend
 u när dert so d d EIGäkontrollä müese z ha:
und nachher dort so die die eigenkontrolle müssen zu haben
 vorhärä z stah u sich z entschuldige °h
vorne hin zu stehen und sich zu entschuldigen
 das isch aspruchsvoll(.) so;
das ist anspruchsvoll so

Mutter mhm (bejahend)

SSA °h u [u i]
und und ich

Mutter [jä i weiss ni]
ja ich weiss nicht

SSA i hät wie d erwartig gha
ich hätte wie die erwartung gehabt
 das me vilicht o mau (--)
dass man vielleicht auch mal
 bi ihm härälost
bei ihm hinhört
 wie isches de drzue† cho oder†
wie ist es denn dazu gekommen oder
 das het er da ja LIEcht chönä erklÄr†
das hat er da ja leicht können erklären

Mutter <<leise> mmh mmh>

SSA ehm (.) ig gseh die site scho o
ehm ich sehe die seite schon auch
 wo dr anwar het oder,
wo der anwar hat oder
 i erläbä ds VIU bi GI::E:LÄ grad
ich erlebe das viel bei knaben gerade
 oder bi bi Ching
oder bei bei kindern
 wo wo haut vilicht so chli ehm (-)
wo wo halt vielleicht so ein bisschen ehm
 meh energiE hei:;
mehr energie haben

und und meh müeh hei
und und mehr mühe haben

i üsem schulsystem chöne grAd; z loufä;
in unserem schulsystem können gerade zu laufen

oder aso das isch ja
oder also das ist ja

für viu ching Aspruchsvoll
für viele kinder anspruchsvoll

am morge; zue:losä geng genau das machä;
am morgen zuhören immer genau das machen

de gits eifach ching wome geng mues sägä
da gibt es einfach kinder wo man immer muss sagen

und härä; hocke;
und hin hocken

duesch ZUElose jetzä; so:
tust du zuhören jetzt so

Mutter <<leise> mhm>

SSA **u das si när die ching wo ufem radar SI:**
und das sind nachher die kinder wo auf dem radar sind

oder, und (.)
oder und

u das isch när
und das ist nachher

chömä si de OFT vilicht o dra,
kommen sie dann oft vielleicht auch dran

wenn sis nid si gsi
wenn sie es nicht sind gewesen

u das isch was dr anwar o het gs[eit]
und das ist was der anwar auch hat gesagt

Mutter [ja]

ja das seit er ja;
ja das sagt er ja

SSA **genau und (--)**
genau und

Mutter **jä i weisses ou nid ja**
ja ich weiss es auch nicht ja

Die Schulsozialarbeiterin drückt zu Beginn durch ein tiefes Einatmen ihre eigene Ratlosigkeit gegenüber den Erwartungen der Schule an die Eltern und an Anwar aus und setzt dazu an, ihre Sicht auf den Vorfall auszuführen. Dies, indem sie zuerst die Einschätzung der Schule bestätigt („natürlich isch es nid ir ordnig;“), dann jedoch behutsam durch Tempo und Stimmlage – mit einem Widerspruch beginnt: „aber ehm (.) ig finges ou oo: h°“. Sie bricht ab und nach einer langen Pause bringt die Mutter selbst auch nochmals ihre Ratlosigkeit zum Ausdruck („ig weisses ou nid ja“). Dann beginnt die eigentliche Argumentation der Schulsozialarbeiterin, die eine fachliche Einschätzung enthält (Emotionen sind für Kinder nur schwer kontrollierbar), aber auch eine Erklärung dazu, was bei Anwar in diesem Moment passiert sei. Den „Ausraster“ ordnet sie im Anschluss nochmals neu und diesmal wesentlich weniger

problemorientiert ein und führt aus, wie Anwar sich damit gefühlt haben müsse und er sicher im Nachhinein Scham darüber empfunden habe („im nachhinein sicher o beschÄMend;“). Sie verweist auf die Aussagen der Mutter, dass Anwar auch nach dem Vorfall noch weiter kritisiert wurde, beziehungsweise den Erwartungen der Schule nicht entsprochen habe. Sie wirft als Fachkraft einen neuen, fachlichen Blick auf diese Situation und betont: „vorhÄrÄ z stah u sich z entschuldige °h das isch aspruchsvoll(.) so;“ Indem die Schulsozialarbeiterin sprachlich zwischen der unbestimmten dritten Person, in diesem Fall zwischen dem Kind und einer klaren Bezugnahme zu Anwar hin und her wechselt, zeigt sie an, dass diese Situation für alle Kinder schwierig gewesen wäre. Die Schulsozialarbeiterin erreicht mit der Verwendung des Begriffs *Kind* eine Allgemeingültigkeit ihrer Aussage.

Die Schulsozialarbeiterin belässt es jedoch nicht bei dieser Einschätzung, sondern beginnt ihre Erwartungen an die Schule zu formulieren. Sie hätte erwartet, dass „me“ hinhört und Anwar auch zu seiner Sicht befragt worden wäre. Sie formuliert ihre Forderung klar und gleichzeitig mit Vorsicht, wenn sie beispielsweise die Formulierung „hÄrÄlost“ wählt und hier nicht von einer genauen Ereignisrekonstruktion ausgeht. Dennoch fährt sie fort, dass die Schule ein Interesse daran haben könnte von Anwar zu erfahren, wie es zur Situation gekommen sei. Die Information, dass Anwar die Möglichkeit hatte sich erklären zu können, stammt wahrscheinlich aus dem letzten Gespräch mit der Mutter, an dem auch Anwar teilgenommen hatte und welches aufgrund des Vorfalls überhaupt initiiert wurde. Die Formulierung, die klar als Kritik an der Schule zu lesen ist, wird also behutsam und dennoch deutlich gefasst. Die Mutter pflichtet der Schulsozialarbeit leise und zurückhaltend bei und die Fachkraft fährt nach kurzem Zögern mit ihren Ausführungen zu den von ihr angesprochenen Erwartungen an die Schule fort. Durch einen Perspektivwechsel („ig gseh die site scho o wo dr anwar het oder,“) zeigt die Schulsozialarbeiterin auf, dass sie durchaus die Herausforderungen von Anwars Verhalten für den Schulalltag und damit für die Lehrpersonen anerkennt. Die Fachkraft äußert sich weiter allgemein zu Kindern, die ein bisschen mehr Energie und daher auch mehr Mühe hätten, das Schulsystem „grAd“ zu durchlaufen. Mit dem Systembegriff führt sie eine höhere Abstraktionsebene ein, was ihre Kritik allgemein werden lässt. Sie spricht infolgedessen nochmals davon, dass es für viele Kinder anspruchsvoll sei, immer zuzuhören und etwas nach Vorgabe zu machen und dass es einfach Kinder gebe, denen man immer sagen müsse, dass sie hinsitzen und zuhören müssten. Ihre Argumentation führt sie fort, indem sie der Mutter erklärt, dass eben diese Kinder dann „ufem radar“ seien und sie deshalb oft auch für Dinge verantwortlich gemacht würden, die sie gar nicht gemacht hätten. Und dass Anwar das so auch gesagt habe. Die Mutter bestätigt die letzte Aussage, indem sie bekräftigend wiederholt, dass er das gesagt hatte. Die Schulsozialarbeiterin bestätigt wiederum mit einem „genau“ nochmals die Richtigkeit ihrer eigenen Analyse und setzt an fortzufahren, bricht dann jedoch unvermittelt ab. Nach einer kurzen Pause sagt die Mutter, dass sie es auch nicht wisse und nimmt damit auf die Sprachlosigkeit der Schulsozialarbeiterin Bezug. Die Fortsetzung des Gesprächs gestaltet die Mutter, indem sie einzelne Gedanken der Schulsozialarbeiterin nochmals kurz aufnimmt, um dann wiederum ihre Ratlosigkeit zum Ausdruck zu bringen und einen Themenwechsel einzuleiten.

Die Schulsozialarbeiterin ergreift in dieser Sequenz Partei für Anwar, in dem sie der Mutter darlegt, wie es ihm wohl ergangen sei. Damit fördert sie das Verständnis für sein Verhalten. Gleichzeitig kritisiert sie jedoch auch die Schule, insbesondere die Lehrperson und den Schulleiter sowie deren Umgang mit Vorfällen, bei denen offenbar der Hergang nicht ganz klar war. Sie formuliert die Kritik deutlich, was in ihrer Position im gesamten Gefüge nicht selbstverständlich ist. Schließlich besteht die Gefahr, dass die Mutter ihre Aussagen an die Schule weitergibt und sie dadurch in die Kritik der Schule geraten könnte. Dass die Schulsozialarbeiterin hier ein entsprechendes Bewusstsein hat, zeigt sich darin, dass sie für das Aussprechen dieser Kritik mehrere Anläufe nimmt. Sie zögert und sucht nach der passenden Formulierung, bevor sie ihre Meinung schließlich doch unmissverständlich äußert.

Sie zeigt damit ein Verständnis von Schulsozialarbeit, das auch eine kritische Haltung gegenüber der Schule einschließt, besonders wenn sie eine Krise in der Beziehung zwischen Schule und Kind sowie Schule und Eltern wahrnimmt. Ihre Aussagen bezüglich ihrer Erwartungen an die Schule begründet sie mit anderen Erfahrungen mit Kindern, die in der Schule „nid graad loufe,“ was oft Knaben betreffe. Damit verdeutlicht sie, dass Anwar nicht das einzige Kind sei, das Schwierigkeiten mit den Schulstrukturen habe und die Schule jedoch mit diesen Kindern noch keinen Umgang gefunden habe. Sogar im Gegenteil, sie stünden unter Beobachtung und müssten für Dinge geradestehen, die sie nicht getan hätten.

Die Bemühungen der Schulsozialarbeiterin, hier ein kritisches Bild von Schule zu zeichnen legt die Vermutung nahe, dass es ihr wichtig ist, der Mutter wiederum einen Perspektivwechsel zu ermöglichen und sie in ihrer Rolle als ‚der Schule gegenüber kritische Mutter‘ zu aktivieren. Die Fachkraft liefert der Mutter ein Argumentarium, um sich bei der Schule für einen anderen Umgang mit Anwar einzusetzen. Sie macht hier nochmals das Bild von Anwar als Schüler auf, dem es im Kontext der Schule aufgrund der strukturellen Vorgaben schwerfällt, sich als guten Schüler zu zeigen. Es ist ihr wichtig, Anwar nicht als Sündenbock hinzustellen, sondern ihm mit Empathie zu begegnen und Partei für ihn zu ergreifen. Die Schulsozialarbeiterin gibt der Mutter damit wiederum Einblick in schulische Logiken und zeigt ihr, dass Anwar sich selbst auch zur Situation geäußert und diese Logiken auch erkannt hatte „u das isch was dr anwar o het gseit“. Dass die Mutter dies bestätigt und dann anfügt, dass sie es auch nicht wisse, zeigt jedoch weiterhin ihre Ratlosigkeit diesem Geschehen gegenüber.

Im Ausschnitt werden die Asymmetrien in Bezug auf *Wissen* über die Interaktion und die Institution sehr gut sichtbar. Es zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiterin bemüht ist, Wissen an die Mutter weiterzugeben. Es ist das Wissen darüber, wie Schule funktioniert oder vielmehr funktionieren sollte und welche Ansprüche die Mutter an die Schule stellen könnte. Damit legt die Fachkraft gegenüber der Mutter offen, welche Erwartungen Schule an ein Kind in seiner Rolle als Schüler*in hat.

Anwar wird in diesem Gesprächsausschnitt hauptsächlich als Schüler und nicht als Kind kategorisiert. Die Schulsozialarbeiterin zeigt der Mutter diese Rechte und Pflichten der Schüler*innen-Rolle auf, indem sie darlegt, welche Erwartungen ihrer Meinung nach an eine*n Schüler*in gestellt werden dürfen und welche nicht. Sie argumentiert hier implizit entwicklungspsychologisch und veranschaulicht der

ds när z'ching (.)
dass nachher da kind

SSA **Genau**

Mutter **ds nid ma verlide;**
das nicht mag erleiden

und ja

aber wenn me (--)
aber wenn man

HUNdert mau ds gliche seit
hundert mal das gleiche sagt

Irgendeinisch
Irgendeinmal

SSA **macht eim das [hässig]**
macht einem das ärgerlich

Mutter **[lost] ja ja**
 hört ja ja

SSA **Genau**

Mutter **i weiss nid**
ich weiss nicht

SSA **°hh genau**

Die Mutter mutmaßt, ob Einflüsse von außen für das Verhalten ihres Sohnes verantwortlich seien respektive diese ihn so nervös machten. Damit versucht sie das Verhalten ihres Sohnes an externen Gegebenheiten festzumachen, was sie im anschließenden Turn unterstreicht. Sie merkt an, dass er es einfach nicht möge, wenn man „mit ihm schreit. de tigger er us“ und vielleicht mache das seine Lehrerin Frau Fux auch. Sie fügt jedoch unmittelbar an, dass sie dies selbst auch mache. Sie analysiert gleichzeitig ihr eigenes Verhalten und jenes der Lehrerin, indem sie ausformuliert, dass, wenn sie ihre Ziele nicht erreichen könnten, konkret wenn sie nicht an Anwar „häre chöme“, dass sie dann beide immer lauter würden. Sie bekräftigt mit dieser Beschreibung einerseits ihre Mutmaßung, dass die Lehrerin ihren Sohn anschreie und zeigt gleichzeitig großes Verständnis, da sie ebenso handelt. Aus ihrer Perspektive sind folglich beide, die Lehrperson und die Mutter in ihrer Beziehung zu Anwar gefordert. In der weiteren Analyse führt die Mutter aus, dass dies einen Schneeballeffekt habe, den das Kind nicht ertragen würde. Hier verallgemeinert die Mutter die Aussage auf Kinder, aber auch auf Schüler*innen generell und sie bleibt vage darin, was dann eben passiere, wenn dieser Schneeballeffekt eintrete, außer dass sie als Erwachsene dann, nachdem man „HUNdert mau ds gliche seit“, irgendeinmal schreien würden, weil man sich ärgere. Die Beschreibung des Zustands des Ärgers bringt die Schulsozialarbeiterin ins Gespräch ein und wird von der Mutter sofort bestätigt.

In diesem Beispiel verweist die Mutter auf die Beziehung zwischen ihrem Sohn und seiner Lehrerin. Dabei unterstellt sie der Lehrerin eine gewisse Überforderung und damit verbunden ein unangebrachtes Verhalten im Umgang mit Anwar. Auf diese Weise sucht sie nach einer Erklärung dafür, weshalb sich Anwar in der Schule nicht wie gewünscht verhält. Sie markiert jedoch gleichzeitig Verständnis für die Lehrerin, da sie selbst im Umgang mit ihrem Sohn überfordert ist. Sie macht damit sowohl den

schulischen als auch familialen Raum auf, in dem sich Anwar bewegt und in dem sowohl sie als Mutter, als auch die Lehrerin auf Schwierigkeiten stoßen. So relativiert sie ihre Kritik an der Schule und macht deutlich, dass Anwar sich auch im familialen Kontext herausfordernd verhält.

Im Gegensatz zu Anwars Mutter hat die Mutter von Nashwan eher weniger Verständnis für das Verhalten der Lehrerin gegenüber ihrem Sohn. Sie legt der Fachkraft gegenüber offen, dass sie sich nicht wirklich vorstellen könne, wie und weshalb Nashwan den Unterricht störe.

Nashwan: „ds erstunt mi aber o“

Minuten 10.38 bis 11.25

SSA **aso (-) i hane nie erläbt im unterricht**
also ich habe ihn nie erlebt im unterricht

i ghöre eifach vor frou leu
ich höre einfach von der frau leu

dass er zwüsche düre o im unterricht
dass er zwischendurch auch im unterricht

haut verweigeret,
halt verweigert

°hhh offebar?
Offenbar

Mutter **ds erstunt mi aber O**
das erstaunt mich aber auch

aso i weiss äbä nid was er de verweigeret
also ich weiss eben nicht was er denn verweigert

verweigeret er de wenner öppis söt machä?
verweigert er dann wenn er etwas sollte machen

verweigereter ihre das.
verweigert er ihr das

ds er itz seit i wot itz nid zeichnä,
dass er jetzt sagt ich will jetzt nicht zeichnen

oder i wot itze nid wärkä,
oder ich will jetzt nicht werken

oder öppis anders,
oder etwas anderes

wüu är macht (.) eigentlich aus gärn
weil er macht eigentlich alles gern

houptsach (1.0) är isch bechäftigt.
hauptsache er ist beschäftigt

SSA **okay ja**

Mutter **u ds ds düecht mi**
und das das dünkt mich

[das isch]nid mi sohn
das ist nicht mein sohn

SSA **[ja] [ja]**

Mutter **ds düecht mimi [so] komisch**
das dünkt mich so komisch

SSA **ja (--)**
siter scho mau go e bsuEch mache im unterricht
sind sie schon mal einen besuch machen gegangen im unterricht

Mutter **nei bis itz no nid**
nein bis jetzt noch nicht

SSA **<<p>ds wär vilecht>**
das wäre vielleicht
°h lueget
schauen Sie
i cha i chas nid
ich kann ich kann es nicht
i due eifach
ich tue einfach
i i (.) lose öich gärn zue
ich höre ihnen gern zu

Mutter **Mhm**

SSA **i i finge dr kennet dr suhn am beschte**
ich finde sie kennen den sohn am besten
und (.) das isch mir SEHR wichtig
und das ist mir sehr wichtig
dass i ghö[re]
dass ich höre

Mutter **[mhm]**

SSA **wie wie wie dir das ehm**
wie wie wie sie das ehm

Mutter **aso ds er nid cha mit früscht umga:**
also dass es nicht kann mit frustrationen umgehen
ds weiss i
das weiss ich
ds isch
Das ist
ds stimmt
das stimmt

Die Schulsozialarbeiterin führt aus, dass sie Nashwan noch nie selbst im Unterricht erlebt habe, dass sie aber gehört habe, „dass er zwüsche düre o im unterricht haut verweigeret, °hhh offebar?“. Die Fachkraft formuliert hier ihr Wissen als etwas, was sie eher beiläufig erfahren hat („i ghöre eifach vor frou leu“). Die Schulsozialarbeiterin offenbart mit ihrer Formulierung, dass sie kein gesichertes Wissen darüber hat, was tatsächlich in der Schule passiert, womit sie erreicht, dass sie zu den Ausführungen der Mutter nicht Stellung nehmen kann und muss. Somit läuft sie aber auch nicht Gefahr, dass die Mutter sie als Teil der Schule sieht und deshalb die Zusammenarbeit mit der Mutter gefährdet wäre. Gleichzeitig

zeigt sie mit dem Modalpartikel „halt“ an, dass sie im Prinzip noch einmal allgemein bekanntes Wissen wiedergibt, dessen Evidenz nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird⁵¹.

Die Schulsozialarbeiterin offenbart der Mutter also, dass ihr Sohn „offenbar“ zwischendurch den Unterricht verweigere. Sie bleibt sowohl in der Häufigkeit als auch inhaltlich ungenau und signalisiert damit nochmals geteiltes Wissen bei gleichzeitiger Vagheit und Beliebigkeit. Die Mutter übernimmt den Turn mit einem „ds erstunt mi aber o“. Sie weist darauf hin, dass die Aussage zum sich Verweigern von Nashwan („aso i weiss äbä nid was er de verweigeret“) wieder etwas ist, was Frau Leu (Lehrerin) zu beanstanden habe, sie als Mutter jedoch nicht verstehen kann. Gleichzeitig besteht bei den Gesprächsbeteiligten offenbar kein Bedarf, den Begriff des Verweigerns zu klären, beide nutzen ihn gleichermaßen selbstverständlich. Obwohl die Schulsozialarbeiterin aufgezeigt hat, dass ihr Wissen wenig gesichert ist, fragt die Mutter hier nach und unterstreicht damit, dass sie das Szenario des Verweigerns als unrealistisch einstuft, zumal ja vollkommen unklar sei, was er denn verweigere. Mit ihrer Aussage, dass Nashwan eigentlich alles gern mache, unterstreicht sie ihr Unverständnis. Weiter weist sie die Ausführungen der Schulsozialarbeiterin über das Gehörte von Frau Leu zurück, indem sie darauf verweist, dass sie finde, dass das nicht ihr Sohn sein könne. Sie zeigt damit an, dass Nashwan von ihr als Mutter und von der Lehrerin als Vertreterin der Schule unterschiedlich wahrgenommen wird. Damit verweist sie auf die Bezugsrahmen Schule und Familie, in denen ihr Kind unterschiedlich kategorisiert wird und darauf, dass ihr Sohn als Schüler anders wahrgenommen wird als sie ihn als ihr Kind sieht. Die Mutter scheint der Wahrnehmung der Lehrerin ein Stück weit zu misstrauen, indem sie Nashwan als ihren Sohn aufruft, den nur sie wirklich kennt und der im Kontext der Schule von der Lehrerin schlicht falsch eingeschätzt wird. Die Schulsozialarbeiterin reagiert zurückhaltend und zeigt mehrfach mit „ja“ an, dass sie die Mutter gehört hat, fährt dann jedoch fort und möchte wissen, ob die Mutter schon einmal einen Schulbesuch⁵² gemacht habe. Die Schulsozialarbeiterin sieht dies offenbar als Möglichkeit für die Mutter, sich während eines solchen Besuchs selbst ein Bild von Nashwans Verhalten in der Schule zu machen. Gleichzeitig verweist sie damit auch ein Stück weit darauf, dass die Mutter gar nicht wissen kann, wie sich ihr Sohn in der Schule verhält. Indem die Mutter zwar verneint, gleichzeitig jedoch eine zeitliche Dimension aufmacht („nei bis itz no nid“) zeigt sie an, dass sie dies als Möglichkeit in Betracht zieht oder dass sie diese Möglichkeit bereits in Betracht gezogen, jedoch noch nicht umgesetzt hatte. Die Schulsozialarbeiterin bricht anschließend den eigenen Satz, dass dies vielleicht eine Möglichkeit wäre, ab. Mit diesem Abbruch und dem Wechsel zum Ansatz einer Erklärung, dass die Fachkraft der Mutter gerne zuhören und dass sie finde, dass die Mutter ihren Sohn am besten kenne, entzieht sie sich

⁵¹ Damit wird auf das „epistemic stance“ als eine Form von Wissensanzeige respektive -zuschreibung verwiesen. Durch den Modalpartikel „Halt“ wird der Grad der Gewissheit einer Aussage angezeigt. In diesem Fall unterstellt die Schulsozialarbeiterin an dieser Stelle der Mutter, dass sie in diesem Moment fraglos geteiltes Wissen wiedergibt. Dies erschwert oder verunmöglicht es der Mutter, dieser Aussage zu widersprechen (vgl. Deppermann, 2015, S. 14)

⁵² Eltern haben die Möglichkeit, ihr Kind in der Schule zu besuchen. Während eines Schulbesuchs verhalten sich Eltern in der Regel zurückhalten und positionieren sich am Rande des Klassenzimmers. Eltern haben so die Gelegenheit, ihr Kind im Schul- und Klassenkontext zu beobachten. Der Zeitpunkt des Besuchs wird für Gewöhnlich mit der Lehrperson gemeinsam vereinbart.

der Bewertung der Situation und signalisiert der Mutter erneut, dass sie zum Vorgehen der Schule keine Stellung beziehen kann. Die Fachkraft leitet dazu über, der Mutter zu erläutern, wie wichtig deren Sichtweise und Einschätzung zu Nashwans Verhalten seien.

Die Schulsozialarbeiterin erkennt auf diese Weise die Mutter als Expertin im Umgang mit ihrem Sohn an und lenkt das Gespräch wiederum zu ihr als Mutter und damit weg von der Schule, die von der Mutter kritisiert wird. Vielmehr ermöglicht sie es der Mutter aus der Opposition herauszutreten, sich zu öffnen und die eigenen Schwierigkeiten zu benennen. Sie will als Fachkraft die Eltern nicht von der Sicht der Schule auf ihr Kind überzeugen, sondern integriert Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten.

Schlussfolgerungen

In diesem Unterkapitel wurde der Fokus auf das Kind im Verhältnis zur Schule gelegt. Die Bezugnahme auf die Institution Schule scheint genauso selbstverständlich wie jene zur Mutter des Kindes und den familialen Raum, mit dem Unterschied, dass sowohl die Schule als auch das Kind im Gespräch personell abwesend sind und von den Beteiligten ins Gespräch geholt werden. Es wurden Gesprächsausschnitte gewählt, die sich inhaltlich damit auseinandersetzen, wie ein Kind von der Schule, aber auch von den Müttern und teilweise den Schulsozialarbeitenden wahrgenommen wird. Im Vordergrund steht dabei das Verhältnis des Kindes zur Schule und wie unterschiedlich die Gesprächsbeteiligten dieses beurteilen. Ein weiteres Merkmal dieser Elterngespräche ist, dass die Schulsozialarbeit hier Stellung bezieht und ihre Einschätzung sichtbar macht. Gleichzeitig ist auch festzustellen, wie sowohl Fachkraft als auch die Mutter um die Lesart und Deutung verschiedener Situationen ringen. Dabei wird verhandelt, wie das Kind im familialen Raum erlebt wird und inwieweit sich dieses Bild von demjenigen als Schüler*in unterscheidet. Die institutionelle Bezugnahme von Schulsozialarbeit wird durch das Aufrufen des schulischen Kontexts sehr deutlich. Gleichzeitig bleibt aufgrund ihrer Position offen, welche Verantwortung der Schule zugeschrieben wird oder wie konkret Schule und Kind gewinnbringender miteinander interagieren könnten.

Dennoch wird durch das Aufrufen sowohl des schulischen als auch des familialen Raums die mehrfache institutionelle Einbettung von Schulsozialarbeit nochmals klar. Sie kommt zum Tragen, obwohl weder das Kind noch eine Vertretung der Schule anwesend sind und ist damit selbstverständliche Rahmenbedingung vom Handeln der Schulsozialarbeit.

5.4 Zusammenarbeit von Schule, Eltern und Kind – und Schulsozialarbeit

Die Bezugnahme auf die unterschiedlichen Beziehungen und Verhältnisse wurde im Hinblick auf das Modell der institutionellen Einbettung von Schulsozialarbeit (vgl. Abb. 2) bisher auf die drei dargelegten Verhältnisse aufgefächert. Sichtbar wurden die Familie und die Schule als Institutionen, die in den Gesprächen der Schulsozialarbeit aufgerufen werden. Sie können als Bezugsrahmen der untersuchten Elterngespräche verstanden werden. Die nun folgenden Gesprächsausschnitte nehmen das gesamte

Dreieck in den Blick und sollen zeigen, wie Eltern auf die Zusammenarbeit der Beteiligten angewiesen sind und sich auch darauf verlassen, um ihre Aufgaben als Eltern erfüllen zu können.

Im ersten Gesprächsausschnitt geht es darum, dass die Mutter sich bisher sowohl auf das Bündnis mit der Tochter als auch auf jenes mit der Lehrperson verlassen hatte. Ihre Enttäuschung darüber, dass es sowohl von Seiten der Tochter als auch von Seiten der Schule offenbar keine ausreichende Kommunikation mit ihr gab, wiegt für sie schwer.

Unmittelbar vor der ausgewählten Gesprächssequenz legt die Mutter der Schulsozialarbeiterin ihre Einschätzung zu Valéries Bildungsperspektive dar. Sie sehe, dass Valérie in Mathematik wohl nicht gut werden würde, dass sie jedoch grundsätzlich mehr Potential hätte.

Valérie: „das isch nöd sini strategie“

Minuten 13.22 bis 13.57

Mutter [wem]er äifach säit(.)
wenn man einfach sagt

würd gseh,
würde sehen

es isch wIchtig,
es ist wichtig

dass mir itze halt da(--)
dass wir jetzt halt da

und itz wenn du das züg häi bracht hetsch,
und jetzt wenn du die Sachen nach Hause gebracht hättest

hette mir das mit dir chönne aalüe luege,
hätten wir das mit dir können anschauen

und dänn (.)
und dann

hetttsch sicher (.) nöd en drü:er-
hättest du sicher nicht einen dreier

aso si het dänn am schluss wüerkli öppe drüü drüüer gha;
also sie hat dann am schluss wirklich etwa drei dreier gehabt

SSA Mhm

Mutter wo si äifach(.)
wo sie einfach

nid häi bracht [het],
nicht heim gebracht hat

SSA [mhm]

Mutter wo ich dänn zwar äu gfunde ha-
wo ich dann zwar auch gefunden habe

jA:

het itz vilech nöd de lehrer äu no sölle,
hätte jetzt vielleicht nicht der lehrer auch noch sollen

(.) **iigrife und säge du: (--)**
eingreifen und sagen du

ja mir händ gsäit
ja wir haben gesagt

he wiso hätt sis de nöd müesse häibringe zum: unterschribe,
he weshalb hat sie es denn nicht müssen nach hause bringen zum unterschreiben

das isch nöd sini stratEgie:
das ist nicht seine strategie

°h aber ich find wänn me de gseht dass es chind
aber ich finde wenn man dann sieht dass ein kind

vilech würkli abfällt dass halt deltere
vielleicht wirklich abfällt dass halt die eltern

dasme glich no TSCHeget
dass man gleich noch checkt

wüsset d eltere, was läuft oder
wissen die eltern was läuft oder

Mutter **[das] hanich ihm**
das hab ich ihm

SSA **[mhm]**

Mutter **äifach e chli:vorgworfe aso**
einfach ein bisschen vorgeworfen also

Die Mutter legt der Schulsozialarbeiterin verschiedene Überlegungen dar. Sie tut dies suchend, was an den vielen Abbrüchen und Selbstkorrekturen zu erkennen ist. So führt sie aus, dass man es hätte sagen oder sehen sollen, dass es wichtig gewesen wäre, zusammen zu arbeiten. Nach vielen Satzanfängen, die sie alle nicht zu Ende führt, wechselt sie unvermittelt in die konkrete Formulierung, was sie der Tochter Valérie sagen würde oder sie ihr vielleicht sogar gesagt hat. Dass, wenn sie das Zeug nach Hause gebracht hätte, „hette mir das mit dir chönne aalüe luege,“, so dass sie nicht drei ungenügende Noten⁵³ gehabt hätte. Die Mutter legt der Schulsozialarbeiterin dar, dass wenn Valérie die Sachen, die schlechten Prüfungen und möglicherweise auch generell die Mathematikaufgaben, nach Hause gebracht hätte, es ihnen als Familie möglich gewesen wäre, ihre Tochter im schulischen Lernen zu unterstützen. Interessant ist, dass die Mutter hier unter anderem die direkte Rede mit Valérie wählt, was ihrer Aussage Gewicht verleiht und sie dringlich werden lässt. Mit der Formulierung „würkli öppe drüü drüüer gha;“ zeigt die Mutter an, dass es nicht ein einmaliger Ausrutscher ihrer Tochter war, sondern dass sich ein veritables Problem etabliert hatte. Hätte die Tochter die Noten nach Hause gebracht, hätte genau dies verhindert werden können.

Mit der direkten Ansprache an die Tochter „wenn du das züg häi bracht hetsch“, zeigt sie auf, was sie von dieser erwartet hätte, und macht auch transparent, dass sie Valérie deswegen Vorwürfe macht. Diese Schuldzuweisung an die Tochter schwächt sie kurze Zeit später ab, indem sie darlegt, dass sie sich

⁵³ Das Notensystem verhält sich umgekehrt zu demjenigen in Deutschland. 6 ist die beste Note. Noten unter einer 4 sind ungenügend und gelten als nicht bestanden/nicht erfüllt.

überlegt habe, ob denn nicht die Lehrperson hätte eingreifen müssen. Sie als Eltern hatten sich gefragt, wieso Valérie die Noten nicht zur Unterschrift habe heimbringen müssen. Indem sie ihre Überlegungen in Form von Fragen darlegt, übt sie zwar keine direkte Kritik, macht jedoch deutlich, dass sie sich dieses Vorgehen vom Lehrer gewünscht beziehungsweise es sogar von ihm erwartet hatte. Mit der Feststellung, dass der Lehrer eine andere Strategie habe, zeigt sie an, dass sie weiss, dass sie die Strategie der Lehrperson zu akzeptieren hat. Der Lehrer legt die Form der Zusammenarbeit mit den Eltern fest, und es steht ihr als Mutter nur bedingt zu, diese Art der Zusammenarbeit zu kritisieren und in Frage zu stellen. Dennoch wird durch ihre Formulierung klar, dass sie vom Vorgehen des Lehrers enttäuscht wurde. Sie wechselt anschließend in die Ich-Form und führt klar aus, was sie vom Lehrer erwartet hätte. Nämlich dass dieser merkt, wenn sich die Noten einer Schülerin deutlich verschlechtern und dass er als Lehrer prüfen müsste, ob die Eltern wirklich wissen, was in der Schule läuft. Und das habe sie ihm später im Gespräch auch ein bisschen vorgeworfen.

Im gewählten Abschnitt macht die Mutter deutlich, dass sie sowohl von der Tochter („wenn du das züg häi bracht hetsch,“) als auch vom Lehrer („wiso hätt sis de nöd müesse häibringe zuM: unterschribe,“) enttäuscht ist. Wird von einem Bündnis zwischen Kind und Eltern sowie Eltern und Schule ausgegangen, so wurde die Mutter gleichzeitig von zwei Bündnispartner*innen enttäuscht. Dies ist für sie als „involvierti eltere“ („involvierte Eltern“; Zitat der Mutter, wenig später im Gespräch) schwer zu akzeptieren. Durch ihre Ausführungen wird deutlich, dass sie bei sich als Eltern auch einen Bildungsauftrag sieht und sie durch eine rechtzeitige Information die schlechte Entwicklung noch hätten abwenden können („hette mir das mit dir chönne aalüe luege“).

Die Schulsozialarbeiterin zeigt in dieser Sequenz nur minimale Rezeptionssignale an, die sich auf ein paar leise „mms“ beschränken. Die Videoaufnahme des Gesprächs zeigt zudem mehrmals ein schwaches Nicken der Schulsozialarbeiterin. Die wenigen Signale sind bestätigend und halten den Redefluss und damit die Erzählung der Mutter aufrecht. Die Schulsozialarbeit pflichtet der Mutter während der gesamten Sequenz mit keiner Wortmeldung bei und bleibt damit in der Kritik an der Lehrperson wertfrei. So versucht sie auch nicht, der Mutter das Verhalten des Lehrers plausibel zu machen, etwa indem sie nach Erklärungen für sein Verhalten sucht. Durch die Zurückhaltung der Fachkraft fühlt sich die Mutter möglicherweise aufgefordert, ihren Aussagen Nachdruck zu verleihen und weiterzusprechen.

In dieser Sequenz zeigt sich die Mutter als jemand, die gerne ihre Pflichten gegenüber ihrer Tochter als Schülerin wahrnehmen möchte, durch den fehlenden oder gar gescheiterten Informationsfluss sowohl von der Tochter, in erster Linie jedoch vom Lehrer, daran gehindert wurde. Valéries Mutter hatte sich darauf verlassen, dass das Zusammenspiel zwischen Schule, Valérie und ihr funktionieren würde.

Ein weiteres Beispiel nimmt die Zusammenarbeit von Lehrperson, Mutter sowie der Schulsozialarbeit in den Blick. Das Kind, Ajihta, wird hier nicht als aktive Bündnispartnerin einbezogen.

Kurz vor der Gesprächssequenz wird vereinbart, dass Ajitha noch bis zu den Sommerferien zur Schulsozialarbeiterin geht, danach jedoch nicht mehr. Die Mutter beginnt vorzuschauen und überlegt sich was sein wird, wenn es dann doch zu einem Vorfall in der Schule kommen sollte:

Ajitha: „wir bleiben im loop“

Minuten 45.02 bis 46.09

Mutter a:ber in die zwischenzeit; wenn etwas kommt,
SSA genau.
Mutter dann schauen wir. also das i[s: absolut;]
SSA [dann ist frau] fux zuständig;
weil sie bleibt ja bei frau fux [oder; (-)]
Mutter [genau. ja;]
SSA und wenn irgendetwas ist dann wird frau fux mit ihnen kontakt aufnehmen
und dann wenn es sinn macht können wir wieder z[usammen]
Mutter [ja. wir]
wir wir drei sind immer im loop oder?
SSA ge[nau.]
Mutter [frau] fux ihr und eh
SSA das ist sEhr gut ja das ist genau;
ich mach zwei z schauen wir (.)
wie ich zeit habe zwei drei termine mit
[aji]tha °h
Mutter [ja.]
SSA wenn ich das gefühl habe es mach ich muss ihnen etwas sagen;
Mutter mhm;
SSA aus diesem gespräch werd ich sie anrufen,
Mutter mhm,
SSA wenn nicht,
Mutter ja.
SSA ist;
Mutter aber e:h wenn wenn
wenn sie eh etwas sagen wollen,
dann rufen sie mich an,
oder machen wir so;
SSA dann ruf ich sie an,
M Mutter ok[ay.]

SSA [und] und dann schauen wir (.)
ob wir zusammensitzen müssen
oder ob ich das am telefon sagen kann.

Mutter erklär also wenn [es]dort erledigt,

SSA [ja:]

Mutter dann ist (.) [das all]es, okay. dann ist kei[n prob]lem.

SSA [genau] [genau.]
und dann nach den sommerferien e (.)
machen wir kein termin und ich werde mich auch nicht melden
; ausser
[si]e melden sich oder frau [fux.]

Mutter mh[m;]
[gena]u.
wenn etwas: [e:h] schief läuft;

SSA [genau.]

Mutter [dann] müssen wir sicher

SSA [genau.]

Mutter gen[au.]
[rea]gieren. kein problem. aber (.) ja.

SSA gena[u.]

Die Mutter bringt an dieser Stelle erneut die Möglichkeit zur Sprache, dass – obwohl die Mutter und die Schulsozialarbeiterin sich im Gespräch einig geworden sind, dass die Situation besser geworden ist – dennoch erneut etwas passieren könnte, das eine Intervention der Schulsozialarbeit erfordern würde. So schlägt die Mutter vor, sich bei erneuten Schwierigkeiten abermals zu besprechen. Die Schulsozialarbeiterin verweist in diesem Moment an die Klassenlehrperson von Ajitha, die auch im nächsten Schuljahr weiterhin zuständig sein wird, was sie kurz bei der Mutter rückversichert („weil sie bleibt ja bei frau fux oder;“). Im Anschluss erläutert die Schulsozialarbeit das übliche Vorgehen: Die Lehrerin wird mit ihr als Mutter Kontakt aufnehmen und sie wieder miteinbeziehen. Ihre Formulierung „wenn es sinn macht können wir wieder zusammen“ legt den Weg offen, der nach Abschluss der Zusammenarbeit mit Ajitha genommen werden muss. Dass die Schule und die Mutter klären, ob eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zielführend ist und erst dann ein erneuter Miteinbezug der Schulsozialarbeit stattfindet. Die Mutter hakt nach und bringt mit der fragenden Formulierung „wir drei sind immer im loop oder?“ zum Ausdruck, dass sie von einer fortlaufenden Zusammenarbeit mit der Lehrerin und der Schulsozialarbeiterin ausgeht. Sie zeichnet parallel zur Aussage mit dem Finger einen Kreis auf den Tisch. Die Schulsozialarbeiterin bestätigt diese Aussage mehrfach überlappend zu den Aussagen der Mutter mit „genau“ und dass das „sehr gut“ sei.

Die Mutter macht an dieser Stelle die Wichtigkeit dieses Bündnisses von Lehrperson, ihr und der Schulsozialarbeiterin deutlich. Anders als bei Valérie schließt sie ihre Tochter von dieser Zusammenarbeit aus. Sie nimmt jedoch die Schulsozialarbeiterin als stetige Begleitung in den Austausch mit dazu. Die Schulsozialarbeiterin hingegen ist bemüht, der Mutter aufzuzeigen, dass nach Abschluss der Zusammenarbeit mit Ajitha bei einer erneuten Kontaktaufnahme wiederum der Weg über die Lehrperson genommen werden sollte. Dieser Hinweis zeigt das Verständnis der Schulsozialarbeiterin zur Zusammenarbeit von Schule und Familie auf. Sie stellt sich zwar als Unterstützung zur Verfügung, will jedoch die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule weiter fördern und sich nicht als festen Player im Gefüge installieren.

Die beiden Beispiele verdeutlichen, wie wichtig die Zusammenarbeit von Schule, Eltern und Kindern, unter Einbezug der Schulsozialarbeit, sein kann. Im Fall von Valérie hat die als vorhanden vorausgesetzte Zusammenarbeit nicht stattgefunden und es entstanden Leerstellen und Missverständnisse. Die Mutter ist darüber enttäuscht und sieht sich sowohl von ihrer Tochter als auch von der Lehrperson im Stich gelassen. Sie erlebt sich nicht wirkmächtig in ihre Bemühungen, der Tochter gute Leistungen zu ermöglichen. Ajithas Mutter scheint genau dies verhindern zu wollen, weshalb sie sehr proaktiv die Zusammenarbeit der involvierten Erwachsenen als wichtig benennt. Es sind hier die Mütter, die sich einen guten Kontakt wünschen, wohl um zu verhindern, dass es wiederum zu Herausforderungen in der Schule kommt. Die Mutter von Ajitha macht zudem deutlich, dass aus ihrer Perspektive auch Schulsozialarbeit dazu gehört, die Schule, und damit ihr Kind, unterstützt und eine wichtige Ansprechperson ist. Valéries Mutter nennt dies nicht so explizit, involviert die Schulsozialarbeit durch ihre Erzählungen jedoch dennoch in das Gefüge von Eltern, Kind und Schule. Sie äußert der Schulsozialarbeit gegenüber Kritik am Vorgehen der Lehrperson, zeigt dann ein Stück weit Verständnis, macht aber auch klar, dass sie von der Lehrperson eigentlich mehr Transparenz erwarte – gerade auch weil sie eine engagierte Mutter ist. Vermutlich erhofft sie sich durch die Erzählung, dass sich die Schulsozialarbeiterin in die Beziehungen einschaltet und Verständnis für ihre Erwartungen aufbringt.

Im Beispiel von Ajitha verweist die Schulsozialarbeiterin zu Beginn noch darauf, dass der Weg zu ihr wiederum über Frau Fux führt. Als die Mutter diesen Hinweis jedoch nur marginal beachten, unternimmt die Schulsozialarbeiterin keine weiteren Versuche, die Mutter auf diesen Weg hinzuweisen. Im Gegenteil, sie bestätigt ihren Platz im Gefüge und dass die Mutter sie bei Bedarf ansprechen soll. Damit zeigt sie sich als Fachkraft offen gegenüber dem Wunsch der Mutter, sie bei Herausforderungen von Ajitha direkt als Unterstützung in Anspruch nehmen zu dürfen und wird dem Anspruch der niederschweligen Anlaufstelle gerecht.

Insgesamt zeigen die Darstellungen die Bedeutung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen für die Mütter gut auf und auch, dass Schulsozialarbeit darin lediglich optional involviert ist. Schulsozialarbeit unterstützt bei Bedarf, wenn sie von einer Stelle her darum gebeten wird, zieht sich dann jedoch auch wieder zurück.

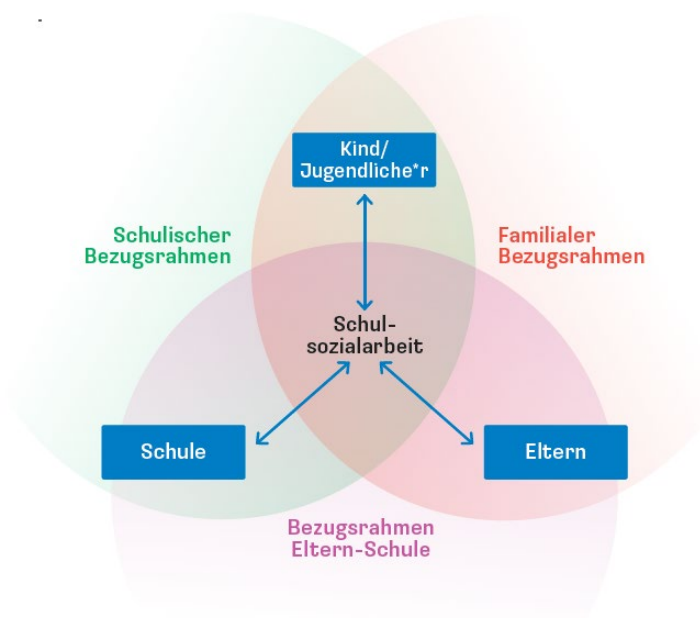
5.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde die institutionelle Bezugnahme der Gespräche in den Blick genommen. Der eigenständige Auftrag der Schulsozialarbeit zeigt sich darin, wie sie mit den Eltern die institutionellen Bezüge herstellt – was sie zulässt, selbst aktiv angeht und anfragt. Fokussiert wurden die verschiedenen Verhältnisse von Kindern, Müttern und Schule. Es wurde aufgefächert, wie diese von der Schulsozialarbeit und den Müttern aufgerufen und diskutiert werden und wie sie auf diese unterschiedlichen Verbindungen, Beziehungen und Bündnisse Bezug nehmen.

Die beschriebenen Schritte zeigen die institutionelle Verwobenheit mit Familie und Schule auf und verdeutlichen die der Schulsozialarbeit zugewiesenen Positionen. Schulsozialarbeit hat – qua Auftrag das Familiäre immer im Blick und steht gleichzeitig in einem institutionellen Verhältnis zur Schule. Auch wenn verschiedentlich erfasst ist, welche Kooperationsverhältnisse zwischen Schule und Schulsozialarbeit möglich und richtig wären, zeigen die Daten und die oben beschriebenen Verhältnisse eindrücklich, dass sich Schulsozialarbeit über diese institutionelle Bezugnahme auch selbst identifiziert.

Zum Abschluss dieses Kapitels wird Abbildung 2 wieder aufgenommen und aufgrund der Erkenntnisse entsprechend erweitert (Abb. 3).

Abbildung 3: Institutionelle Verortung von Schulsozialarbeit: Bezugsrahmen



Sichtbar ist nun neben den verschiedenen Verhältnissen neu auch das Auffächern der beiden Institutionen Schule und Familie. Die Bearbeitung der Beziehungen findet innerhalb dieser Räume statt. Die Darstellung verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche von den Erwachsenen her in unterschiedlichen Rollen bearbeitet werden: Das Kind tritt im Kontext Schule als Schüler*in in Erscheinung, im familialen Raum hingegen als Kind. Gleichzeitig kann die Mutter von der Schulsozialarbeit sowohl als Mutter

eines Kinds, als auch als Mutter eines*einer Schülers*Schülerin adressiert werden. Mit diesen Rollen sind Rechte und Pflichten verknüpft – ein Aspekt, der sich auch in den Analysen bezüglich der Lehrpersonen und der Eltern zeigt.

1) **Familialer Bezugsrahmen: zum Verhältnis zwischen Mutter und Kind**

Der Einstieg beginnt über die Kommunikation beziehungsweise über das Verhältnis zwischen Kind und Eltern, das die Schulsozialarbeit in einigen Gesprächen aktiv und ein Stück weit auch suggestiv abfragt. Werden die verschiedenen Gesprächsausschnitte kritisch betrachtet, zeigt sich wie die Schulsozialarbeit sich der Beziehung zwischen Mutter und Kind vergewissert. Diese Beziehung bildet für die Schulsozialarbeit eine voraussetzungsreiche Grundlage für eine weitere Zusammenarbeit mit der Mutter – vor allem um später das Sprechen über Erziehung zu vollziehen. Gleichzeitig geht es immer auch darum, eine eventuelle Bedrohung des Kindeswohls im Blick zu haben.

2) **Schulischer Bezugsrahmen: zum Verhältnis von Kind und Schule**

Die Bezugnahme zur Institution Schule scheint genauso selbstverständlich, wie jener zur Familie des Kindes. Gleichwohl mit dem Unterschied, dass sowohl die Schule als auch das Kind im Gespräch personell abwesend sind und von den Beteiligten ins Gespräch geholt werden. In den Gesprächen wird in erster Linie der Umgang der Schule mit dem Kind verhandelt, wozu sich beide Gesprächspartnerinnen verhalten. Schule wird jedoch auch bereits sichtbar im Herleiten des Gesprächsanlasses, weil Schule ausschlaggebend für die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Eltern ist (siehe Kapitel 4.1). Ohne Schule gibt es keinen Auftrag für die Schulsozialarbeit.

3) **Bezugsrahmen Arbeitsbeziehung Eltern und Schule**

Dass die Zusammenarbeit von Eltern und Schule ein wichtiger Faktor für eine gelingende Schullaufbahn ist, wurde mehrfach eingeführt. So fokussiert auch die Schulsozialarbeit in ihren Gesprächen diese Zusammenarbeit, indem sie verschiedentlich das Verhältnis der Eltern mit den Lehrpersonen der Kinder aufruft. Es interessiert sie dabei nicht in erster Linie was inhaltlich besprochen wird, sondern ob überhaupt eine Kommunikation zwischen den Eltern und der Lehrperson stattfindet. Die Schulsozialarbeit nimmt dabei die Rolle der Nachfragenden und Erklärenden ein. Auch wenn das Verhältnis zwischen Schule und Eltern nicht vertieft besprochen oder bearbeitet wird, bemüht sich die Schulsozialarbeiterin jedoch darum, den Eltern einen Perspektivwechsel auf die Arbeit der Lehrpersonen zu ermöglichen.

Das Modell macht sichtbar, in welchen Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen sich Schulsozialarbeit positioniert oder positionieren muss. Wichtig ist festzuhalten, dass sich Schulsozialarbeit

grundsätzlich gut darin versteht, sich in diesem Beziehungsfeld zu bewegen und sich zu den unterschiedlichen Akteur*innen zu verhalten. Sie bewegt sich scheinbar selbstverständlich innerhalb des gezeichneten Rahmens, lässt geschehen und nimmt Einfluss auf das Gefüge.

Gleichzeitig wird seitens der Fachkraft keine vertiefte Auseinandersetzung hinsichtlich der Unsicherheiten im Umgang mit der Schule eingeleitet. Die Schulsozialarbeiterin erfüllt ihre vermittelnde Rolle zwischen Schule und Elternhaus folglich eher indirekt, obwohl Elterngespräche in der Schulsozialarbeit durchaus ein Ort sein könnten, um Unsicherheiten von Eltern gegenüber der Schule nicht nur anzusprechen, sondern auch zu bearbeiten. Doch nicht nur Unsicherheiten können bearbeitet werden, sondern auch Misstrauen und Unmut gegenüber der Schule oder einzelnen Lehrpersonen – so wie mit der Mutter von Nashwan, die sich kritisch gegenüber der Lehrperson äußert. Diese Kritik an der Schule wird von der Schulsozialarbeiterin angehört und die Mutter wird ernst genommen und in ihrer Wahrnehmung von der Fachkraft gestützt. Sie verbleibt jedoch weitgehend mit der Mutter in einer gewissen Ratlosigkeit und zeigt keine Bemühungen, die Mutter in ihrer Kritik weiter zu unterstützen. Im Gegensatz zu Anwar, wo die Mutter selbst eine große Zurückhaltung und Ratlosigkeit der Institution Schule gegenüber zeigt und es die Schulsozialarbeit ist, die der Schule gegenüber Kritik äußert und die Mutter auf mögliche Fehler hinweist. Die Schulsozialarbeiterin unterstützt die Mutter in ihrem herausfordernden Verhältnis zur Schule, indem sie einen Perspektivwechsel anregt – etwa indem sie die Sichtweise einer Lehrperson erläutert und auf schulische Logiken verweist. Dabei wird den Eltern ihr persönliches Erleben im Zusammenhang mit der Schule nicht abgesprochen und die Kritik an der Lehrperson wird ernst genommen. Dies macht deutlich, dass sich Schulsozialarbeit von ihrer institutionellen Verortung in Schule nicht davon abhalten lässt, auch Kritik an ihr zu üben und sie Eltern ermutigt, mit der Schule in Kontakt zu treten und um Klärung zu bitten, womit sie die Mütter bestärkt und sie über ihre Rechte gegenüber der Schule aufklärt. Die Analysen zeigen jedoch auch auf, dass die Kritikpunkte an Schule nicht vertieft und konkret bearbeitet werden. Dort zeigt sich eine Begrenzung der Einflussnahme von Schulsozialarbeit auf dieses Spannungsfeld.

Das erweiterte Modell (Abb. 3) zeigt, dass Schulsozialarbeit flexibel agiert. Sie ist zwar auch stark in schulische Logiken eingebunden, so dass sie mitunter gezwungen ist, sich auch in den Elterngesprächen darin zu bewegen und sich bei Herausforderungen zwischen Mütter- und Scholorientierung hin und her zu bewegen. Aber genau diese Beweglichkeit, indem sie in stetiger Bearbeitung der verschiedenen Bezugsrahmen und Beziehungen ist, zeichnet sie in dieser Situation auch aus. Es entsteht das Bild einer Orchestrierung der beteiligten Akteure. Dabei zeigt sie sich zwar der Schule zugewandt, übernimmt jedoch nicht Partei, sondern bleibt in einer vermittelnden Rolle. Sie ist hier sowohl für die Schule als auch für die Familie eine wichtige Partnerin und nimmt eine tragende Rolle in der Verständigung von Schule und Familie ein.

6. Praktiken des über Erziehung Sprechens

Das letzte Kapitel der Analyse legt den Fokus auf das Thema Erziehung. Es werden in den analysierten Gesprächen immer wieder Episoden sichtbar, die den Umgang der Eltern mit den Herausforderungen des Kindes zum Thema machen und damit über das Erziehungshandeln gesprochen und nachgedacht wird.

Im Folgenden sollen die verschiedenen Praktiken, wie die Schulsozialarbeit diesen Fokus auf die Erziehungsarbeit der Eltern kommunikativ vollzieht, dargelegt und diskutiert werden.

Wie die Ausführungen im ersten Kapitel der Analyse (siehe Kapitel 4) gezeigt haben, werden die Mütter von der Schulsozialarbeit grundsätzlich als Personen adressiert, die die Schule und die Schulsozialarbeit darin unterstützen, das von der Schule oder den Eltern selbst festgestellte Defizit des Kindes zu beheben. Die Schule ist in den Gesprächen nicht vertreten – es wird aber auf sie referiert, da sie in den meisten Fällen diejenige Instanz ist, die das Verhalten des Kindes problematisiert und der Anlass für eine Überweisung des Kindes und/oder der Mutter an die Schulsozialarbeit ist. Es ist, wie bereits festgestellt, auch die Schulsozialarbeit, die einen Miteinbezug der Mütter als Unterstützung für das Kind, und damit auch für die Schule, in Betracht zieht und umsetzt. Die Herausarbeitung der Eltern als Adressat*innen der Schulsozialarbeit erfolgt hinsichtlich eines möglichen Veränderungsbedarfs im Familialen, der sich vor allem in der Bearbeitung von Erziehungsfragen zeigt. Dieser Eingriff in das familiäre Leben erfolgt in Form von Nachfragen und Erläuterungen, wie Familienleben und Kindererziehung vollzogen werden. Die Schulsozialarbeit zeigt sich in diesem Moment als Fachstelle, die im Interesse des Kindes Erziehung thematisiert und damit in das Private von Familie eindringt.

Die Feststellung, dass das Besprechen des familialen Lebens Teil der Intervention von Schulsozialarbeit ist, soll im Folgenden beispielhaft entfaltet werden. Gesprächssequenzen, in denen über Erziehung gesprochen wird, lassen sich an der Thematisierung des elterlichen Umgangs mit dem Verhalten des Kindes im familialen Kontext festmachen. Der Fokus liegt dabei auf Situationen, die sich in der Familie abspielen. Die Schule bleibt als Ort der Erziehung (fast) außen vor, da die Auseinandersetzung der Eltern mit ihren je eigenen Praktiken des Erziehens im Vordergrund steht.

Es wird gezeigt, wie Fachkräfte Gesprächsmomente gestalten, in denen sie mit den Müttern über Erziehung sprechen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem spezifischen Auftrag der Schulsozialarbeit, den sie in den Gesprächen mit den Eltern im Allgemeinen und den Sequenzen des über Erziehung Sprechens im Besonderen, verfolgt.

Die Fachkräfte bedienen sich dabei verschiedener kommunikativer Praktiken: dem Nachdenken, dem Entlasten und Bestärken sowie dem kritisch Ansprechen. Kritik zu üben, fällt ihnen dabei kommunikativ schwerer als die Bestärkung des erzieherischen Handelns. Diese Praktiken werden im Folgenden entfaltet.

6.1 Erziehungshandeln besprechen

Als eine Praktik hat sich gezeigt, dass Schulsozialarbeitende mit den Müttern über konkrete Fragen zu Erziehung ins Gespräch kommen. Diese Fragen werden nicht nur von den Fachkräften, sondern auch von den Müttern selbst aufgeworfen. Die Art und Weise wie sich beide mit in das Gespräch einbringen, erinnert eher an einen Austausch zwischen zwei Müttern als ein Gespräch zwischen einer Fachkraft und einer Adressatin. Dies liegt daran, dass die Fachkraft sich als Mutter zu erkennen gibt und vorgibt, aus dieser Position heraus zu sprechen – gestützt auf eigenen Erfahrungen und spezifisch konnotierten Wissensbeständen. Gleichzeitig ist eine strukturierte Gesprächsführung erkennbar, da die Schulsozialarbeiterin Fragen stellt, Themen aufruft und Sequenzen auch wieder abschließt. Die drei analysierten Ausschnitte stammen alle aus demselben Gespräch.

Die Mutter von Anwar hat die Schulsozialarbeiterin auf Anraten der Lehrerin aufgesucht. Im Gespräch mit der Schulsozialarbeit – am vorherigen nahm auch Anwar selbst teil – kommen die beiden Anwesenden auf die Frage zu sprechen, wie erreicht werden kann, dass Anwar sowohl auf seine Lehrerin als auch auf seine Mutter „besser hört“. Situationen, in denen Anwar nicht zuhört und auch „nach hundertmaligen ewigen sagen“ nicht erreichbar ist und die Erwachsenen „nicht an ihr Ziel kommen“. Die Mutter äußert die Vermutung, dass auch die Lehrerin ihren Sohn vermutlich anschreie, so wie sie das auch mache (siehe dazu die Analyse im Kapitel 5.3.2, S. 154). Die Mutter stellt sich und der Schulsozialarbeiterin nun die Frage, ob es eine Alternative gibt, um „zum ziu“ zu kommen

Anwar: „was me sech wi müesst überlege“

Minuten 04.15 bis 05.54

Mutter	wi chunnt mä de ja:? <i>wie kommt man dann ja</i>
SSA	zum ziu <i>zum ziel</i>
Mutter	°h äbä da muess me sech säuber ((undeutlich 1 sek.)) ja ja <i>eben dann muss man sich selbst ja ja</i>
SSA	genau <<f> i dänke das isch so dr TEIL vo dä erwA:chsnergä> oder; <i>genau ich denke das ist so der teil von den erwachsenen oder</i> ds_mä muess säge okay i muess <<lachend>probi:ere> bi minä <i>das man muss sagen ok ich muss probieren bei meinen</i> °h mini emotione im griff z hä <i>meine emotionen im griff zu haben</i> u dr ander teil isch ds mä cha luege was cha mä de mÄchä? <i>Und der andere teil ist dass man kann schauen was kann man denn machen</i> Oder ds geit gäbig we_mä (.) <i>das geht gut/praktisch wenn man</i>

letscht mau heit dr so es bischpiu verZEUT
letztes mal haben sie so ein beispiel erzählt

vo:m vom fuessbautraining mit der TÄsche oder
vom fußballtraining mit der tasche oder

Mutter JA: es isch es regt mi eifach när sO Uf (.)
ja es ist es regt mich einfach dann so auf

wi mä ZIT cha verblö:[de]
wie mann zeit kann verblöden

SSA [mhm]

Mutter u_när när muess IG wo wo ja zit ufwände
und nachher nachher muss ich wo wo ja zeit aufwendet

=muess ig immer wÄ:rte
muss ich immer warten

SSA Mhm

Mutter bis de dr PA:scha mau sini fuf siebe sache?
Bis der pascha mal seine fünf sieben sachen

SSA Mmh

Mutter JA:? und ds isch ja nid EINisch sondern
ja und das ist ja nicht einmal sondern

(.) passiert i:mmer
passiert immer

SSA ja genau

Mutter wüu_er eifach desumE=ufem TELEfon luegt er no öpis
weil er einfach herum auf dem Telefon schaut er noch etwas

när luegt er no ufem FE:rnseh öpis
nachher schaut er noch auf dem fernseher etwas

SSA hm (-) °hh genau (.) und isch <<f> ER de>
hm genau und ist er denn

isch ds Er geit ni dir müesst nä führe ids training
ist das er geht nicht sie müssen ihn führen ins training

Mutter ja:

SSA j[a]

Mutter [ja] es isch im (ort des fussballplatzes)
ja es ist im (ort des fussballplatzes)

SSA ah ja es isch im (ort des fussballplatzes) genau; (-)
ah ja es ist im (ort des fussballplatzes) genau

Mutter ja vorher isch besser gsi isch er bi (anderer ort fussballplatz) gsi aber itz spi
ja vorher ist besser gewesen ist es bei (ort des fussballplatzes)

ja [spiut er]
ja spielt er

SSA [mhm]

Mutter wenn_er de GRÖSSer ischt vilech
wenn er dann grösser ist vielleicht

SSA gena:u
genau

Mutter mitemne kolle:g (-)
mit einem kolleg
es wär=er chönnt eiglech o mitemne <<h> Andere vater mitfahren>
es wäre er könnte eigentlich auch mit einem anderen vater mitfahren
ABer <<h> mit däm wOtt er nI:d>
aber mit dem will er nicht

SSA Mhm

Mutter ja (.) dä vater geit IMMER ids training
ja dieser vater geht immer ins training
aBer dr anwar wott nid
aber der anwar will nicht

SSA <<p> mitfahre dert>
mitfahren dort
ODER was me sech wi müesst überlege e:hm
oder was man sich wie müsste überlegen ehm
(-) im moMENT
im moment
isch's ja für öich nume_nä stress:
ist es ja für sie nur ein stress
ds_er di trainingssache nid parat het (.)
dass er die trainingssachen nicht bereit hat
für ihn offebar nid?
für ihn offenbar nicht

Mutter ja es sött mi ja nid ufregä' aber mi regts eifach u[f wüu]
ja es sollte mich ja nicht aufregen aber mich regt es einfach auf weil

SSA [mhm]

Mutter när stöh mir de wider da wo=dIE d muetter wo immer dr sohn z spä:t bringt
nachher stehen wir dann wieder da wo die mutter wo immer den sohn zu spät bringt
und [so:]
und so

SSA [mhm]
u ds stört IHN nid dss är zspät chunnt
und das stört ihn nicht dass er zu spät kommt

Mutter (1 sek)
ke ahning weiss nid
keine ahnung weiss nicht
(1 sek)
nää nid so
nein nicht so

Die Schulsozialarbeiterin nutzt die Gelegenheit zur Turnübernahme nach einer nicht beendeten Aussage der Mutter darüber, dass man sich selbst hinterfragen müsse, und bestätigt, was die Mutter anzudeuten begonnen hat. Dass die Erwachsenen den Kindern gegenüber eine Verantwortung tragen und es die Erwachsenen sind, die ihre Gefühle und Emotionen unter Kontrolle haben müssten. Die

Schulsozialarbeiterin leitet ohne Zögern dazu über, auszuführen, dass sich die Erwachsenen gleichzeitig fragen müssten, was man machen könne und was für einen passend und umsetzbar sei („was geit gäbig“).

Hier ist es die Schulsozialarbeiterin, die die Mutter auf einen für sie herausfordernden und sich wiederholenden Erziehungsmoment in ihrem Familienalltag anspricht, über den die Mutter im vorangegangenen Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin gesprochen hatte: „letscht mau heit dr so es bischpiu verZEUT vo:m vom fuessbautraining mit der TÄsche oder“. Es ist die Schulsozialarbeiterin, die in diesem Moment als Fachkraft die Bearbeitung dieser Frage im Gespräch thematisiert und den Fokus entsprechend setzt. Die Mutter nimmt den Themenwechsel unmittelbar und ohne Verzögerung oder Irritation auf und beginnt zu erzählen, weshalb sie diese Situation⁵⁴ so fordere. Dass es sie sehr aufrege und sie nicht verstehe, wie Anwar einfach die Zeit so „verblöden“ könne. Sie wertet im Zuge dieser Erklärung das Verhalten des Sohnes ab, indem sie ihn „PA:scha“ nennt, auf den sie warten müsse, bis er seine Sachen zusammengesucht oder eingepackt habe. Anwars Mutter bricht diesen Satz ab, fährt ihren Turn jedoch nach einem kurzen bestätigenden „mmh“ der Schulsozialarbeiterin fort und führt aus, was diese Situation für sie so unerträglich mache: sie müsse jedes Mal von Neuem auf ihn warten, was sie doch auch Zeit koste und dies nur, weil sich Anwar sowohl vom Telefon als auch vom Fernseher ablenken lasse. Die Mutter zeigt hier eine Mutter-Sohn-Beziehung, in der das Kind die Eltern warten lässt, was sie als Mutter nicht akzeptabel findet.

Sie erläutert der Schulsozialarbeiterin auf deren Nachfragen hin, dass sie ihren Sohn überhaupt nur mit dem Auto zum Training fahren müsse, weil er nicht mehr auf dem nahegelegenen Fußballplatz, sondern auf einem Platz in einem anderen Stadtteil trainiere und er, wenn er grösser sei, dann womöglich wieder zurück wechsele. Weiter erklärt sie kurz, dass er eigentlich die Möglichkeit hätte, mit dem Vater eines Freundes mitzufahren, er dies aber nicht wolle. Sie geht auf diesen Aspekt nicht weiter ein und leitet stattdessen einen kurzen Austausch zwischen ihr und der Fachkraft über die verschiedenen Fußballplätze und Trainingsmöglichkeiten ein. Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich in dieser Diskussion als kundig, was den Sozialraum betrifft, in dem sich die Familie von Anwar bewegt.

Die Schulsozialarbeiterin nimmt nach dieser Erzählsequenz die Gesprächsführung wieder auf, indem sie ihren Redebeitrag konkret mit der Aufforderung eröffnet, dass man sich „überlege“ müsste. Mit dieser Formulierung leitet sie eine Möglichkeit zur Problembearbeitung ein, die sie jedoch abbricht, um eine kurze Situationsanalyse aufzumachen: für die Mutter sei es „nume_nä stress:“, dass Anwar nicht rechtzeitig bereit zur Abfahrt sei, für Anwar jedoch offenbar nicht. Damit zeigt die Schulsozialarbeiterin beide Perspektiven der Situation auf. Die Mutter nimmt die zuvor gemachte Aufforderung der Schulsozialarbeiterin, „was me sech wi müesst überlege“, auf und formuliert in ihrem Redebeitrag das Eingeständnis, dass sie wisse, dass es sie nicht aufregen sollte und führt aus, weshalb sie es eben doch tue. Sie signalisiert damit, dass sie sich bereits mit dieser Frage auseinandergesetzt hatte, und fügt gleich den

⁵⁴ Anwar spielt zweimal wöchentlich Fußball und die Mutter fährt ihn mit dem Auto zum Fußballplatz. Anwar ist bei Abfahrt selten bereit, er trödelt, packt seine Sachen nicht etc. Diese Situationen sind für die Mutter stressig, sie möchte pünktlich mit Anwar zum Training erscheinen.

Grund an, nämlich die Angst, wieder als schlechte Mutter dazustehen. Als eine Mutter, die ihr Kind zu spät zum Fußball fährt und die es nicht schafft, dass der Sohn alles Notwendige dabei hat. Mit dieser Aussage legt die Mutter offen, wovor sie sich fürchtet und was möglicherweise auch der Grund dafür ist, weshalb sie die Wartezeit auf ihren Sohn so schlecht erträgt. Es geht zwar um das Warten auf den Sohn, aber gleichzeitig auch um das Bild von ihr als Mutter beziehungsweise von ihnen als Familie, die sich immer verspätet und dann schlecht dasteht. Interessant ist die Wahl der Pronomen, da die Mutter davon spricht, dass sie (Plural) dann wieder dastehen würden und dann aber auf sich als Mutter referiert („när stöh mir de wider da wo=dIE d muetter wo immer dr sohn z spä:t bringt und [so:]“). Sie verbleibt damit weiter bei sich und auch als die Schulsozialarbeiterin direkt im Anschluss nochmals die Perspektive des Sohnes („u ds stört IHN nid dss är zspät chunnt“) aufnimmt, geht die Mutter nicht darauf ein. Nach einer längeren Pause antwortet die Mutter zuerst unsicher und dann mit „nää nid so“. Aus ethnomethodologischer Perspektive lässt sich fragen, welchem Problem die Mutter und die Schulsozialarbeiterin hier kommunikativ begegnen. Es zeigt sich, dass die gewählten Formulierungen sie als eine Mutter darstellen, die dem Verhalten ihres Sohnes ausgesetzt ist und keine Möglichkeit sieht, dieses zu ändern. Sie scheint davon auszugehen, dass sie keinen Einfluss darauf hat, was ihr Sohn in ihrer Wartezeit macht. Sie legt den Fokus bei sich selbst und der Frage, weshalb sie es nicht besser aushalten zu warten und geduldig zu sein. Dabei ist ihr bewusst, dass es auch ihre Zeit betrifft, die beim Warten auf den Sohn verloren geht. Versuche, auf das Verhalten des Sohnes Einfluss zu nehmen und damit auch erzieherisch tätig zu sein, werden nicht offenbart. So scheint sie auch zu akzeptieren, dass Anwar nicht beim Vater eines Fußballfreunds mitfahren will, ohne näher zu erläutern, weshalb er dies nicht möchte. Möglicherweise reagiert die Mutter hier auch aus der Adressierung an sie als Klientin der Schulsozialarbeit, die ein Problembewusstsein zeigt, weil sie von der Fachkraft darauf angesprochen wird. Alternativ hätte die Mutter das Problem auch negieren und abwehren können.

Als die Schulsozialarbeiterin der Mutter eine Problemanalyse in Form einer Feststellung anbietet („im moMEnt isch's ja für öich nume_nä stress: ds_er di trainingssache nid parat het“), bestätigt die Mutter diese Aussage, indem sie darauf verweist, dass es ihr bewusst ist, dass sie sich als Mutter „nid ufregä“ sollte. Sie stellt jedoch keine Verbindung zu einem möglichen erzieherischen Handeln her, sondern lediglich die Erwartung, sich weniger aufzuregen. Die Begründung, weshalb ihr dies schwerfalle, äußert sie gleich im anschließenden Turn, als sie formuliert, dass sie sich halt aufregen müsse, weil sie sonst wieder dastehen würde als Mutter, die ihren Sohn zu spät bringe. Hier sei nochmals auf den Wechsel der Pronomen hingewiesen: Sie startet mit *wir* stehen dann blöd da und bezieht sich hier entweder auf Mutter und Sohn oder auf die ganze Familie und spricht im Anschluss daran von sich als Mutter, die von anderen als unzulänglich wahrgenommen werde, womit sie ihre Kompetenzen als Mutter in Frage stellt und sich damit ein Stück weit als Klientin der Sozialen Arbeit produziert. Sie eröffnet selbst eine Defizitkonstruktion hinsichtlich ihrer Mutterrolle, die sowohl Außenstehende als auch sie selbst als fehlerhaft und verbesserungswürdig wahrnehmen. Interessant ist, dass sie trotz des Gesprächskontexts nicht versucht, dieses Bild zu korrigieren, sondern es im Gegenteil hervorhebt. Gleichzeitig geht jedoch die

Schulsozialarbeiterin nicht auf das von der Mutter gezeichnete defizitorientierte Selbstbild ein. Diese zeigt sich in dieser Sequenz mit ihren Redebeiträgen zurückhaltend. Sie macht zwar ein klares Statement, dass es Sache der Erwachsenen sei, die eigenen Emotionen im Griff zu halten und sie spricht von sich aus die Situation mit dem Packen der Sporttasche an. Im Anschluss beschränken sich ihre Aussagen jedoch auf bestätigende „mmhs“ bevor sie eine konkrete Frage stellt: „genau (.) und ist ER dann z Er geht denn sie müssen ihn führen ins training“ Die Schulsozialarbeiterin sucht mit dieser Frage nach einem Anknüpfungspunkt, um einen vertieften Einblick in die Situation zu erhalten. Doch endet ihr Satz mit einer konkreten und geschlossenen Frage. Die Antwort der Mutter ist dann auch entsprechend kurz und führt zu einem Exkurs über mögliche Trainingsplätze der Stadt. Auch auf den nächsten Versuch, die Mutter zu einem aktiveren Bearbeiten der Erziehungssituation zu bewegen, indem die Schulsozialarbeiterin ihre Überlegungen präsentiert, dass nur sie als Mutter und nicht ihr Sohn gestresst sei, reagiert die Mutter mit demselben Muster des Sich-Hinterfragens, weshalb sie das nicht besser aushalte. Auch die letzte Frage der Schulsozialarbeiterin in diesem Ausschnitt ist eine geschlossene Frage – nämlich ob es den Sohn nicht störe, wenn er zu spät ins Training komme.

Im Beispiel wird über Erziehung gesprochen, indem die Schulsozialarbeiterin Situationen aufgreift und durch gezielte Nachfragen versucht, sich ein Bild von der Lage zu machen (Analyse). Eine beraterische Auseinandersetzung im Sinne einer konkreten Bearbeitung der Situation (Intervention) bleibt jedoch aus. Dies könnte daran liegen, dass die Schulsozialarbeiterin bislang keinen konkreten Beratungsauftrag im Sinne einer Erziehungsberatung erkannt hat. Die gezeigte Praktik der Schulsozialarbeiterin ist das *gemeinsame Überlegen* was getan werden könnte. Diese Praktik führt die Schulsozialarbeiterin auch in der Folge fort:

Nach dem Verneinen der Mutter, dass es Anwar vermutlich nicht störe, wenn sie zu spät kommen würden, entsteht eine längere Pause von knapp 4 Sekunden. Die Mutter bleibt in dieser Zeit unverändert in ihrer Körperhaltung (sitzend, die Unterarme mit ineinander liegenden Händen vor sich auf dem Tisch), so auch die Schulsozialarbeiterin. Diese sieht sich jedoch offenbar im Zugzwang, das Thema weiter auszuführen. Während die Mutter ruhig dasitzt, atmet die Schulsozialarbeiterin hörbar aus, beginnt einen Satz, bricht ab und formuliert anschließend die Frage an die Mutter, wie es für Anwar wäre, wenn er nicht ins Training gehen dürfte:

Anwar: „oder so d überlegig“

Minuten 05.58 bis 07.57

SSA	°hhh udE (-)
	<i>Und dann</i>
	oder so d überlegig
	<i>oder so die überlegung</i>
	wie isch es für ihn
	<i>wie ist es für ihn</i>

wenär nid dörft ga ids trening
wenn er nicht dürfte gehen ins training
geit är [gärn]
geht er gern

Mutter **[das wär] ganz schlimm ja**
Das wäre ganz schlimm ja

SSSA **das wär ganz schlimm okay (--)**
das wäre ganz schlimm okay
oder so d überlegig
oder so die überlegung
ehm mit ihm e ABmachig z mache (--)
ehm mit ihm eine abmachung zu machen
wenn müesst dir ga deheim
wann müssen sie gehen zuhause

Mutter **am säch`**
um sechs
ja am SÄ::Chsi: viert`
ja um sechs viertel
zäh ab sött är barat sii
zehn nach sollte er bereit sein
ja ds weiss är eigentlich dss är
ja das weiss er eigentlich dass er
[dann]

SSA **[mmh]**

Mutter **sött barat si**
sollte bereit sein

SSA **mh (--)**
oder dss
oder dass
dss me wie seit
dass man wie sagt
lug oder mir tües vorzie
schau oder wir tun es vorziehen
am Fünfi muess ds treningszüg barat sta
um fünf muss das trainingszeug bereit sein
wenns nicht barat isch
wenn ds nicht bereit ist
de gö mir einfach nid
dann gehen wir einfach nicht
(--)

Mutter **JA (.) ja ds wä'**
ja ja das wäre
ds wäre de es riese the:ater dann
das wäre dann ein riesen theater dann

SSA **[mmh das isch klar]**
Mmh das ist klar

Mutter würd er äüä de so usticke ja'
würde er vermutlich dann so austicken ja

SSA <<p> mhm und würdi aso w>
mhm und würde also w

Mutter und würd mir d schUld gä
und würde mir die schuld geben

Pfff

SSA ja

Mutter [<<pp> de bin_ig när tschuld]
dann bin ich nachher schuld

SSA [ja(.) ja ja ds_sch klar]
ja ja ja das ist klar

<<lachend> ds isch> ds ds isch d strategie wo haut ching hei.
das ist das das ist die strategi wo halt kinder haben

Mutter <<leicht lachend> vo vore>
von vorne

SSA genAU
genau

Mutter <<leicht lachend> bis hinde> ja ((lacht))
bis hinten ja

SSA genau
genau

Die Schulsozialarbeiterin moderiert die Frage an die Mutter erneut als „überlegig“ und stellt dann die offene Frage in den Raum, was geschehen würde, wenn Anwar nicht ins Fußballtraining gehen dürfte. Sie schiebt die Frage hinterher, ob er gern gehe, die Mutter gibt jedoch bereits auf die Frage nach dem Verbot eine Antwort: „das wär ganz schlimm“. Die Schulsozialarbeiterin wiederholt den Satz, und legt der Mutter dann nochmals ihre „überlegig“ dar. Indem sie zum zweiten Mal das Wort *Überlegung* verwendet, zeigt sie der Mutter an, dass sie auf Lösungssuche ist, wie die Mutter konkret handeln könnte. Sie schlägt vor mit Anwar eine Abmachung zu treffen.

Um ihren Vorschlag präzisieren zu können, fragt die Mutter, wann sie zu Hause losgehen müssten. Die Mutter antizipiert hier die *Überlegungen* der Schulsozialarbeiterin sofort und beantwortet nicht direkt diese Frage, sondern führt aus, wann Anwar bereit sein sollte und wiederholt ergänzend, dass Anwar das eigentlich wisse, dass er um zehn nach sechs bereit sein sollte. Diese Präzisierung ermöglicht der Schulsozialarbeiterin ihren Vorschlag zu konkretisieren und sie schlägt der Mutter vor, Anwar zu sagen, dass er bereits um fünf, also mehr als eine Stunde früher, bereit sein müsse und sie ihn ansonsten nicht zum Training fahren würde. Hier zeigt sich, dass es sich weniger um eine Abmachung zwischen der Mutter und Anwar handeln würde, sondern um eine Vorgabe der Mutter, was sie von Anwar erwartet. Die Schulsozialarbeiterin bringt an dieser Stelle also ihre Überlegungen als Erziehungsvorschlag ein. Diesen formuliert sie in der direkten Rede und unterbreitet der Mutter eine sehr konkrete Idee, wie sie ihrem Sohn die neue Regel unterbreiten könnte, die auch gleich noch die Konsequenz beinhaltet, mit der Anwar bei Nichteinhalten rechnen müsste („itz bisch nid barat gsi itz gömer nid?“). Die Mutter

zeigt an, dass sie den Vorschlag der Schulsozialarbeiterin verstanden hat und ergänzt, dass dies „de wär äüä ds risä theater“ wäre. Die Antwort der Fachkraft, dass das klar sei („ja ds_sch klar“) erfolgt ohne Zögern und sehr bestimmt und wird von der Schulsozialarbeiterin wiederholt, als die Mutter ausführt, dass es ein Geschrei geben würde, womit sie den Erziehungsvorschlag schließlich nicht annimmt. Im Anschluss erzählt die Mutter, dass sie sich Anwars Vater zum Vorbild nehmen sollte, der sich trotz der Warterei nicht aufrege und cool bleibe und sie halt nicht gehen würden, wenn Anwar nicht bereit sei. Die Schulsozialarbeiterin bestätigt gleich im Anschluss die Lesart der Mutter einer möglichen Reaktion, indem sie ausführt „ds isch mini überlegig“. Sie macht anschließend implizit deutlich, dass das Einüben respektive das Durchsetzen von neuen Erziehungsmustern in der Regel nicht ohne Widerstand des Kindes erfolge und dieser zu erwarten sei („ds_sch klar“).

Die Schulsozialarbeiterin erfragt bei der Mutter weiter, wie Anwar reagieren und wie sich ein Austicken konkret zeigen würde. Als die Mutter meint, dass Anwar ihr die Schuld gäbe, reagiert die Schulsozialarbeiterin zum dritten Mal in Folge mit den Worten „ja ds_sch klar“. Sie zeigt sich hier als Experte, die bereits weiss, dass Kinder so reagieren. Damit spricht die Schulsozialarbeiterin der Mutter einerseits ihre Empörung ab, die vermutlich darauf gründet, dass sie Angst vor Anwars Reaktion hat und sie, und nicht Anwar, damit diejenige Person ist, die nach der Durchsetzung der neuen Regeln vieles zu ertragen hat. Andererseits normalisiert die Schulsozialarbeiterin so Anwars Verhalten, was für die Mutter wiederum entlastend sein könnte. Diese Aussage kann als Normalisierung von kindlichem Verhalten und eine als Entdramatisierung der Situation von Anwar gelesen werden. Etwas, was eine Sequenz von Erziehungsberatung durchaus enthalten könnte. Der Mutter wird Raum gegeben, sich über das Verhalten des Kindes beschweren zu dürfen, um danach gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Hier zeigt sich ein Bild des über Erziehung Sprechens, in der die Schulsozialarbeiterin durch ihre Fragen ihre Überlegungen konkretisiert, auf die Situation von Anwar und seiner Mutter eingeht, mögliche alternative Handlungsoptionen aufzeigt und damit zum Nachdenken anregt. Es wird eine gewisse Vorstellung davon ersichtlich, was Erziehung in den Augen der Sozialarbeiterin sein könnte, aber es zeigt sich auch, dass die Fachkraft diese Erziehungssituation eher beiläufig bespricht, ohne diese weiter zu explorieren und die Situation wirklich zu analysieren. Die Schulsozialarbeiterin erfragt beispielsweise das Erleben von Anwar oder der Mutter in diesen Situationen nicht, sondern sie scheint eher spontan und wenig systematisiert ihre Überlegungen zu möglichen alternativen Handlungsoptionen aufzeigen zu wollen. Zwar werden verschiedene Optionen und Reaktionen sowohl des Kindes als auch der Mutter thematisiert und besprochen, jedoch ohne dass grundsätzlich danach gefragt wird, was sich die Mutter in dieser Situation wünscht, welche Veränderungsmöglichkeiten sie sieht und was sie vielleicht bereits selbst ausprobiert hat, um die Situation zu verändern. Vielmehr erinnern die Reaktionen der Schulsozialarbeit an einen assoziativen Suchprozess und Anspruch, der Mutter einen Tipp mit auf dem Weg geben zu können im Wissen darum, dass sie als Fachkraft einen solchen nicht zu direktiv formulieren und an die Klientin richten sollte. So passt der gewählte Begriff der *Überlegungen* tatsächlich sehr gut.

Das über *Erziehung Sprechen* ist hier also eine sehr konkrete Handlungsanleitung für die Mutter, was sich anhand von einem Denken in Szenarien entfaltet. Die Schulsozialarbeiterin baut ihre Überlegungen mittels konkreten Handlungsvorschlägen dramaturgisch auf. Sie bleibt nahe an der konkreten Situation und geht mit der Mutter Schritt für Schritt vor. Dabei zeigt sich, dass im Verständnis der Schulsozialarbeiterin Erziehung bedeutet, dass Konsequenzen für das Kind als Folge einer Nichteinhaltung von Regeln ein legitimer Weg sind.⁵⁵ Es ist die Schulsozialarbeiterin, die vorgibt welches Verhalten eines Kindes normal ist und welches als abweichend gilt. Dies wird von der Mutter kommunikativ anerkannt, indem diese die Aussagen der Schulsozialarbeiterin auf unterschiedliche Weise bestätigt. Obwohl sie nicht deutlich anzeigt, den Ratschlag umzusetzen, ist sie kommunikativ stark involviert und bemüht, sich mit der Schulsozialarbeiterin über die Situation zu verständigen.

Im Gespräch mit der Mutter arbeitet die Schulsozialarbeiterin heraus, dass Anwar vermutlich sehr heftig reagieren würde, wenn die Mutter ihm das Fußballtraining als Konsequenz verwehren würde, und es für die Mutter bedeuten würde, dass sie ein großes Theater und Geschrei erdulden müsste. Auf die Befindlichkeit der Mutter wird in diesem Moment nicht weiter eingegangen. Die Schulsozialarbeiterin zeigt hier, dass sie es offensichtlich zu den erzieherischen Anforderungen einer Mutter zählt, mit so einer Situation umgehen zu können. Diese Haltung zeigt sich auch im folgenden Gesprächsausschnitt, indem die Fachkraft die Mitgliedschaftskategorie wechselt und erneut aus Sicht einer Mutter spricht:

Anwar: „das muess me o ushaute aus muetter“

Minuten 07.58 bis 09.14

SSA **und das isch jA**
 und das ist ja
 das muess me o ushaute
 das muss man auch aushalten
 <<pp> **auso aus muetter das isch eso**>
 also als mutter das ist so
 (0.5)
 aso i ha
 also ich habe
 zum bispiu=eifach es bispiu
 zum beispiel einfach ein bespiel
 °h mir si ane fiir am sunnti
 wir sind an eine feier am Sonntag

MU **mhm´**

SSA **id (Ort der Feier)**
 in
 u nächer eh het (.)
 und nachher eh hat

⁵⁵ Die Sporttasche muss bereit sein, ansonsten darf Anwar nicht ins Training.

hei si <<h> o nid glost>
haben sie auch nicht zugehört
i ha zwe buebä;
ich habe zwei buben

MU ehe

SSA <<p> nid glost nid glost nid glost
nicht zugehört nicht zugehört nicht zugehört
=när hani gseit iz gömer hEi > (-)
Nachher habe ich gesagt jetzt gehen wir heim
när hani aso
Nachher habe ich also
(--)

ds GRÖschte thEater
das grösste theater
i ha mir ufem wäg vom stadion bis hEI müesse alosä
ich habe mir auf dem weg vom stadion bis daheim müssen anhören
was i für ne blödi muetter bi:
was ich für eine blöde mutter bin
°hh I bi tschuld ds si
Ich bin schuld dass sie
=aso eh es louft ja überau so Ab
Also eh es läuft ja überall so ab
wett i me:h drmit säge
will ich mehr damit sagen
u ds isch=ds isch wüch äbä dr pa:rt vo Üs euterä
und das ist das ist wirklich eben der part von uns eltern
wo schw
wo schw
U schwierig isch
Sehr schwierig ist
aber wo mir eifach müesse säge
aber wo wir einfach müssen sagen
<<p> okay

über mi la ga über mi la ga:> (--)
über mich gehen lassen über mich gehen lassen
(0.5)

Mutter ja aber im ändeffekt
ja aber im endeffekt
ja äbä aber we när öpis passIERT
ja eben aber wenn nachher etwas passiert

SSA Mhm

Mutter mir si ja verantwortlech hm [mhm]
wir sind ja verantwortlich

SSA [gEnau]

°h <<f> oder NID angscht hA vor däm ustickä oder aso>
oder nicht angst haben vor dem austicken oder also

°h d ching (.)
die kinder

we si ds erscht mau konsequänze gschpüre isch ds norma:u
wenn sie das erste mal consequenzen spüren ist das normal

und je grösser ds=ds si si (.)
und je grösser dass dass sie sind

chunnts vilech o heftiger drHÄ:R
kommt es vielleicht auch heftiger daher

aber wenn ER mErkt
aber wenn er merkt

okAy ah' (.) ds mami meints Ärnscht
okay ah die mami meint es ernst

Mutter Mhm

SSA eifach so het er d chance
einfach so hat er die chance

(-) z le:hre (.)
Zu lernen

dert ä schritt z machä
dort einen schritt zu machen

und so het er d chance (.) e:hm:
und so hat er die chance ehm

u u so wirts när o bi dä nächschte mau sicher (-)
und und si wird es nachher auch bei den nächsten malen sicher

Mutter da bini [vilech o] z weni
da bin ich vielleicht auch zu wenig

SSA [verbi ga]
Vorbei gehen

Mutter ja ds duret mi nähene de viufach
ja das tut mir dann nachher dann vielfach leid (bedauern)

SSA ja das verstahni
ja das verstehe ich

Mutter [jaja]

SSA [ja ja] genau

Mutter isch mä när so doof.
Ist man nachher so doof

Die Schulsozialarbeiterin bekräftigt nochmals, dass man das einfach aushalten müsse und fügt an, dass sie ein Beispiel geben möchte. Ein Beispiel sei, dass „mir“ am vergangenen Sonntag zu einer Feier gefahren seien. Mit der Wahl des Personalpronomens und dem Hinweis, dass sich die erzählte Situation an einem Sonntag ereignet hat, führt die Schulsozialarbeiterin den Wechsel der Mitgliedschaftskategorie von der Fachkraft zur Mutter ein. Die Mutter reagiert mit einem vokalen *ehe*, womit sie Interesse am weiteren Verlauf der Geschichte signalisiert, und die Schulsozialarbeiterin fährt mit ihren Ausführungen fort. Sie seien an den Ort der Feier gefahren und ihre zwei Buben hätten nicht zugehört. Sie hätten nicht zugehört und dann habe sie gesagt, dass sie nun heim gehen würden. Auf der Heimfahrt habe sie sich dann anhören müssen, was für eine blöde Mutter sie sei und dass sie Schuld habe an dieser Situation.

Die Schulsozialarbeiterin bricht ihre Erzählung abrupt ab, wechselt die Stimmlage und merkt an, dass sie damit sagen wolle, dass es überall, also in allen Familien, so ablaufe. „u ds isch=ds isch würc äbä dr pa:rt vo üs euterä“, der sehr schwierig sei und den sie einfach über sich ergehen lassen müssten („über mi la ga“). In diesem Statement zeigt die Schulsozialarbeiterin mit der Wahl des Pronomens nochmals deutlich an, dass sie nun als Mutter spricht und welche Rechte und Pflichten sie damit verbindet.

Anwars Mutter kommentiert diese Erzählung der Schulsozialarbeiterin, indem sie darauf verweist, dass die Eltern verantwortlich seien („mir si ja verantwortlech“). Die Schulsozialarbeiterin bestätigt diese Aussage und fügt an, dass man eben vor dem Austicken nicht Angst haben solle und dass Kinder so reagierten, wenn sie das erste Mal Konsequenzen spüren würden und dass, je grösser die Kinder seien, diese Reaktionen auch „heftiger“ daherkommen würden. Die Schulsozialarbeiterin schließt ihr Statement mit dem fachlichen Hinweis ab, dass Anwar so die Möglichkeit habe zu lernen und einen Entwicklungsschritt zu machen, damit er künftige ähnliche Situationen einfacher meistern könne. In diesem Gesprächsmoment wechselt die Schulsozialarbeit wiederum die Mitgliedschaftskategorie und spricht als Fachkraft zur Mutter.

Die Schulsozialarbeit ist hier kommunikativ bemüht, bei der Mutter Verständnis dafür zu fördern, dass Erziehung mitunter auch anspruchsvolle Situationen mit sich bringt, von denen ihr Kind lernen könne. Die Schulsozialarbeiterin signalisiert der Mutter, dass Erziehung auch bedeute, konsequent zu sein und Reaktionen der Kinder darauf ertragen beziehungsweise über sich ergehen lassen zu können. Damit zeichnet sie ein klares Bild davon, welche Rechte und vor allem Pflichten sie dem Muttersein zuschreibt. Sie bedient sich dabei sowohl der Mitgliedschaftskategorie Fachkraft als auch der Mitgliedschaftskategorie Mutter, um zu verdeutlichen, was sie vorher bereits mehrfach als Fachkraft angemerkt hat: Dass es normal ist, wenn Kinder unzufrieden sind, wenn Eltern Regeln aufstellen und diese durchsetzen.

Der Wechsel der Mitgliedschaftskategorie erlaubt es der Fachkraft ihr Statement zu wiederholen und die Mutter zu ermutigen, ihre Regeln konsequent zu verfolgen. Gleichzeitig zeigt sie der Mutter, dass sie mit ihren Schwierigkeiten und Herausforderungen nicht allein ist, es normal und auch anstrengend ist, sich als Mutter solchen Situationen stellen zu müssen. Denn auch ihre Kinder, die Kinder einer pädagogischen Fachkraft, verhalten sich in Situationen ähnlich wie Anwar und die Schulsozialarbeiterin muss, wie Anwars Mutter, mit Geschrei ihrer Kinder rechnen, wenn sie eine unangenehme Entscheidung trifft. Die Mutter zeigt sich anfangs an der persönlichen Geschichte der Schulsozialarbeiterin interessiert und signalisiert dies ihr auch. Sie nimmt jedoch nicht weiter auf deren Ausführungen Bezug. Sie stellt keine Rückfrage, sondern greift die Ausführungen der Schulsozialarbeiterin aus und führt sie weiter, indem sie betont, dass sie als Erziehungspersonen Verantwortung tragen würden. Sie nimmt hier das Angebot der Schulsozialarbeiterin an, sich „unter Müttern auszutauschen“. Gleichzeitig wird kommunikativ nicht angezeigt, dass sie den Ausführungen und Hinweisen der Schulsozialarbeiterin einen Mehrwert für ihre Situation entnimmt oder sie vorhat, den Rat der Schulsozialarbeiterin anzunehmen. Es ist gut sichtbar, wie die Schulsozialarbeiterin versucht, die Mutter zu motivieren, über ihr

Erziehungsverhalten nachzudenken und Veränderungen in Betracht zu ziehen, indem sie kontinuierlich auf verschiedene und konkrete Erziehungsbeispiele verweist. Es findet jedoch keine Auftragsklärung im Gespräch statt und die Schulsozialarbeiterin tritt mit der Mutter in kein verbindliches Arbeitsbündnis hinsichtlich ihrer Herausforderungen im Erziehungshandeln ein.

Wie die Forschung zum Rat geben in der Sozialen Arbeit aufzeigt, ist die Orientierung an Verallgemeinerungen ein typisches Mittel um gesichtswahrend Rat als Information zu geben (siehe Kapitel 3.3). Der Schulsozialarbeiterin gelingt es, durch den Wechsel der Mitgliedschaft noch stärker zu verallgemeinern und sich selbst als Mutter in die Gemeinschaft von Eltern einzureihen. Auf diese Weise zeigt sie der Mutter, dass sie nicht allein ist. Anwar steht in diesem Moment nicht im Vordergrund, sondern die Frage, wie es der Mutter in schwierigen Situationen ergeht und wie sie diese aushalten und bewältigen kann.

Schlussfolgerungen

Die Beispiele aus dem Gespräch mit Anwar zeigen, dass Erziehung in Elterngesprächen ein wiederkehrendes Thema ist. Die Praktik des Nachdenkens wird von der Schulsozialarbeiterin ausgeübt und erinnert an einen mäandrierenden Suchprozess einerseits und das durch im Moment entstehende Nachdenken über eine Situation andererseits. Durch Nachfragen gelingt es der Schulsozialarbeiterin sich Klarheit über die Situation zu verschaffen. Gleichzeitig nutzt sie den Moment, um selbst darzulegen, welche Möglichkeiten des Erziehungshandelns sie sieht. Mit dieser Praktik vereint die Fachkraft die Phasen der Analyse, Diagnose und Intervention und ist in einem ständigen Evaluationsprozess mit der Mutter. Sie regt diese an, ihr Erziehungshandeln zu überdenken, während die Fachkraft zugleich auch gewisse Erziehungsideale ins Gespräch einfließen lässt. Es fehlt damit zwar an einer vertiefenden Auseinandersetzung darüber, wie es der Mutter in diesen Situationen ergeht, und es ist kein zielgerichtetes Beratungshandeln auszumachen. Die Fachkraft reagiert jedoch ihren (Zeit-) Ressourcen entsprechend, ist flexibel und in einem gewissen Sinne in ihrer verdichteten Gesprächsführung auch effizient.

Hier wird ein zentrales Dilemma der Schulsozialarbeit deutlich: Ihr Auftrag ist es, mit Eltern über ihr Erziehungshandeln zu sprechen, gleichzeitig fehlen oft die Ressourcen, Erziehungsberatung im engeren Sinn leisten zu können. In der Folge bleibt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den elterlichen Erfahrungen aus. Mit einer Thematisierung des erzieherischen Handelns findet zwar so etwas wie Erziehungsberatung statt, doch die Mütter nicht die Möglichkeit, sich reflexiv zu befragen und den Raum zu bekommen, die Anforderungen an eine Mutter vertieft zu besprechen.

6.2 Erziehungshandeln bestärken

Neben der Anregung der Fachkraft, über Erziehungshandeln nachzudenken, werden Mütter in den Gesprächen in ihrem Erziehungshandeln von den Schulsozialarbeiterinnen jedoch auch gestärkt und gestützt. So geschehen auch im Gespräch zwischen Anwar und der Schulsozialarbeiterin, also im selben

Gespräch wie im vorherigen Kapitel. In der folgenden Sequenz ruft die Fachkraft eine Erziehungssituation von zu Hause auf, in dem sie eine bestehende Schwierigkeit („oft schwierig isch“) anspricht.

Anwar: „*dses deheime oft schwierig isch*“

Minuten 19:50 bis 20:54

SSA **genau (-)°h und**
 itz deheime
 jetzt zu hause
=letschts mau heiter ja noch so chli verzeut
 letztes mal haben sie ja noch so ein bisschen erzählt
dses deheime o
 dass es zu hause auch
 [oft schwierig isch]
 oft schwierig ist

MU **[ja ds het sech itz] eher e chli: beruhigt und**
 ja das hat sich jetzt eher ein bisschen beruhigt und

SSA **ah schön**

MU **jaA**

SSA **ja (2)**
 sehr guet (2)
 sehr gut

MU **emu so mitem schla:fe ja:**
 jedenfalls so mit dem schlafen ja
(--) geit ja (.)
 geht ja
wenn si fe:rie hei
 wenn sie ferien haben
ganIG eher ids bett weder sI´
 gehe ich eher ins bett als sie

SSA **i äbä [genau]**
 eben genau

MU **[di blibe] länger wach weder ig ja´**
 die bleiben länger wach als ich ja

SSA **<<t> u de chunnt er no ir nacht>**
 und dann kommt er noch in der nacht

MU **jaA:**
ds chunnt
 das kommt
ja mhm nach wi vor
 ja nach wie vor

SSA **mhm**
 °h aso
 also
ds müesst ja eifach DIR aus euterE wüsse
 das müssen ja einfach sie als eltern wissen

öb dir ds wEIt oder nI:d?
ob sie das wollen oder nicht

Mit der Nachfrage nach dem Verhalten zu Hause zeigt die Fachkraft an, dass sie gerne mehr von der familialen Situation wissen möchte. Die Schulsozialarbeiterin bezieht sich dabei auf einen Gesprächsinhalt, den die Mutter bei ihrem ersten Gespräch offengelegt hatte: dass es mit Anwar zu Hause auch oft schwierig sei. Das habe sich jedoch in der Zwischenzeit etwas beruhigt, aktualisiert und entdramatisiert die Mutter ihre eigene Aussage („ja ds het sech itz eher e chli: beruhigt“). Die Schulsozialarbeiterin reagiert mit einem „ah schön“, was die Mutter bestätigt und die Schulsozialarbeiterin wiederum auch. Die anschließende Pause von Seiten der Schulsozialarbeiterin weist dagegen darauf hin, dass sie mit dieser Antwort noch nicht zufrieden ist. Sie evoziert durch ihr Schweigen erfolgreich, dass die Mutter dann doch noch zu erzählen beginnt und das Thema „mit em schlafe“ anspricht. Sie wählt hierbei zunächst einen eher unproblematischen Aspekt aus und erzählt, dass sie in den Ferien oft vor den Kindern schlafen gehe. Es ist die Schulsozialarbeiterin, die dann sehr dezidiert nachfragt, ob Anwar in der Nacht immer noch zu ihr ins Bett komme, was die Mutter bestätigt: es komme nach wie vor vor. Offenbar wurde dieses Thema bereits am ersten Gespräch thematisiert, jedoch nicht bearbeitet. Die Schulsozialarbeiterin entgegnet dieser Aussage mit einem bejahenden und schulterzuckenden „mhmm“ und der Anmerkung, dass sie das als Eltern selbst wissen müssten, ob sie das wollten oder nicht.

An diesem Ausschnitt wird deutlich, wie stark die Schulsozialarbeiterin die Themensetzung dominiert und wie wichtig es ihr ist, mit der Mutter über den Umgang mit Anwar zu Hause zu sprechen. So schwenkt sie an dieser Stelle, ohne groß zu zögern, den Blick von der Schule auf die Erziehungssituation in der Familie. Sie macht daran deutlich, dass sie als Schulsozialarbeiterin, im Gegensatz zur Schule, Erziehungsthemen angeht und besprechen möchte. Auch ohne Begründung, weshalb dies im Gespräch relevant ist, folgt die Mutter der Schulsozialarbeiterin. Sie zeigt sich hier als Klientin, die die Schulsozialarbeiterin als Gesprächsleitende und als Fachkraft anerkennt. Es ist die Mutter, die das doch eher intime Thema des Schlafens aufgreift und die Themenbearbeitung eröffnet. Gleichzeitig bleibt die Fachkraft beim einfachen Ansprechen der Situation, ohne diese vertieft zu bearbeiten. Interessant ist, dass sie in diesem Moment auch den Vater kommunikativ ins Gespräch holt, indem sie sie als Eltern anspricht und damit beiden die Verantwortung überträgt, gegebenenfalls etwas am Schlafverhalten von Anwar ändern zu wollen.

Im Gespräch darüber, dass Anwar zu Hause oft trödelt und sich nicht rechtzeitig zum Gehen bereit macht, zieht die Mutter als Vergleichskategorie die jüngere Schwester hinzu und erzählt folgende Situation:

Anwar: „die verantwortig würdi ids gloub nid“

Minuten 09.43 bis 10.10

- SSA** **genau (--)** aso [äbä]
genau also eben
- Mu** **[i dr] schUEU**
in der Schule
- ds meitschi isch immer parat**
das Mädchen ist immer bereit
- die geit immer vorhär**
die geht immer vorher
- u är trödlet när dehei desume**
und er trödelt nachher zuhause herum
- SSA** **Mmh**
- Mu** **(-) isch eifach irgend**
ist einfach irgend
- isch eifach chli e (-) hinkebein ja'**
ist einfach bisschen ein hinkebein ja
- SSA** **u chunnt er de o z'spät (-)**
und kommt er dann auch zu spät
- id schueu**
in die Schule
- Mu** **mmh (-) mängisch äüä scho ja**
manchmal wahrscheinlich schon ja
- SSA** **ja (-)**
- genau (1)**
- guet aso die verantwortig würdi ids gloub würk'**
gut also diese verantwortung würde ich jetzt glaub wirklich
- aso dir [sit <<f> ja dA:]>**
also sie sind ja da
- MU** **[mues er säuber]**
muss er selbst
- SSA** **und und und eh**
- Mu** **äbe aso mittlerwile weiss er wenn er sött gah**
eben also mittlerweile weiss er wann er sollte gehen
- SSA** **gEnau (-)**
genau
- und d lehrerin reagiert ja de gloub scho**
und die lehrerin reagiert ja dann glaube(ich) schon
- wenn är z spät chunnt**
wenn er zu spät kommt

Die Mutter legt hier der Schulsozialarbeiterin offen, dass die Schwester von Anwar („ds meitschi“) immer pünktlich das Haus verlasse und entsprechend rechtzeitig in der Schule ankomme. Anwar

hingegen trödle ewig herum. Ihre Ausführungen schließt sie nach mehreren Kurzpausen mit der Bemerkung, Anwar sei „chli e (-) hinkebein“. Die Schulsozialarbeiterin reagiert auf diesen eher abwertenden Ausdruck nicht. Sie möchte wissen, ob Anwar denn in der Folge zu spät zur Schule komme, was die Mutter als Vermutung bestätigt. Die Schulsozialarbeiterin zeigt durch „ja“ und „genau“ und einer kurzen Pause dazwischen an, dass sie nachdenkt, so dass die Mutter auf weitere Aussagen der Fachkraft wartet und schweigt. Die Schulsozialarbeiterin äußert sich erneut im Modus des Laut-Denkens und deutet an, dass sie die Verantwortung für Anwars Pünktlichkeit an die Schule abgeben will, wobei sie den Satz selbst abbricht und das Wort abgeben nicht ausspricht. Sie sei als Mutter ja da, was diese sogleich bestätigt und anfügt, dass Anwar eigentlich wissen sollte, wann er sich auf den Schulweg machen muss, um dort pünktlich zu erscheinen. Sie zeigt damit an, dass sie die Schulsozialarbeiterin so verstanden hat, dass sie als Mutter die Verantwortung an ihren Sohn weitergeben solle. Die Schulsozialarbeiterin bestätigt die Lesart der Mutter und ergänzt, dass die Lehrerin sich wegen einer Verspätung melden würde, was die Mutter bestätigt. Sie zeigt an, dass sie mit der Schulsozialarbeiterin einig ist, dass Anwar mittlerweile wissen muss, wann er für die Schule von zu Hause losgehen muss.

Die Mutter nimmt in diesem Gesprächsausschnitt die jüngere Schwester als Vergleichskategorie, womit sie darlegt, dass sie es als Mutter zu Hause durchaus schafft, ihre Kinder rechtzeitig für den Schulbeginn bereit zu machen und dass es Anwar ist, der trotzdem regelmäßig noch zu Hause rumtrödelt. Eine Erklärung für dieses Verhalten hat die Mutter nicht, durch die Bezeichnung des Sohns als Hinkebein zeigt sie jedoch an, dass sie einschätzen kann, wie sich ihr Sohn in diesem Alter und in dieser Situation eigentlich verhalten sollte und sie womöglich auch etwas ratlos ist, wie sie ihn noch weiter unterstützen könnte. Mit der Frage der Schulsozialarbeiterin nach dem Zu-Spät-Kommen, schlägt diese hier den Bogen zur Schule. Dem Ort, der das Ziel des Schulwegs ist und welcher ein Kind pünktlich zu erreichen hat und womit das Problem des Sich-zu-Spät-auf-den-Schulweg-Machens bedeutsam wird. Es ist die Schulsozialarbeiterin, die formuliert, dass die Lehrerin hier diejenige sei, die die Mutter im Falle des Zuspätkommens informieren würde. In der Formulierung des Satzes zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiterin bezüglich dieser Meldung zwar kein gesichertes Wissen hat („ja de gloub scho“), sie dies jedoch von einer Lehrperson erwartet. Gleichzeitig bezieht sich die Schulsozialarbeiterin auf die besprochene Situation aus dem vorherigen Kapitel, in der es der Mutter noch nicht gelingt, die Verantwortung für die rechtzeitige Abfahrt zum Fußball-Training an Anwar zu übergeben. Allerdings schafft es die Schulsozialarbeiterin nicht, die entsprechende Begründung für diese Verantwortungsabgabe zu formulieren. Die macht die Mutter selbst, indem sie zusammenfasst, dass Anwar inzwischen wirklich wissen sollte, wann er das zu Hause verlassen muss, um rechtzeitig die Schule zu erreichen. Beide Erwachsenen sind sich darüber einig, wofür das Kind selbst Verantwortung trägt und die Erwachsenen zurückstehen können oder, im Sinne des Erziehungshandelns, sogar sollen.

Die Schulsozialarbeiterin entlastet in diesem Gesprächsausschnitt die Mutter, indem sie der Schule eine spezifische Aufgabe zuweist, ohne dies vorher mit der Schule abgesprochen zu haben. Sie übernimmt hier eine Position, die ihr nicht direkt zusteht, da sie nicht dem Lehrpersonal angehört. Gleichzeitig kann

sie aufgrund ihrer Erfahrungen als Fachkraft abschätzen, dass Lehrpersonen sich bei Eltern melden, wenn ein Kind (wiederholt) zu spät zum Unterricht erscheint. Im Gesprächsausschnitt wird nur implizit vom Schulweg gesprochen, also davon, was wohl unterwegs, zwischen dem zu Hause und der Schule, geschieht. Die Möglichkeit, dass Anwar unterwegs Zeit verlieren könnte, weil er etwa mit anderen Kindern spielt oder sich ablenken lässt, wird nicht als denkbare Szenario aufgemacht. Vor dem Hintergrund, dass im Gespräch bereits zuvor die Pünktlichkeit von Anwar thematisiert wurde, ist diese erneute Fokussierung sehr sinnhaft für beide Beteiligten. Der Gesprächsausschnitt zeigt schön auf, welche Rechte und Pflichten der Mutter, aber auch der Schule und vor allem Anwar zugeschrieben werden. Die Diskussion um den Schulweg ist insofern spannend, als dass zwei Erziehungsorte aufgemacht werden: einmal wird Anwar im familialen Kontext und einmal im schulischen Kontext und damit als Schüler gesehen. Die Mutter muss ihrem Kind in diesem Moment auch vertrauen, dass es weiss, was von ihm als Schüler erwartet wird und sie gleichzeitig, anders als bei der Diskussion um das pünktliche Erscheinen im Fussballtraining, Verantwortung auch an die Schule abgeben darf.

Die Schulsozialarbeiterin versucht durch ihre klare Haltung und den Miteinbezug der Schule als weitere Erziehungsinstanz ihres Sohnes, die Mutter in ihrer Verantwortung zu entlasten und sie damit in ihrer Autonomie in Bezug auf ihr Erziehungshandeln zu stärken. Als schulnahe Fachstelle genießt die Schulsozialarbeit eine hohe Glaubwürdigkeit, was die Einschätzung der Verantwortlichkeiten zwischen Schule und Eltern angeht. Erstmals im Gespräch verweist die Mutter selbst auf ihre Erziehungs Kompetenzen und zeigt sich als Handelnde und nicht mehr als passiv Erduldende.

Auch in anderen Elterngesprächen sind Sequenzen erkennbar, in denen die Schulsozialarbeiterinnen die Mütter entlasten und Druck von ihnen nehmen möchten. Im Gespräch mit der Mutter von Valérie bittet diese die Schulsozialarbeiterin mehrfach um ihre Einschätzung zu weiteren Erziehungsmaßnahmen Valérie gegenüber und zeigt an, dass sie Unterstützung in der Erziehung von Valérie wünscht. Die Schulsozialarbeiterin beantwortete diese Fragen trotz mehrmaligen Nachfragens jedoch bisher nicht mit konkreten Hinweisen, Einschätzungen oder gar Tipps. Kurz vor der unten ausgewählten Sequenz legt die Mutter der Schulsozialarbeiterin dar, wer aus dem Umfeld bereits versucht habe mit Valérie zu sprechen respektive, dass die Verwandten dies mit der Begründung ablehnen würden, Valérie so selten zu sehen und in diesen Momenten keine schwierigen Gespräche führen wollten. Zu Beginn des Gesprächsausschnittes nimmt die Schulsozialarbeiterin Bezug auf zuvor geäußerte Bedenken und Fragen der Mutter, ob nicht jemand mit Valérie sprechen müsste oder ob es gegebenenfalls einer Intervention von einer professionellen Stelle bedürfe.

Valérie: „momentan verweigeret sis“

Minuten 41.47 bis 42.09

SSA **dir heit ganz am aafang heiter so gseit**
sie haben ganz am anfang haben sie so gesagt

i wett o mau eifach chönne
ich wolle auch mal einfach können

Mutter **Mhm**

[schöni zytte ((lacht))]
schöne zeiten

SSA **AH s [so (.) schö schöne zyt]te genau (.)**
ah s so schöne zeiten genau

öi frag die ersti frag isch (.)
ihre frage die erste frage ist

brucht dvalérie nid öppis
braucht die Valérie nicht etwas

cha si
kann sein

dassi öppis brucht
dass sie etwas braucht

und momentan verweigeret sis.
und momentan verweigert sie es

Mutter **mhm**

SSA **wenns öppis isch wo dir merket**
wenn es etwas ist wo sie merken

itz isch das ganz viü da inne
jetzt ist das ganz viel da drin

 (SSA zeigt auf Aufstellung vor sich auf dem Tisch)⁵⁶

und es
und es

de dänki de heissts
dann denke ich dann heisst es

Valérie mir gö
Valérie wir gehen

Mutter **j[a]**

SSA **[u]f d ebe**
auf die eb (Erziehungsberatungsstelle)

mir gö zäme
wir gehen zusammen

mir gö zur frou moser zäme
wir gehen zur frau moser zusammen

mir gö (.)
wir gehen

⁵⁶ Die Schulsozialarbeiterin hat im Laufe des Gesprächs mit Spielfiguren einzelne besprochene Elemente visualisiert. Unter anderem hat sie das Verhalten von Valérie in drei Bereiche eingeteilt (grün: die Mutter muss nichts machen; orange: die Mutter soll aufmerksam sein; rot: die Mutter soll handeln). Die Idee davon ist, dass sich die Mutter nicht über alle Bereiche Sorgen machen soll, sondern einige Themen auch einfach ruhen lassen kann. Im jetzigen Gespräch verweist die Schulsozialarbeiterin auf den roten Bereich.

ke frag
keine frage

Mutter ja

Der Turn der Schulsozialarbeiterin beginnt mit einem Blick zurück, indem sie rekapituliert, dass die Mutter mal zu Beginn gesagt habe, dass sie auch einmal „schöni zytte“ mit Valérie haben möchte, um dann überzuleiten, dass die erste Frage der Mutter sei, ob Valérie etwas brauche. Es könne gut sein, dass Valérie etwas brauche, sie verweigere dies jedoch momentan. Die Schulsozialarbeiterin fährt fort und zeigt der Mutter auf, dass wenn sich zu viele Ereignisse häufen würden, die die Mutter als alarmierend einstufe, sie dann handeln und mit Valérie zusammen zur Erziehungsberatung gehen oder zu ihr kommen solle. Die Schulsozialarbeiterin benutzt die direkte Rede („Valérie mir gö“) um zu unterstreichen, dass die Mutter dies bestimmen könne oder vielmehr müsse („ke frag“). Die Schulsozialarbeiterin moderiert an, was die Mutter der Tochter konkret sagen könnte, worauf die Mutter mit einer klaren Bestätigung antwortet und die Schulsozialarbeiterin den Bogen zur momentanen Situation schlägt. Sie teilt der Mutter nochmals mit, dass sie auch sagen würde, dass die Tochter wisse („si hets ghört“), dass sich die Mutter Sorgen mache.

Die Schulsozialarbeiterin spricht eher leise, sehr ruhig und in langsamem Tempo und unterstreicht ihre Aussagen gestisch. Sie macht klare und deutliche Aussagen, aber gibt dem Bedürfnis der Mutter nicht nach, eine Anweisung von ihr zu erhalten, ob Valérie „etwas brauche“ oder nicht. Es ist immer noch die Mutter, die festlegen muss, wann für sie eine Linie überschritten ist und sie zusammen mit Valérie Hilfe sucht.

Interessant ist, wie klar die Schulsozialarbeiterin hier die Mutter anspricht und ihr vorgibt, wie sie nun zu handeln habe. Zu bemerken ist, dass diese Sequenz am Ende des Gesprächs einzuordnen ist und die Mutter die Fachkraft mehrfach danach gefragt hat, wie sie handeln solle. Vermutlich aus dieser klaren Nachfrage heraus entscheidet die Schulsozialarbeiterin, der Mutter die erbetene Sicherheit zu geben.

Im Anschluss an diese Sequenz folgt der Ausschnitt aus Kapitel 4.2.2 (S. 101), in dem es darum geht, dass die Mutter die Schulsozialarbeit für sich selbst aufsucht, dass sie für und zu sich schauen und auf sich achten müsse und den Blick auch auf die guten Momente mit Valérie lenken soll. Es geht hier darum, die Mutter in ihrem Erziehungshandeln zu stärken.

Auf inhaltlicher Ebene nimmt die Schulsozialarbeiterin im Grunde nur das auf, was die Mutter selbst schon mehrfach gesagt hatte. Dass Valérie möglicherweise Unterstützung bräuchte, sie diese jedoch nicht annehmen wolle. Die Schulsozialarbeiterin ermutigt die Mutter, die Situation weiter zu beobachten und dann zu handeln, sollte etwas passieren, was für die Mutter nicht mehr gehe. Und dass sie in diesem Moment auch durchaus bestimmt sein solle. Sie nimmt hier der Mutter die Entscheidung nicht ab,

sondern stützt sie nur in der eigenen Wahrnehmung in Bezug auf ihre Tochter und bestärkt sie darin, die Situation auszuhalten, sich selbst zu vertrauen und dass sie es merken werde, wann sie handeln müsse.

Allen ausgewählten Sequenzen ist gemein, dass die Schulsozialarbeiterinnen die Unsicherheiten und Fragen der Mütter wahrnehmen und ihnen mit Wohlwollen und Anerkennung begegnen. Sie adressieren in diesen Momenten die Mütter deutlich als ihre Klientinnen, die von der Fachkraft Unterstützung in ihrer elterlichen Rolle Aufgaben erhalten.

6.3 Erziehungshandeln beurteilen

In den Gesprächen waren weitere Sequenzen auszumachen, während derer das Erziehungshandeln der Mütter von den Fachkräften beurteilt und auch zuweilen kritisiert wird. Dies geschieht eher subtil und mit viel Vorsicht. So sprechen im ersten Beispiel die Mutter von Jason und die Schulsozialarbeiterin über den Alltag von Mutter und Kind. Da die Mutter berufstätig und alleinerziehend ist, verbringt Jason von Montag bis Freitag die Zeit neben dem Kindergarten in der Tagesbetreuung der Schule. Die Schulsozialarbeiterin erkundigt sich, ob Jason auch nach dem Übertritt im Sommer vom Kindergarten in die Schule weiterhin die Tagesbetreuung so oft besuchen wird, wie bisher, was die Mutter bestätigt. Daraufhin möchte die Schulsozialarbeiterin wissen, wie viele Stunden Jason tatsächlich in der Tagesbetreuung ist. In diesem Zusammenhang fragt die Schulsozialarbeiterin bei der Mutter nach, ob sie nicht mit ihrem Arbeitgeber eine Lösung finden könne, damit sie nicht so früh aus dem Haus müsse, was die Mutter verneint. Daraufhin folgt folgender Gesprächsausschnitt:

Jason: „nei ich frag's einfach“

Minuten 39.55 bis 40.17

SSA **nei ich frag's eifach**
nein ich frage es einfach

will das isch natürlich
weil das ist natürlich

wenn är wirklich immer frühbetreunig
wenn er wirklich immer frühbetreuung

mittagässe
mittagessen

und denn bis am sächsi am abig (--)
und dann bis um sechs am abend

sträng (.)
streng⁵⁷

das isch z sträng (.)
das ist zu streng

<<in sich hineinlachend> glaub's> (.) <<knarrend>eh>(.) sorry
glaubs (vermutlich) eh sorry

⁵⁷ Streng meint im Schweizerdeutschen *anstrengend* und/oder *ermüdend* und nicht streng in einem disziplinarischen Sinn.

Mutter ja ne: super

SSA jA?
 [isch vilicht e chli]
ist vielleicht ein bisschen

Mutter [aber eh ich]
 das dIng ist (.)
 [ich hab dann mal gemacht eh]

SSA [aber ja wie cha sis anders mache ja]
aber ja wie können Sie es anders machen

Mutter okE:
 freitag bring ich dich erst um acht dann (.)
 nee ich möchte am morgen eh
 [m eh das schöne ist]

SSA [ebe am morge] het är [gärn]
eben am morgen hat er gern

Mutter [er ist] (-) er hat ja kein problem aufzu-
 stehen

SSA Ja

Die Schulsozialarbeiterin beginnt ihren Turn erklärend und führt aus, warum sie so genau nachfrage. Durch die Worte „nein ich frag einfach“ postuliert sie jedoch eine gewisse Beiläufigkeit. Die Begründung der Frage im Anschluss bricht sie vorerst ab („will es isch natürlich“), um dann ihre Begründung nochmals klarer zu formulieren. Die folgende Aufzählung („frühbetreunig mittagässe und denn bis am sächsi am abig“) unterstreicht das Ausmaß der Tagesbetreuung und bietet gleichzeitig die Grundlage für die Aussage der Schulsozialarbeiterin, dass diese hohe Frequenz der Fremdbetreuung zu anstrengend für Jason sei. Die Schulsozialarbeiterin sagt dies leise und zuerst als einfache Aussage, bevor sie deutlicher wird und „das isch z sträng“ ergänzt. Damit fällt die Schulsozialarbeiterin ein Urteil und positioniert sich auch als (Fach-)Person, die dazu berechtigt ist, eine solche Einschätzung vorzunehmen. Das Gespräch der beiden Frauen hat grundsätzlich ein hohes Tempo, auch was die Dichte der Sprecherinnenwechsel angeht und sich an der hohen Anzahl Überlappungen nochmals verdeutlicht. Deshalb sind die beiden Mikropausen im Anschluss an die Aussagen der Schulsozialarbeiterin als lang zu lesen. Die Mutter nutzt die beiden Möglichkeiten zur Turnübernahme nicht, was die Schulsozialarbeiterin offensichtlich verunsichert und sie zu einer Entschuldigung oder Beschwichtigung motiviert („sorry“). Nach weiterem Ausbleiben einer Reaktion der Mutter relativiert die Schulsozialarbeiterin ihre Aussage sogar („glaubs“⁵⁸). Dies steht im deutlichen Kontrast zur klaren Botschaft und lässt vermuten, dass die Schulsozialarbeiterin selten so klare Kritik am Erziehungshandeln von Eltern äußert und sich exponiert. Sicher ist zu berücksichtigen, dass es bereits das dritte Gespräch ist, das die Schulsozialarbeiterin und die Mutter führen, und die Schulsozialarbeiterin von einem stabilen Arbeitsbündnis ausgehen kann.

⁵⁸ Dieses schweizerdeutsche *glaubs* ist am ehesten mit „vermutlich“ zu übersetzen. Die Bedeutung ist allgemeiner, als wenn die Schulsozialarbeiterin „glaube ich“ (*glaub ich*) gesagt hätte.

Dennoch riskiert die Schulsozialarbeiterin mit ihrer Kritik einen Beziehungs- oder eventuellen Gesprächsabbruch von Seiten der Mutter.

Dass die Antwort der Mutter („ja ne: super“) nicht ironisch intoniert ist, verunsichert die Schulsozialarbeiterin weiter und lässt sie rückfragen („ja?“). Die Schulsozialarbeiterin zeigt damit nochmals an, dass sie durchaus mit einer kritischen Reaktion der Mutter gerechnet hat. Das lässt sie unsicher erscheinen, was jedoch die Mutter wiederum nicht zu irritieren scheint, da sie in der Folge ausführt, dass sie Jason bereits einmal später am Morgen in den Hort schicken wollte, was dieser jedoch abgelehnt habe. Zeitgleich relativiert die Schulsozialarbeiterin ihre Aussage, indem sie im Modus des Laut-Denkens konstatiert, dass die Mutter es ja nicht anders machen könne („aber ja wie cha sis anders mache ja“).

Dieses starke Relativieren der Aussage, dass es für Jason als Kindergartenkind eigentlich zu viel sei, den ganzen Tag über fremdbetreut zu werden, zeigt, dass sich die Schulsozialarbeiterin der Tragweite ihrer Bewertung des mütterlichen Handelns bewusst ist. Durch die Frage, wie sie es anders machen könnte, zeigt sie an, dass sie um die Situation der Mutter weiss (alleinerziehend, berufstätig) und der Mutter dies in diesem Moment auch signalisiert. Dieser heikle Gesprächsmoment löst sich auf, als die Mutter davon zu erzählen beginnt, dass Jason den Vorschlag, erst um acht in die Tagesbetreuung zu gehen, abgelehnt habe und dass es schön sei, dass das frühe Aufstehen für Jason kein Problem darstelle. Die Schulsozialarbeiterin akzeptiert den Themenwechsel der Mutter, was sich in ihrer Bestätigung dieser Einschätzung zeigt. Sie unterstreicht ihre Akzeptanz mit der Aussage, dass Jason den Morgen ja gern möge. Die Schulsozialarbeiterin akzeptiert hier den Wechsel der Mutter weg von der Kritik an ihrem Betreuungsmodell und hin zur Darlegung der in diesem Moment als unveränderbar akzeptierten Arbeits- und Betreuungssituation. Die Schulsozialarbeiterin nimmt die Lesart der Mutter auf, womit sie der Mutter Akzeptanz entgegenbringt und Nähe in einer professionellen Beziehung herstellt.

Mit der Beschreibung, dass Jason es abgelehnt habe, morgens später in die Frühbetreuung gebracht zu werden, zeigt die Mutter, dass sie ihren Sohn gut kennt und auch weiß, was er mag und was nicht. Sie präsentiert sich damit als kompetente Mutter, die abschätzen kann, was für ihren Sohn gut ist und was nicht. Die Schulsozialarbeiterin nimmt diese Einschätzung zur Kenntnis.

In dieser Sequenz zeigt sich Schulsozialarbeit als Schnittstelle zwischen Schule und Familie. Sie hat sowohl die Situation im Kindergarten im Blick, weiss um die Verhältnisse der außerschulischen Betreuungsmöglichkeiten sowie um jene der Familie, womit sie beide Aspekte in ihrer Analyse berücksichtigt. Die Mutter scheint diese privaten Fragen in das Familienleben nicht als übergreifend zu empfinden, sondern zeigt sich offen, mit der Schulsozialarbeiterin ihre Situation zu besprechen.

Im Anschluss legt Jasons Mutter dar, dass Jason einen klaren und immer gleichen Ablauf möge und er sich beklage, wenn die Mutter davon abweiche. Die Schulsozialarbeiterin bestätigt die Mutter in diesen Aussagen mit lauten und deutlichen „ja, genau“ und indem sie Aussagen der Mutter wörtlich wiederholt (bspw.: „es isch ihm voll wohl so“). Gleichzeitig bleibt die Schulsozialarbeiterin hartnäckig in ihren

Aussagen und nimmt nun nochmals auf, was es für Jason bedeutet, den ganzen Tag über in der Schule und der Tagesbetreuung zu sein.

Jason: „grundsätzlich isch das sträng“

Minuten 40.49 bis 41.17

SSA okey (--) ja

Mutter obwohl [es hat ja mit dem nichts zu tun]

SSA [ich danke grundsätzlich isch (das) sträng]
ich denke grundsätzlich ist das streng
oder e vom morge am sibni bis am A:big [am sächsi]
oder vom morgen um sieben bis am abend um sechs

Mutter [ja ich weiss]

SSA iSCH är eigentlich pErmanänt am (-) äü so am adaptiere oder
ist er eigentlich permanent am so am adaptieren oder
är mue[ss si]ch immer ifü[ege] är muess immer
er muss sich immer einfügen er muss immer

Mutter [ja] [ja]
ja ja stress pur ich weiss
[ist wie bei mir bei] meinem job

SSA [isch gläub scho chli stressig]
ist glaub schon ein bisschen stressig

Mmh

Mutter am freitag bin ich ja denn ja auch:::

SSA ja:

Mutter total kao

SSA ja aber ebe är isch sächsi zwäievierzgi
ja aber eben er ist sechs zweiundvierzig
ds isch irgendwie'
das ist irgendwie

Mutter aber ich eh:
werde einfach schauen nachhe:r(.) dass

SSA mmh

Mutter er (---) (e e) nachbarskinder die den gleichen weg (nachher) haben werden

SSA mmh'

Die Schulsozialarbeiterin fällt diesmal der Mutter ins Wort, was sich an der Lautstärke ihrer Stimme zeigt und daran, dass sie sich von der Mutter das Rederecht auch später und trotz Versuche der Mutter („ja ich weiss“) nicht wieder nehmen lässt und mit ihren Ausführungen fortfährt. Sie ordnet ihre Aussage zuerst einmal als „grundsätzlich isch (das) sträng“ ein und zeigt damit an, dass dies für jedes Kind eine Herausforderung wäre und sie es grundsätzlich zu viel findet, wenn Kinder täglich fremdbetreut werden. Im Gegensatz zur Sequenz vorher ist sie in ihrer Aussage als Fachkraft deutlicher und relativiert nicht. Sie wiederholt nochmals was genau streng sei („oder e vom morge am sibni bis am A:big am sächsi“) und fährt mit den Ausführungen darüber fort, dass Jason „pErmanänt“ damit

beschäftigt ist sich zu „adaptiere“ und sich immer einzufügen („är muess sich immer ifüege“). Hier zeigt sie sich als Fachkraft, die beurteilen kann, was Kinder überfordert. Die Mutter signalisiert sofort, dass sie der Schulsozialarbeiterin zustimmt, diese bringt ihre Ausführungen dennoch zu Ende. Durch das Festhalten an ihrem Turn unterstreicht sie dessen Wichtigkeit. Sie relativiert ihre Aussage jedoch inhaltlich, indem sie die Situation nur noch als „scho chli stressig“ bezeichnet. Die Mutter stimmt zu und unterstreicht ihr Verständnis, indem sie ausführt, dass sie am Freitag jeweils auch „total kao“ sei. Darauf reagiert die Schulsozialarbeiterin mit klarem Widerspruch („ja aber ebe“) und indem sie die Mutter darauf hinweist, dass sie zweiundvierzig Jahre alt sei und Jason erst sechs und so das Argument der Mutter, dass es ihr ja genau gleich ergehe wie Jason, entkräftigt. Die Schulsozialarbeiterin formuliert ihre Bedenken konkret, jedoch ohne die Mutter direkt anzusprechen oder zu einer Handlung aufzufordern.

Die Mutter nutzt hier die Möglichkeit der Turnübernahme und führt das Gespräch fort, in dem sie aufzeigt, was sie zukünftig anders machen möchte. Sie zeigt durch den Beginn des Turns mit „aber“ an, dass sie die Bedenken der Schulsozialarbeiterin durchaus gehört und wahrgenommen hat. Zudem zeigt sie sich durch das Vorschlagen einer konkreten Idee kooperativ und verständig. Sie wolle schauen, dass Jason mit den Nachbarskindern gemeinsam den Schulweg bestreiten und er dann mit diesen Kindern die Zeit vor der Schule verbringen könne. Die Schulsozialarbeiterin insistiert im Folgenden nicht nochmals und lässt das Thema Fremdbetreuung schließlich fallen und es findet im Gespräch ein definitives Ende, ohne dass konkret nach Alternativen gesucht oder die Schulsozialarbeiterin der Mutter Vorschläge unterbreitet hätte.

Die Abschwächungen in der formulierten Kritik der Schulsozialarbeiterin zeigt, wie heikel es ist, Kritik am Erziehungshandeln von Eltern zu äußern. Auch wenn dies möglicherweise zum Alltagsgeschäft der Schulsozialarbeit gehört, werden die Formulierungen vorsichtig gewählt, um zu erproben, wie die Mutter damit umgeht. Die Hartnäckigkeit der Schulsozialarbeiterin zeigt jedoch an, dass ihr dieser Hinweis sehr wichtig ist und sie hier möglicherweise auch einen Schlüssel zur Problemlösung sieht. Sie stellt die Frage in den Raum, welche Form der Betreuung gut für Jason ist und inwiefern der Entscheid der Mutter, Erziehung an externe Betreuungsinstitutionen abzugeben, angebracht ist. Die Schulsozialarbeiterin begründet diese Aussage vor allem im zweiten Teil fachlich. In erster Linie verbleit sie in eher vagen Begründungen zu Jasons Überforderung. Es sei zu stressig und zu viel, diese wechselnden Settings mit den vielen Betreuungspersonen.

Die Mutter zeigt nicht an, in der Fremdbetreuung ihres Kindes ein Problem zu sehen beziehungsweise lässt ihre Berufstätigkeit ihr keine andere Möglichkeit, als Jason extern betreuen zu lassen. Klar wird auch, dass die Schulsozialarbeiterin in Bezug auf eine Veränderung der Fremdbetreuung eine schwache Verhandlungsposition hat. Die Mutter zeigt trotz der klaren Worte der Schulsozialarbeiterin keine Verunsicherung hinsichtlich ihres Betreuungsmodells und geht deshalb auch nicht auf die Kritik ein, da sie diese nicht als solche auffasst.

Insgesamt wird im Gesprächsausschnitt die Asymmetrie in der Themensetzung innerhalb dieses institutionellen Gesprächs deutlich. Die Fachkraft verfolgt das Thema hartnäckig und behält damit das Wohlbefinden von Jason im Blick. Sie argumentiert dahingehend, dass es ihm mit weniger Fremdbetreuung besser gehen würde, da er nicht den ganzen Tag in einer für ihn anspruchsvollen Umgebung verbringen müsste. Hier zeigt sich die Schulsozialarbeit wenig reflektiert hinsichtlich der strukturellen Situation der Mutter, die auf die Betreuung angewiesen ist und eine Verkürzung der Zeiten würden ihr Probleme bereiten. Die Schulsozialarbeiterin richtet den Fokus auf das Erleben der Situation aus der Perspektive des Kindes. Während im Fall von Anwar vor allem das Erleben der Mutter im Vordergrund stand und nicht besprochen wurde, wie sich Anwar in diesen Situationen fühlte. Die Kritik am Handeln der Mutter von Jason wird hingegen mit dem Erleben von Jason begründet.

Eine andere Praktik, um ein Handeln der Mutter kritisch aufzurufen, wählt die Schulsozialarbeiterin von Elisa. Sie hat diese zum Gespräch eingeladen, um ihr unter anderem aufzuzeigen, was Elisa in der Schule, aber auch an der momentanen Familiensituation, belastet. Unter anderem steht Elisa unter Leistungsdruck und möchte ihre Noten vor allem im Fach Mathematik verbessern. So spricht die Schulsozialarbeiterin in der folgenden Sequenz das Thema der Nachhilfe an. Die Schulsozialarbeiterin möchte mit der Mutter über eine allfällige Unterstützung sprechen und bringt dies wie folgt vor:

Elisa: „när het si gseit ou nei“

Minuten 32.58 bis 33.22

SSA **ds (.)**
dieses

wüu d elisa het ou so gmeint
weil die elisa hat auch so gemeint

i ha gseit ja (.)
ich habe gesagt ja

und de haut (-)
und dann halt

wenn dr mau lueget fürne fü- fürne NACHhiuf´
wenn ihr mal schaut für für für eine nachhilfe

wenn vilech irgendwie (-)
wenn vielleicht irgendwie

<<h> ä OBERstuefeschülerin=oder=so mit dir mau häresitzt>
Eine oberstufenschülerin oder so mit dir mal hinsitzt

när het si gseit <<kindlich> ou nei när müesse muess ds mami wider gäud für mi usgä:>
dann hat sie gesagt au nein nachher müssen muss die mami wieder geld für mich ausgeben

[u sochli] so:
Und so ein bisschen so

Mutter **[oh jesses] (Ausruf)**
Oh jesses

ich gib <<lachend> SEHR GÄRN gäld [us] han ich ihre> letschti au gseit
ich gebe sehr gerne geld aus habe ich ihr letztens auch gesagt

SSA [ja]

Mutter hei (1)

du machsch dr si macht sich gedanke für MICH
du machst dir sie macht sich gedanken für mich

[und denn wett] scho für mich entschEide
Und dann möchte schon für mich entscheiden

SSA [<<p> extrem]

Mutter [das] isch nöd ihri ufgab ((lacht))
das ist nicht ihre aufgabe

SSA [ja]

ja ja genau

Die Schulsozialarbeiterin steigt damit ein, anzukünden, dass Elisa gemeint habe – und bricht dann ab. Sie beginnt zu erzählen, dass sie Elisa vorgeschlagen habe, sich nach einer Nachhilfe umzusehen. Beispielsweise nach einer Schülerin aus der Oberstufe, die sich mit Elisa hinsetzen könnte. Dann wählt die Schulsozialarbeiterin die direkte Rede, die sie anzeigt mit „när het si gseit“ und anschließend Elisa mit imitierter Stimme zitiert: „<<kindl> ou nei när müesse muess ds mami wider gäud für mi usgä:>“. Sie kündigt also das Zitat an und spricht anschließend die direkten Worte von Elisa aus, was sie mit dem Verstellen ihrer Stimme noch unterstreicht. Elisa lehnte die Idee der Nachhilfe ab mit dem Argument, dass die Mutter für sie Geld ausgeben müsse. Die Fachkraft fügt „u so chli so“ an und zeigt damit, dass Elisa dazu noch mehr gesagt hatte. Das kurze Zitat reicht jedoch aus, um die Mutter zu einer Stellungnahme zu bewegen. Sie meint lachend, dass sie doch sehr gerne Geld ausgabe für ihre Tochter und dass sie dieser gerade kürzlich gesagt habe, dass sie sich nicht Gedanken um sie machen müsse und auch nicht für sie entscheiden müsse, da dies nicht die Aufgabe der Tochter sei. Die Mutter zeigt mit ihrer Reaktion unmittelbar auf, dass sie weiss, dass sich ein Kind nicht um die Erwachsenen sorgen soll. Die Aussage wird von einem Lachen begleitet. Es entsteht dabei der Eindruck, als wolle sie der Situation eine Leichtigkeit geben und Ernsthaftigkeit rausnehmen. Fast so, als müsste sie davon ablenken, dass fehlendes Geld ein Hindernis für eine Nachhilfekraft sein könnte. Die Schulsozialarbeiterin pflichtet der Mutter bei, äußert sich jedoch nicht weiter. Sie stützt damit die „Bagatellisierung“ der Mutter und lässt das Thema so stehen, ohne genauer nachzufragen, ihre Hilfe anzubieten oder mit der Mutter zu besprechen, wie Elisa ihre Mathematiknoten verbessern könnte.

Wenig später im Gespräch, bedient sich die Schulsozialarbeit nochmals derselben kommunikativen Praktik, um die Mutter auf einen offenen Punkt anzusprechen, ohne dabei anklagend oder kritisierend zu sein. Die Schulsozialarbeiterin spricht einen möglichen Umzug der Familie an, der Elisa offenbar belastet, zumal Elisa selbst nicht viel dazu weiss. Die Schulsozialarbeiterin vollzieht dies wiederum so, dass sie Elisa aus einem Gespräch mit ihr zitiert.

Elisa: „ws mer ufgfaue isch“

Minuten 38.26 bis 38.42

SSA nur ws ws mer letscht mau ufgfaue isch
nur was was mir letztens mal aufgefallen ist
isch wi gsi (.)
ist wie gewesen
ja vilech (.) boue mer iz de es hus.
Ja vielleicht bauen wir jetzt dann ein haus
mir züggle vilech iz de wäg;
wir zügel⁵⁹ vielleicht jetzt dann weg
(1) oder irgendwie so Öpis:
Oder irgendwie so etwas

Mutter <<p> hm: jaja>

SSA und ehm

Mutter ja das isch so chli latENT
ja das ist so ein bisschen latent
[und] das isch: ich ich weiss es isch (nöd)
Und das ist ich ich weiss es ist (nicht)

SSA [mhm]

Mutter vilicht schwierig für SIE
vielleicht schwierig für sie

Sie startet hier eher beiläufig, indem sie erwähnt, dass ihr beim letzten Mal etwas aufgefallen sei. Sie bricht wiederum ab und zitiert Elisa: „ja vilech (.) boue mer iz de es hus. mir züggle vilech iz de wäg“. Als eine Pause entsteht, ergänzt sie „oder irgendwie so Öpis:“. Das wiederum bringt die Mutter in Zugzwang und sie erklärt die Situation kurz und knapp: Der Umzug sei in der Familie latent ein Thema und sie wisse, dass dies vielleicht schwierig für Elisa sei.

Die Schulsozialarbeiterin wählt also kommunikativ den Weg über ein Zitat der Tochter, um die Mutter auf eine Situation hinzuweisen, die für Elisa nicht ideal ist. Es ist nicht direkt eine Kritik an der Erziehung der Mutter, jedoch am Umgang mit gewissen Themen. Durch das Zitieren von Aussagen von Elisa wählt die Schulsozialarbeiterin einen Weg, die Mutter auf eine gesichtswahrende Art und Weise anzusprechen und selbst nicht Kritik an der Mutter zu üben. Es ist die Tochter, die den heiklen Punkt benennt und nicht die Fachkraft. Damit vermeidet sie es, selbst Stellung zu beziehen und auf einen allfälligen Handlungs- oder zumindest Klärungsbedarf hinweisen zu müssen. Gleichzeitig gibt sie der Mutter damit die Gelegenheit Stellung zu beziehen und sich zu den Aussagen ihrer Tochter zu verhalten.

Schlussfolgerungen

In den gezeigten Ausschnitten zeigen sich Praktiken der Schulsozialarbeiterinnen, wie sie Bewertungen vom Erziehungshandeln der Mütter vornehmen. Bei Jason stellt die Schulsozialarbeiterin fest, dass

⁵⁹ Zügelⁿ = umziehen

vielleicht der große Umfang der Fremdbetreuung für Jasons Verhalten verantwortlich sein könnte. Sie spricht die Mutter sehr direkt darauf an „das isch z sträng“, womit sie wenig erfolgreich ist. In einem zweiten Anlauf argumentiert sie fachlich, um der Mutter eine andere Perspektive auf die Situation zu eröffnen, weshalb es für Jason in der Tagesbetreuung so anstrengend sei. Gleichzeitig anerkennt sie den schwierigen und stressigen Alltag der alleinerziehenden Mutter, verweist jedoch immer wieder auf das Erleben von Jason. Der Fachkraft gelingt es im Gespräch mit Elisas Mutter nicht, ihre kritischen Fragen an die Mutter zu artikulieren. Sie entscheidet sich, Elisa aus den Gesprächen zu zitieren und evoziert dadurch erfolgreich eine Reaktion in Form einer Stellungnahme von Seiten der Mutter. Damit umgeht die Fachkraft, sich zu exponieren und die Mutter direkt auf etwas anzusprechen, was sie als möglicherweise schwierig erachtet. Es muss auch festgehalten werden, dass die Schulsozialarbeiterin nur die Aussagen von Elisa zur Verfügung hat und sie mit ihren Zitaten auch die Sichtweise der Mutter erfahren möchte. Die Art des Ansprechens ist für die Mutter zudem gesichtswahrend, da sie selbst die Hoheit darüber hat, das Gesagte zu bestätigen oder abzulehnen. Damit bleibt ihre Autonomie gewahrt, gleichzeitig umgeht die Fachkraft es, selbst Stellung für Elisa beziehen zu müssen.

6.4 Zwischenfazit

Am Anfang dieses Kapitels wurde festgehalten, dass Antworten darauf gefunden werden sollen, wie Erziehungshandeln in den Gesprächen thematisiert und bearbeitet wird. Es zeigte sich deutlich, dass es in den Gesprächen ein wichtiges Thema ist und in erster Linie durch die Fachkräfte immer wieder aufgegriffen wird. Dies tut sie zum einen „beiläufig“ und ohne großes Aufheben, beispielsweise in Form einer Klärung eines diesbezüglichen Auftrags, gleichzeitig geschieht dieser Aspekt im Ganzen gesehen dennoch professionell, weil Schulsozialarbeit die Relevanz erkennt und mit der ihr zur Verfügung stehenden Mitteln Erziehungshandeln thematisiert.

Die Analyse zeigt auf, dass immer wieder auf den familialen Raum verwiesen wird und die Schulsozialarbeit hierzu auch nahezu, ohne sich groß zu rechtfertigen oder zu erklären, den Müttern durchaus persönliche Fragen zum Umgang mit den Kindern und allgemein zum Familienleben stellt. Die Schulsozialarbeitenden verhalten sich den Müttern gegenüber jedoch zurückhaltend und thematisieren das Erziehungshandeln eher „by the way“. Sie tippen bestimmte Themen im Gespräch an, so als ob sie sich ein umfassenderes Bild der Situation in der Familie machen wollten. Dabei wird nicht die zu erziehende Person (das Kind) selbst in den Mittelpunkt des Gesprächs gerückt, sondern der Fokus liegt auf der erziehenden Person und deren Praktiken.

Die Schulsozialarbeiterin von Anwar bearbeitet Erziehungsthemen in erster Linie durch das Ansprechen von spezifischen Alltagssituationen, die von der Mutter erzieherisches Handeln erfordern. Es ist die Schulsozialarbeiterin, die die Relevanz dieser Erziehungsmomente bestimmt und damit auch eine normative Setzung vornimmt. Die Schulsozialarbeiterin von Anwar zeigt sich in der Besprechung der Erziehungssituation eher suchend, was auch daran festgemacht werden kann, dass sie die Mutter nicht erkennbar nach bestimmten beraterischen Methoden oder Techniken zur Reflexion anregt, sondern sie

lediglich ihre Überlegungen präsentiert und in einem assoziativen Prozess mit der Mutter gemeinsam nach möglichen erzieherischen Handlungsmöglichkeiten sucht. Die Schulsozialarbeiterin unterbreitet der Mutter konkrete Vorschläge, verweist dabei auf die Erfahrungen, die sie selbst als Mutter mit ihren Kindern gemacht hat. Sie versucht Rat zu geben, indem sie mit einem „state of mind“ (Hall & Slembrouck, 2014, S. 103) „*das muss man auch aushalten als Mutter*“ einsteigt und dann nach und nach ihre Botschaft an die Mutter aufbaut. So gleichen diese professionellen Gespräche zeitweise eher einem alltäglichen Gespräch zwischen zwei Müttern. Der Praktik des Wechsels der Mitgliedschaftskategorie bedient sich die Schulsozialarbeiterin im Laufe des Gesprächs, indem sie von den Erfahrungen mit Erziehung erzählt, die sie aus ihrer Rolle als Mutter gesammelt hat und auf diese Weise wiederum ihre Vorstellungen ins Gespräch einfließen lässt, wie Erziehung zu erfolgen hat und was entsprechend anzustreben ist. Damit erreicht sie eine gewisse Normalisierung der schwierigen Erfahrungen, die die Mutter mit ihrem Sohn macht: es geht allen Eltern gleich und erziehen heißt in diesem Moment auch, Spannungen aushalten zu müssen. Gleichzeitig entsteht durch diese Offenlegung der persönlichen Herausforderung als Mutter auch Nähe zur Adressatin. Gerade weil das elterliche Tun in der familialen Privatheit von Familie äußerst heikel zu besprechen ist, bedarf es einer Annäherung über das gemeinsame Muttersein. Ausschließlich als professionelle Expertin aufzutreten, scheint der Schulsozialarbeiterin offenbar nicht passend. Anwar's Mutter reagiert auf die verschiedenen Ausführungen zwar zurückhaltend, sie hört jedoch aktiv zu, was an den verschiedenen Rezeptionssignalen abzulesen ist. Gleichzeitig fehlt ein Signal, dass sie die Ausführungen der Schulsozialarbeiterin auf sich als Mutter und ihre Situation mit Anwar bezieht und den Rat der Schulsozialarbeiterin annimmt. Es bleibt offen, inwiefern die Mutter die Erzählungen der Schulsozialarbeit auf ihre eigene Situation adaptieren kann und will.

Die zweite Möglichkeit des über Erziehung Sprechens sind Gesprächssequenzen, während derer die Mütter selbst Zweifel und Unsicherheiten äußern und die Schulsozialarbeiterinnen diese in ihrem Handeln bestärken und stützen. Bei Anwar zeigen sich in der Diskussion um den Schulweg die beiden Erziehungsorte Schule und Familie auf, und eine Fachkraft, die hier Position bezieht und der Mutter darlegt, welche Verantwortung sie nicht tragen muss und – bei aller Kritik von der Schule her – dieser auch übergeben darf. Auch bei der Mutter von Valérie bezieht die Fachkraft Stellung, allerdings erst auf mehrmaliges Nachfragen und Bitten der Mutter.

Die Gesprächsausschnitte mit Jasons Mutter und mit Elisa haben gemeinsam, dass in beiden Fällen Kritik am Verhalten oder an Entscheidungen in Bezug auf das Kind geäußert wird. Die Schulsozialarbeiterin von Jason äußert ihre Kritik zum Ausmaß der Tagesbetreuung direkt. Sprachlich zeigt sich jedoch, dass die Fachkraft ihr Formulierungen mit Bedacht wählt, da sie sich der Tragweite ihrer Kritik auch bewusst ist. Sie formuliert diese vorsichtig, nach Worten suchend und immerfort abschwächend, die Reaktion der Mutter im Blick behaltend. Dennoch spricht sie sie aus und insistiert mehrmals. Sie argumentiert hier aus der Sicht von Jason, seinem Wohlbefinden und seinen Möglichkeiten, nimmt

Partei für das Kind und hinterlässt den Eindruck, als habe sie die strukturellen Herausforderungen, denen die Mutter ausgesetzt ist, nicht abschließend im Blick.

Die Schulsozialarbeiterin von Elisa äußert ihre Kritik kaum wahrnehmbar und es handelt sich auch mehr um Hinweise auf Vorkommnisse in der Familie, die für die Schulsozialarbeiterin offensichtlich klärungsbedürftig oder gar zu kritisieren sind. Kommunikativ spricht sie diese so an, dass sie Elisa mit einer Aussage direkt zitiert und damit die Mutter in Zugzwang bringt sich zu erklären. Die Fachkraft selbst richtet also keine Kritik an die Mutter, sondern lässt ‚Elisa sprechen‘.

Weiter wird aus der Analyse klar, dass die Fachkraft bei den Erziehungsthemen eine gesprächsleitende Rolle einnimmt. Sie ist es, die ein Erziehungsthema aufgreift und nachfragt. Den Schulsozialarbeiterinnen gelingt es, alternative Denkmodelle anzubieten, so wie dies Eltern gemäß einer Studie von Brinkmann et al. (2018, S. 31) von Erziehungsberatung der Schulsozialarbeit auch erwarten. Sie bleiben dabei wertschätzend und nehmen so Einfluss auf das Erziehungshandeln der Mütter. Die Fachkraft bringt das Thema Erziehung in der Regel selbst in das Gespräch ein und regt die Mütter zur Reflexion über das eigene Denken und Handeln an. Sie zeigt sich jedoch wenig verbindlich in der Ausarbeitung von konkreten Strategien oder der Förderung von Erziehungskompetenzen.

Das im letzten Kapitel aufgespannte Modell zum Zusammenspiel von Eltern, Kindern und Schule sowie der Rolle der Schulsozialarbeit darin soll an dieser Stelle wieder aufgenommen und weitergeführt werden. Bereits aus dem Gesprächsausschnitt von Jason (Kapitel 5.1.2) wurde deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin den Blick auf den familialen Bereich lenkt. Trotz ihrer Nähe zur Schule ist Schulsozialarbeit eine eigenständige Stelle und kann hier nicht für die Schule sprechen. So bleibt ihr als Diskussions- und Gestaltungsraum dieser familiale Raum, um das Verhalten des Kindes und der Mutter dort zum Gesprächsthema zu machen. Sie macht dies, indem sie der Mutter darlegt, wie die Mutter Einfluss auf ihr Kind nehmen kann, womit sie das Handeln der Mutter ins Zentrum stellt.

Es zeigt sich in der Analyse, dass die Kinder jeweils einerseits als Kind in seiner familialen Lebenswelt und andererseits als Schulkind und auf diese Weise als Schüler*in verhandelt werden. Damit eng verbunden sind die dieser Kategorie zugeordneten Rechte und Pflichten, die sich wiederum in der Kategorisierung der Mütter, als Mutter eines Kindes oder eines Schülers oder einer Schülerin zeigen.

Mit diesem Eindringen in den familialen Bereich nimmt die Schulsozialarbeit auch ein Stück an Verantwortung zu sich, wenn es heißt, das Kind in seinem familialen Umfeld zu betrachten und den schulischen Kontext außen vor zu lassen. Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass das Sprechen über das Kind und sein Verhalten in der Schule für die Eltern – insbesondere für die Mütter – wichtig und unterstützend sein kann. Oft fehlt ihnen andernorts die Möglichkeit, sich darüber auszutauschen. Bereits das Erzählen, wie sie ihr Kind erleben, kann ein Ort der Reflexion sein, was wiederum Teil eines Beratungsgesprächs darstellen kann. Die Fachkräfte stellen ihr eigene Einschätzung und Position dem Kind gegenüber zurück und zeigen weder besondere Parteinahme für die Schule noch für die Eltern im Umgang mit dem Kind.

Teil C
Weiterführende
theoretische Verdichtung

7. Diskussion

Die Praxis der Schulsozialarbeit stellt seit einigen Jahren ein viel beachtetes Forschungsfeld dar, was Einblicke in Handlungsabläufe von Fachkräften (Kloha, 2018) Erkenntnisse zur Rolle der Schulsozialarbeit in der Institution Schule (Knoche, 2023), sowohl hinsichtlich ihrer Kooperationspartner*innen, aber auch ihrer Aufgabe innerhalb des Systems brachte (Reinecke-Terner, 2017a). Einige Forschungen erschienen in den letzten Jahren zur Frage der Nutzer*innen (Eidemann, 2022; Rahn et al., 2023) von Schulsozialarbeit, doch der Blick von Schulsozialarbeit auf Eltern oder Familien blieb bisher fragmentarisch. Elternarbeit in der Schulsozialarbeit ist ein zwar nicht umstrittenes – in Theorie und Forschung jedoch ein wenig bearbeitetes Thema. Diese Studie soll die Lücke schließen und einen Beitrag dazu leisten, Elternarbeit in der Schulsozialarbeit mehr Aufmerksamkeit zu schenken und insbesondere das Elterngespräch mit seinen Gesprächspraktiken in den Blick zu nehmen.

So werden im abschließenden Diskussionskapitel die Ergebnisse der Analysen theoretisch weiterführend diskutiert.

Die Arbeit startete mit den Fragen, wie sich Elternarbeit an konkreten Beispielen in Elterngesprächen der Schulsozialarbeit ausgestaltet und was sich in den Gesprächen zwischen den Schulsozialarbeiterinnen und den Müttern kommunikativ zeigt. Die Analyse wurde in drei Teile gegliedert, die sich erstens mit der Frage der Adressierung der Mütter auseinandersetzte, zweitens den Blick auf die Bezüge zur Familie und zur Schule warf und sich drittens mit dem Sprechen über Erziehung befasste. In der Darstellung der Resultate der Analyse in den Kapiteln vier, fünf und sechs werden Themen angesprochen, die weiterer Gedanken bedürfen und Möglichkeiten zur theoretischen Verdichtung bieten. Für das abschließende Diskussionskapitel wird diese Dreiteilung zu Gunsten einer eingehenden Diskussion teilweise aufgebrochen, bleibt jedoch, in veränderter Reihenfolge, als zentraler Aspekt, auch in diesem Kapitel bestehen. So startet die Diskussion mit der institutionellen Einbettung von Schulsozialarbeit in Schule und Familie und der Frage, wie Elternarbeit in der Schulsozialarbeit stattfindet und was diese auszeichnet. Eng damit verbunden lässt sich ethnomethodologisch diskutieren, was ElternGESPRÄCHE zu ELTERNgesprächen (vgl. Bergmann, 1988b, S. 53) im Kontext der Schulsozialarbeit werden lassen und wie Schulsozialarbeit dabei mit dem Spannungsfeld der institutionellen Einbettung zwischen Schule und Eltern umgeht. Dabei ist es interessant zu sehen, wie professionell ein solch offenes und zuweilen unverbindliches Gesprächssetting ausgestaltet werden kann. Innerhalb der Gespräche wurde deutlich, dass sich Eltern und Schulsozialarbeit auf einer kooperativen Ebene begegnen und sie eingeladen werden, gemeinsam mit den Fachkräften über die Situation des Kindes zu sprechen und Überlegungen anzustellen, wie diese verändert werden kann. Dass der Fokus dabei in erster Linie auf die Mütter fällt, galt es kommunikativ herzustellen und wird unter dem Aspekt der Adressierung nochmals vertieft. Auf die offene Frage, was eigentlich in Elterngesprächen der Schulsozialarbeit geschieht, wird exemplarisch eingegangen und am Ende werden Praktiken besprochen, die Erziehung als ein wiederkehrendes Thema in den Gesprächen aufnehmen.

7.1 Gleichzeitigkeit der familialen und schulische Bezugnahme

Die Studie ging der Fragen nach, welche institutionellen Vollzugswirklichkeiten sich in den Elterngesprächen zeigen und wie sich Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Eltern und Schule verhält. Die Ergebnisse aus Kapitel 5 zeigen, dass die institutionelle Verwobenheit mit Schule und Familie hoch ist und die Schulsozialarbeit sich darin zu bewegen weiss. Mit dem ethnomethodologischen Blick der institutionellen Bezugnahme im Gespräch, wurde die vielfältige Bezugnahme sowohl zur Schule als auch zur Familie sichtbar, gleichzeitig wird nochmals der Blick auf mögliche Erkenntnisse gelegt, die das Handlungsfeld Schulsozialarbeit für sich daraus ziehen kann. In erster Linie geht es darum herauszuarbeiten, was die Einzigartigkeit von Elternarbeit in der Schulsozialarbeit ausmacht. Dabei wird ein sehr vielschichtiges und ineinandergreifendes Bild von Zuständigkeiten, Vermittlungspraktiken, dem Auffächern von Mitgliedschaftskategorien und der Zuweisungen von Rechten und Pflichten sichtbar.

Die Analysen konnten mit dem Modell *Institutionelle Verortung von Schulsozialarbeit: Bezugsrahmen* in Kapitel 5 (Abb. 3) deutlich machen, dass in den Gesprächen eine starke Bezugnahme zum familialen und zum schulischen Raum stattfindet. Hitzler meint dazu: „Institution und Kommunikation beeinflussen einander wechselseitig und sind nur in diesem reziproken Aufeinanderbezogenheit zu verstehen.“ (Hitzler, 2012, S. 11) Die Interaktionsbeteiligten zeigen folglich nicht nur die Relevanz der Institution an, sondern führen diesen Bezug zum institutionellen Kontext Zug um Zug fort. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Fachkräfte als auch die Mütter in den Gesprächen den institutionellen Bezug zu Schule und Familie herstellen und sie sich darin flexibel zwischen den verschiedenen Anspruchsgruppen und Anforderungen hin und her bewegen. Das Modell *Institutionelle Verortung von Schulsozialarbeit: Bezugsrahmen* (Abb. 3) zeigt einerseits das komplexe Gefüge auf, in dem Schulsozialarbeit eingeordnet wird, soll aber auch verdeutlichen, dass Schulsozialarbeit sich darin frei und flexibel und in stets wechselnden Positionierungen bewegt, ohne dabei das (abwesende) Kind aus dem Blick zu verlieren. Es entsteht der Eindruck eines Changierens zwischen den verschiedenen institutionellen Räumen, die die Schulsozialarbeit in den Gesprächen kommunikativ bespielt. Dieses Changieren zeigt sich nicht nur in der Elternarbeit, sondern kann als grundsätzliche Herausforderung von Schulsozialarbeit verstanden werden. So muss sie sich einerseits hinsichtlich ihrer Zuständigkeiten positionieren, gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit sie dies durch die allgemein festgestellte Zuständigkeitsdiffusion von Schulsozialarbeit überhaupt kann (Maier & Zipperle, 2023, S. 27). Umso spannender ist es, die Ergebnisse dieses Changierens nochmals unter anderen Gesichtspunkten – nämlich denjenigen der Zuständigkeit und Differenz – zu beurteilen. Dahinter verbergen sich Diskussionen und Positionen, wie Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen theoretisch begriffen und in der Praxis gelebt werden. Richter und Sufryd (2023) verweisen zusammenfassend aus verschiedenen Studien zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf „das Ringen um die professionelle Deutungshoheit und die Handlungsfähigkeit einzelner Akteur*innen“ hin (S. 142). An dieser Stelle soll die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit nicht grundsätzlich thematisiert werden. Gleichwohl dient die Frage, wie Schule und

Schulsozialarbeit zusammenarbeiten als interessante Hintergrundfolie hinsichtlich ihrer Positionierung innerhalb der Elterngespräche. Es kann davon ausgegangen werden, dass es Fachkräften der Schulsozialarbeit durchaus gelingt den Eltern darzulegen, wie Schulsozialarbeit fachlich und inhaltlich in die Schule eingeordnet ist und wie sie sich von der Schule abgrenzt. In der direkten Elternarbeit, also im konkreten Gespräch, wird dann jedoch die Diffusion in der Positionierung sichtbar, indem die Fachkräfte selbst sich immer wieder nah an der Schule positionieren und von dort agieren. Beispielsweise, wenn sie sich auf Aussagen von Lehrpersonen über das Verhalten eines Kindes beziehen und diese Aussagen den Müttern zur Verfügung stellen. Es geht um zuständigkeitsbezogene Herausforderungen, die in der Analyse der Elterngespräche sichtbar werden, bei einer gleichzeitig selbstverständlich freien Ausgestaltung von Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld. Hier sei auf Bauer (2014, S. 277) verwiesen, die aufzeigt, dass in einem „von ‚ehemaligen‘ Leitprofessionen vorstrukturierten Feldern“ letztere grundlegende „Autonomievorteile“ hätten und es für beispielsweise Sozialpädagog*innen herausfordernder sei, in der Differenz eine eigenständige Perspektive aufrecht zu erhalten. Diese eigenständige Perspektive ist in den Elterngesprächen erkennbar, die Dominanz des schulischen Bezugs ist dabei jedoch nicht zu vernachlässigen. Dieses Changieren, so zeigen es die Analysen, wird von den Eltern anerkannt und akzeptiert: Wenn etwa eine Fachkraft einer Mutter die schulischen Logiken erläutert, und sie in ihrer Rolle als Mutter eines Schulkinds bestärkt, übernimmt sie eine vermittelnde Position zwischen den beiden Institutionen. Die Analysen zeigen, dass Schulsozialarbeit damit nicht als verlängerter Arm der Schule fungiert, sondern sich vielmehr agil und flexibel bewegt und sie es schafft, ihre Positionen hinsichtlich des Kindes fachlich zu begründen, die Eltern an schulische Logiken heranzuführen sowie sie in der Zusammenarbeit mit ihr zu stärken und zu unterstützen. Dieses Einwirken der Schulsozialarbeit auf die verschiedenen institutionellen Bezüge erlaubt es, das Gefüge und damit die verschiedenen Beziehungen von Eltern, Schule und Kind in der Schwebelage und am Laufen zu halten. Oder wie es eine Mutter ausdrückt: „wir bleiben im Loop“. Ganz so, als ob Schulsozialarbeit nur ab und an irgendwo durch eine Intervention einen kleinen Anstoß gibt, damit Schule, Eltern und Kind in einem konstruktiven und von gegenseitigem Verständnis geprägten Austausch bleiben.

Durch die institutionelle Bezugnahme zur Familie verschafft sich die Schulsozialarbeit einen Zugang in das Private der Familie. Die Mütter akzeptieren die oft scheinbar beiläufig eingebrachten Fragen zu ihren Erziehungspraktiken. Die Schulsozialarbeit nimmt das Spannungsfeld von Familie und Schule wahr, spricht es zuweilen sogar direkt an, lässt es aber auch als gegeben stehen und problematisiert beziehungsweise kritisiert es nur in einem ganz konkreten Fall, als sie eine Mutter darauf aufmerksam macht, dass von der Schule in einer bestimmten Situation auch ein anderes Verhalten hätte erwartet werden können. Aber auch da, insistiert die Fachkraft nicht weiter⁶⁰.

Obwohl es für die Schulsozialarbeit einfacher wäre, im direkten Kontakt mit den Eltern deren möglicherweise kritische Einstellung gegenüber Schule zu bejahen, schafft sie es, sich situativ zu positionieren

⁶⁰ Es ist davon auszugehen, dass in den für die Studie untersuchten Gesprächen kein Fall von (vermuteter) Kindeswohlgefährdung vorlag. In solch einem Fall würden die Erziehungspraktiken vermutlich konkreter besprochen und auch kritisiert.

– und damit in Differenz zu gehen. Es wird akzeptiert, dass die schulischen Logiken – bedingt durch die Einbettung der Schulsozialarbeit in das Schulsystem – einen starken Einfluss auf die Gespräche und die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit ausüben, ohne dass die Schulsozialarbeit ihre grundsätzliche Position inmitten des Gefüges aufgeben muss. So ist es ihr möglich, den Müttern gegenüber auch Kritik an der Schule zu äußern. Die Fachkräfte sind aufgrund der Offenheit des Feldes gefordert, diese Freiheiten professionell auszudeuten und damit ein professionelles Verständnis herauszuarbeiten. Die Stärke der Schulsozialarbeit zeigt sich hier auch darin, dass sie es schafft, mit einem begrenzten und unklaren Auftrag, Einfluss auf das Zusammenspiel zu nehmen. In diesem Zusammenhang soll die vorübergehende Involvierung der Schulsozialarbeit gewürdigt werden: Schulsozialarbeit, die im Kontext eines Einzelfalls in aller Regel nur dann aktiv wird, wenn sie von jemandem gerufen wird (von Schule, Eltern oder dem Kind selbst) und sich im Anschluss auch wieder aus dem Gefüge zurückzieht. Gerade auch diese „vorübergehende“ Position, nehmen die Fachkräfte aktiv ein.

Angesichts der bekannten Herausforderungen, die mit der multiprofessionellen Zusammenarbeit in der Schule einhergehen und hinsichtlich dessen, dass Schulsozialarbeit darin eine Minderheitenposition einnimmt, lösen die Fachkräfte ihre Arbeit auf der „Zwischenbühne“ (Reinecke-Terner, 2017a), im Rahmen ihrer „Doppelzuständigkeit“ (Haase, 2017) oder unter Anbetracht ihrer „Zuständigkeitsdiffusion“ (Kunze, 2016, S. 265) in den Gesprächen ohne größere Schwierigkeiten. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Schulsozialarbeit im Kontext von Elternarbeit ihren Platz im Gefüge einnimmt und aktiv mitgestaltet. Schulsozialarbeit scheint für sich hinsichtlich Elternarbeit einen Weg in der Praxis gefunden zu haben. Wenn davon ausgegangen wird, dass institutionelle Bezüge von den Gesprächsteilnehmenden Zug um Zug fortgeführt werden und damit die Relevanz des institutionellen Kontextes hervorbringen, soll abschließend nochmals die Frage aufgenommen werden, was Elterngespräche in der Schulsozialarbeit im Sinne eines institutionellen Gesprächs in der ethnomethodologischen Perspektive ausmacht. Ausgehend von Fragen des Methodischen Handelns erfolgt ein Diskurs zur Beziehungsgestaltung und Kooperation in der Sozialen Arbeit. In der Literatur wird das Methodische Handeln der Sozialen Arbeit immer auch in Verknüpfung zu den Rahmenbedingungen der Organisation betrachtet, was in diesem Moment den institutionellen Rahmen von Schulsozialarbeit darstellt (Hochuli-Freund & Stotz, 2021, S. 89). Die Rahmenbedingungen nehmen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung, legen jedoch auch den Spielraum fest, den die Fachkräfte hinsichtlich der Arbeitsbeziehung haben. Und diese Arbeitsbeziehung korreliert wiederum eng mit den institutionellen Vorgaben und beeinflusst dadurch die Fachkraft in der Ausgestaltung. Die Bezugnahme auf die jeweiligen Rahmenbedingungen lässt sich konversationsanalytisch als institutionelle Bezugnahme fassen. In der vorliegenden Studie zeigt sich dies sowohl hinsichtlich Familie als auch Schule deutlich. Elternarbeit in der Schulsozialarbeit ist somit wesentlich von diesen beiden Bezügen gekennzeichnet und fordert die Fachkräfte heraus, sich innerhalb dieses Spannungsfeldes professionell zu bewegen.

Im Hinblick auf eine Verhältnisbestimmung von Schulsozialarbeit zu Schule und Familie zeigt die Studie, dass sich Schulsozialarbeit in gewissem Maße an Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

orientiert Anders als die Schule, die vor allem die schulischen Leistungen des Kindes im Blick hat, kann sie sich davon lösen und das Kind in seiner gesamten Lebenswelt sehen. Schulsozialarbeit leistet dadurch einen wichtigen Beitrag hinsichtlich des schulischen Blicks auf Familie. Kloha (2018, S. 238) konnte in seiner Forschung zur fallorientierten Praxis in der Schulsozialarbeit feststellen, dass der Einbezug der Familie ein wesentlicher Aspekt ihrer Arbeit darstellt. Dabei sind jedoch auch Fachkräfte nicht davor gefeit, kritische Bilder einer Familie zu zeichnen beziehungsweise diese von der Schule zu übernehmen. Die Fachkräfte beanspruchen jedoch für sich „Bildern von Lehrkräften, die in ihren Augen besonders stereotyp und abwertend sind, etwas entgegengesetzt zu können“ (Kloha, 2018, S. 239). Er stellt weiter fest, dass die Bedeutung der Beziehungen zu den Familien während der Fallarbeit ambivalent seien und es immer eine Abwägung hinsichtlich der Notwendigkeit des Einbezugs brauche. Zu den vorherrschenden Bildern von Schulsozialarbeit gegenüber den Eltern, die möglicherweise von den Lehrpersonen übernommen wurden, lässt sich im Rahmen dieser Studie keine Aussage treffen. Die gleichzeitige institutionelle Bezugnahme, die sich in den Gesprächen zeigt, weist jedoch wiederum auf eine bewusste Positionierung innerhalb des aufgespannten Dreiecks hin und zeigt damit die eigenständige Positionierung von Schulsozialarbeit im Gesamtgefüge. Mit Rückbezug zu in Kapitel 3.3 zitierten Aussage Hitzlers, dass beobachtete kommunikative Abläufe zeigten, „auf welche Weise eine Institution die ihr eigenen abstrakten Grundlagen zu etwas Konkretem werden lässt“ (Hitzler, 2012, S. 11). Die Analyse möchte einen Beitrag leisten, zu verstehen wie Schulsozialarbeit Elternarbeit begreift. Dass Schulsozialarbeit einen Bogen zu familialen Erziehungspraktiken schlägt, dabei bestimmte Verhaltensweisen des Kindes und deren Umgang der Mutter in den Blick nimmt, unter gleichzeitiger Aufrechterhaltung der schulischen Bezugnahme. Schulsozialarbeit zeigt damit an, dass sie zwar Eltern an schulische Logiken heranführt und aufmerksam macht, gleichzeitig erkennt sie, dass das Exosystem Schule auch das familiäre Leben beeinflusst (vgl. Demski, 2023, 33).

Geknüpft an die Frage, wie Schulsozialarbeit sich im Spannungsfeld von Schule und Familie bewegt, soll im folgenden Kapitel der Blick auf die Adressierung der Mütter gelenkt werden. Es ist gut sichtbar, dass sich Schulsozialarbeit in zwei organisationalen Kontexten bewegt und sie sich, auch auf Ebene der kommunikativen Praktiken, richtiggehend darin verwebt, was ihre Scharnierfunktion nochmals hervorhebt.

7.2 Praktiken der Adressierung und Re-Adressierung

Schulsozialarbeit hat in erster Linie die Schüler*innen als ihre Adressat*innen im Blick. Die Eltern der Kinder und Jugendlichen gehören, zusammen mit der Schule und den Lehrpersonen, zum erweiterten Adressat*innenkreis. Die Fachkräfte möchten mit den Müttern partnerschaftlich und „auf Augenhöhe“ zusammenarbeiten und sie für eine Kooperation gewinnen. Hier zeigt sich eine professionelle „Adressatenorientierung“ (Bitzan & Bolay, 2017, S. 77), die den Stimmen der Adressierten Raum gibt und die Fachkraft fordert, eigene normative Haltungen selbstreflexiv zu hinterfragen und nicht als Vorgabe in die Gespräche mit Adressat*innen zu transportieren (Bitzan & Bolay, 2017, S. 79).

Die Analysen der Studie konnten zeigen, dass eine ausreichende Legitimation für die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit durch Eltern vorliegt, wenn in Bezug auf ein Kind eine Ist/Soll-Differenz auszumachen ist. Diese Voraussetzung könnte gleichermaßen für die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen abgeleitet werden, wobei hier der Rahmen grundsätzlich offener ist, da Lehrpersonen auch bei Herausforderung mit Gruppen oder ganzen Klassen auf die Schulsozialarbeit zugehen. Dennoch zeigen die Untersuchungen, dass die Klient*innenproduktion des Kindes eine grundlegende Voraussetzung für die Zusammenarbeit mit Eltern darstellt. Es findet in diesem Moment eine Klientifizierung einer am Gespräch abwesenden Person statt, was das Zusammentreffen der Erwachsenen legitimiert und sinnvoll erscheinen lässt.

Die Analysen in Kapitel 4 thematisierten, wie Mütter von den Fachkräften adressiert werden: Sie werden sowohl als Kooperationspartnerinnen als auch als Unterstützerinnen angesprochen, dadurch beginnt die Schulsozialarbeit mit den Müttern in eine professionelle Beziehung einzutreten. Es geht darum, nochmals aufzuzeigen und zu diskutieren, wie die Mütter im Gespräch zu Adressat*innen von Schulsozialarbeit gemacht werden. Im Sinne der ethnomethodologischen Perspektive soll in diesem Zusammenhang auf die soziale Interaktion der Gesprächsteilnehmenden fokussiert und mit Erkenntnissen der relationalen Adressat*innenforschung diskutiert werden. Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben, erfolgt die Konstituierung einer Adressat*in gemäß Bitzan und Bolay (2017, S. 37) durch ein interaktives Wechselspiel von Adressierung und Re-Adressierung. Die Perspektive der vorliegenden Forschung leistet einen Beitrag dazu, wie Adressierung und Re-Adressierung im konkreten Gespräch vollzogen werden. Dies zeigt, dass Konversationsanalyse einen ganz eigenen Beitrag zur Adressat*innenforschung leistet.

Zu Beginn wird nochmals der Kooperationsbegriff ins Verhältnis zur Ko-Produktion als Strukturmerkmal Methodischen Handelns (Galuske, 2013, S. 259) kurz beschrieben. Das Strukturmerkmal nimmt Bezug darauf, dass Soziale Arbeit kein Produkt, sondern eine soziale und oft personenbezogene Dienstleistung anbietet, die nur in der gemeinsamen Herstellung möglich ist. Hochuli-Freund und Stotz (2021, S. 87) verweisen darauf, dass die kooperative Ebene eine Möglichkeit darstellt, dieses theoretische Konstrukt auf der Handlungsebene zu fassen. Deshalb weisen die Autorin und der Autor der Kooperation zu den Klient*innen, aber eben auch zu deren Bezugssystem, in ihrem Modell des Methodischen Handelns eine zentrale Rolle zu (Hochuli-Freund & Stotz, 2021, S. 88–91). Die Analysen zeigen, dass die Mütter von den Schulsozialarbeitenden als Kooperationspartnerin oder als Person adressiert werden, die von der Schulsozialarbeit um Unterstützung angefragt wird. Die Mütter zeigen, dass sie diese Art der Adressierung zum einen akzeptieren und die Fachkräfte zum anderen auch entsprechend aus dieser Position re-adressieren. So legen beispielsweise mehrere Mütter offen, welche Schwierigkeiten sie im Umgang mit ihren Kindern haben und zeigen Verständnis, dass der Umgang auch für die Schule eine Herausforderung sein kann. So wie Anwar Mutter, die nachvollziehen kann, dass man zwischendurch auch laut wird, wenn Anwar nicht zuhört. Die Mütter zeigen sich bereit, die Schule aktiv zu unterstützen. Die

Fachkraft der Schulsozialarbeit erreicht mit ihrer partnerschaftlichen Adressierung zudem eine gewisse Offenheit der Mütter, die sie auch nutzt, in dem sie beiläufig angesprochene Herausforderungen mit dem Kind im familialen Umfeld im Gespräch wieder aufgreift und zur Diskussion respektive zur Bearbeitung stellt. Wie dies geschieht, konnte in Kapitel 6 gezeigt werden und wird im Anschluss nochmals diskutiert.

Die Forschung schließt damit an das Verständnis der relationalen Adressat*innenorientierung nach Bitzan und Bolay (2017) an und streicht jenen Aspekt der Autorin und des Autors hervor, der besagt, dass „das systematische Machtgefälle zwischen den institutionell-professionellen Akteuren und den Adressat_innen zumindest gemindert und deren Einfluss auf die Dienstleistungserbringung gestärkt werden kann.“ (S. 78) Insofern lässt sich genau dieser Anspruch in den Gesprächen mit den Eltern wiederfinden. Adressierung transportiert folglich auch immer normative Vorstellungen. Die Schulsozialarbeiterinnen adressieren die Mütter zwar partnerschaftlich, gleichzeitig fordert die starke institutionelle Orientierung an die Schule sie heraus, den Müttern vermeintliche Rechte und Pflichten in ihrer Rolle als Mutter eines Schulkinds überzustülpen. Entsprechend könnten Versuche, Mütter in schulische Logiken einzuweisen, so verstanden werden. Schulsozialarbeitende stärken damit einerseits die Autonomie der Mütter gegenüber der Schule, andererseits tragen sie damit auch in einem gewissen Sinne zu einer Normierung der Mütter bei. Schulsozialarbeit handelt im Spannungsfeld von Familie und Schule und ist in der Elternarbeit gefordert, diese Zusammenarbeit zu fördern, ohne jedoch gleichzeitig die Interessen der Schule stärker zu gewichten, sondern das Aushandeln der beiden Akteure im Sinne einer Förderung der selbstbestimmten Lebensführung zu unterstützen (vgl. Bitzan & Bolay, 2017, S. 79). Anschlussfähig ist hier wiederum der Ansatz des Doing Family, der sich wiederum an der praktischen Lebensführung orientiert und davon ausgeht, dass Familie aktiv hergestellt wird.

Diese Förderung verlangt von den Fachkräften der Schulsozialarbeit in hohem Masse ein klares Verständnis ihrer Arbeit im Handlungsfeld. Die im vorangehenden Kapitel erwähnte Zuständigkeitsdiffusion erschwert dabei die Zusammenarbeit. Ein Bewusstsein für die eigene Fachlichkeit, auch hinsichtlich der Elternarbeit, ist deswegen unumgänglich.

Der relationale Adressat*innenbegriff anerkennt das Machtgefälle zwischen Fachkraft und Adressat*in, weshalb der Partnerschafts- und Kooperationsbegriff aufgrund der bestehenden Machtverhältnisse innerhalb der Beziehung von Mutter und Fachkraft als nicht passend beurteilt werden kann. Gleichzeitig meint Kooperation jedoch auch das Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel, was in den Gesprächen insofern gegeben ist, als dass sowohl die Fachkraft als auch die Mutter den Anlass des Gesprächs, eine dem Kind zugesprochene Ist/Soll-Differenz, kennen. Wenn davon ausgegangen wird, dass sich, wie Hochuli-Freund und Stotz (2021, S. 57) dies beschreiben, Ko-Produktion auf der Ebene der Kooperation konkret sichtbar wird, haben die Schulsozialarbeiterinnen Wege gefunden, wie diese mit den Müttern hergestellt werden kann. Gleichwohl muss festgehalten werden, dass mehrere Beispiele der Re-Adressierung zwar als Zustimmung und Einverständnis verstanden werden können, der jeweilige Kontext jedoch möglicherweise keine andere Reaktion ermöglichte. So geschieht Adressierung immer nicht nur relational zur

Adressat*in und zur Fachkraft, sondern auch in Bezug auf Institution und Profession (Graßhoff, 2015, S. 8). Mit der selbstverständlichen Adressierung und Re-Adressierung der Mütter als Partnerinnen und Unterstützerinnen von Schulsozialarbeit zeigt sich auch, wie stark wiederum die vermeintlichen Erwartungen von Schule, aber auch von Schulsozialarbeit, an die Mütter hier hineinwirken. Es zeigt sich nochmals die strukturelle Ambivalenz Sozialer Arbeit, sich auf die Adressat*innen und deren Bedürftigkeit einzulassen und gleichzeitig an den gesellschaftlichen Aufträgen und institutionellen Vorgaben orientieren zu müssen. Hier sind Differenzlinien zu erkennen, die Mütter im Spannungsfeld von Schule und Familie zu adressieren, was sich unter anderem in den Zuschreibungen von Rechten und Pflichten zeigt, die in den Gesprächen in erster Linie durch die Fachkräfte erfolgen. So werden Mütter selbstverständlich als Personen adressiert, die sich für die Schullaufbahn ihrer Kinder interessieren und Ansprechperson der Familie sind, wenn schulische Herausforderungen auftreten.

Dass die Väter in den Gesprächen nur am Rande eine Rolle spielen, wurde in Kapitel 3.4.5 bereits kurz erwähnt und eingeordnet. Hinsichtlich der Frage der Adressierung müsste jedoch die Frage erlaubt sein, inwiefern Soziale Arbeit hier einen Beitrag leisten muss, die männlichen Erziehungspersonen verstärkt einzubeziehen. Konsequenter wäre möglicherweise die Beteiligung des Vaters, sofern er die elterliche Sorge innehat, einzufordern. Wie Bitzan und Bolay (2017, S. 36) mit Bezug zu den Ausführungen von Ricken (2013, S. 92) zu „Anerkennung als Adressierungsgeschehen“ als Beispiel zu Fragen von „Definition und Normation“ von Adressierungen anführen, bestehe eine Notwendigkeit, Väter direkt anzusprechen, wenn man die Normen der Mütterlichkeit verändern wolle. Bei den Gesprächen der vorliegenden Studie ist nicht bekannt, ob und wie die Väter durch die Schulsozialarbeit adressiert wurden. Angesichts der Auffälligkeit, dass ausschließlich Gespräche mit Müttern ausgewertet wurden, aber auch, dass in den Gesprächen die Väter nur sehr peripher im Gespräch aufgerufen werden, muss sich die Schulsozialarbeit fragen, inwiefern sie selbst starre Geschlechterbilder reproduziert.

Bei der Adressierung der Mütter werden verschiedene Möglichkeiten sichtbar: Sie sind einerseits Partner*innen, die zur Aufhebung der Ist/Soll-Differenz des Kindes einen wichtigen und vielleicht entscheidenden Beitrag leisten sollen und andererseits werden sie selbst als ‚zu bearbeitende Personen‘ adressiert, was durch die Themensetzung der Fachkräfte und der damit verbundenen Adressierung als Klient*innen deutlich wird. Es ist eine gewisse Uneindeutigkeit feststellbar hinsichtlich der Frage, welche Erwartungen an die Mütter gerichtet werden und wie die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und den Müttern gestaltet werden soll. Zum einen werden die Mütter auf konkrete Vorkommnisse und Erziehungspraktiken angesprochen und damit für die Schulsozialarbeit bearbeitbar gemacht, gleichzeitig erhalten die Fachkräfte jedoch die partnerschaftliche Adressierung aufrecht, in dem Sinn, dass keine vertiefte Bearbeitung der aufgerufenen Vorkommnisse und Praktiken stattfindet.

Hier soll nochmals auf die Asymmetrie verwiesen werden, die den institutionellen Gesprächen inne liegt. In den Gesprächen der Schulsozialarbeit ist es in der Regel die Fachkraft, die Themen setzt und so über die Deutungshoheit verfügt. Diese Setzung könnte auch so verstanden werden, dass die Fachkraft

weiss, welche Themen in dieser Situation wichtig sind und bearbeitet werden müssen, und dass sie durch diese Themensetzung Verantwortung für die Veränderung der Situation des Kindes in der Schule übernimmt. Sie überlässt es damit den Eltern nur bedingt darüber zu entscheiden, was sie besprechen möchten, sondern steuert – durch das Aufrufen von Situationen – das Gespräch mit. Dadurch wird deutlich, dass Schulsozialarbeitende mit Blick und unter der Prämisse des Defizits des Kindes handelt und damit auch die Sicht der Schule auf das Kind berücksichtigt. Schulsozialarbeit adressiert die Mütter als Partnerinnen, um genau diese Defizite in Zusammenarbeit auflösen zu können. Damit zeigt sich ein gewisses Paradox in der vermeintlichen Partnerschaft, die auch im Kontext Schule in der Elternarbeit immer wieder sichtbar wird. Es bestehen Machtungleichheiten hinsichtlich gewisser Entscheidungen und Deutungen innerhalb der Arbeitsbeziehung von Eltern und Schulsozialarbeitenden. Gleichzeitig wird auch hier nochmals die starke Anbindung an Schule sichtbar, die sich hinsichtlich der Themensetzung im Gespräch durchaus als wirkmächtig erweist. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass das Kind, dessen Verhalten der Anlass für ein Gespräch darstellt, im Gespräch selbst abwesend ist. Damit steht die Fachkraft vor der Herausforderung, den Anlass sowie das Ist/soll-Defizit des Kindes, ausschließlich mit der Mutter zu bearbeiten.

Die Ambivalenz in der Adressierung der Mütter wird dadurch verstärkt, dass ihre Kinder und nicht sie selbst zu den primären Adressat*innen von Schulsozialarbeit gehören. Fachlich könnte man davon sprechen, dass es sich bei Gesprächen mit Müttern um die Arbeit mit Angehörigen handelt, so wie sie auch in anderen Feldern auftritt (vgl. Widulle, 2012, S. 180). Gleichzeitig kennen die Fachkräfte die Kinder nicht in jedem Fall persönlich, sondern lediglich aus den Erzählungen der Mütter (bspw. Valérie und Anwar). Dazu kann festgehalten werden, dass Schulsozialarbeit im Gespräch mit den Eltern das Kind fokussiert und dass Elternschaft und deren Herausforderungen nur in diesem direkten Zusammenhang bearbeitet werden. Daraus lässt sich im Umkehrschluss zeigen, dass die Adressierung, wie bereits erwähnt, eine Adressierung als Angehörige ist. Folglich könnte das Gespräch zwischen Eltern und Schulsozialarbeit wiederum als Elterngespräch mit dem Fokus auf die Bearbeitung von für das Kind unterstützenden Erziehungspraktiken gefasst werden. Die Fachkräfte zeigen jedoch, dass sie in der Lage sind, Eltern in unterschiedlichen Facetten zu adressieren: In der Adressierung als Kooperationspartner*in wird die Mutter als Problemlösende verstanden. Werden die Ergebnisse aus der Analyse in Kapitel 4 weitergedacht, die festhalten, dass der Adressierung der Mutter als Klientin die Defizitkonstruktion in Bezug auf das Kind vorhergeht, kann im Umkehrschluss die De-Klientifizierung der Mutter, d.h. die Beendigung der Kooperation mit der Schulsozialarbeit nur dann erfolgen, wenn das Kind und damit eben auch die Mutter als nicht mehr hilfebedürftig von der Schulsozialarbeit adressiert werden müssen (vgl. Messmer & Hitzler, 2008). Die Ambivalenz in der Adressierung der Mütter entsteht wohl auch dadurch, dass durch die Klientifizierung des Kindes auch nur über dieses entsprechende Kind ein Ende der Hilfe für die Mütter einberufen werden könnte. Dass diese Situation aufgrund der schulischen und familialen Bezugnahme kommunikativ anspruchsvoll zu bewerkstelligen ist, zeigt das Gespräch mit

Ajithas Mutter. Die Schulsozialarbeiterin adressiert sie gleich zu Beginn mit der Erwartung, Auskunft zu geben, ob die Hilfe für ihr Kind beendet werden soll oder nicht.

Abschließend soll festgehalten werden, dass die offene und wenig verbindliche Adressierung es den Müttern eher ermöglicht, sich erneut von der Schulsozialarbeit adressieren zu lassen oder dass sie die Fachkräfte als Adressatin von Schulsozialarbeit re-adressieren. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel verbunden mit der Frage nach Auftrag und Arbeitsbündnis erneut aufgegriffen.

7.3 Sprechen über Erziehung als zentrale Praktik

Die institutionelle Bezugnahme im Gespräch wurde bisher vor allem im Hinblick auf den Bezug zur Schule thematisiert. Gleichzeitig finden sich in den Gesprächen jedoch in einem relevanten Maß Bezüge zur familialen Lebenswelt der Mutter und des Kindes. Die Ergebnisse machen deutlich, dass hier Fragen zur Mutter-Kind-Beziehung aufgerufen werden und die Schulsozialarbeiterinnen sich vergewissern möchten, dass diese gut ist. Gleichzeitig kann jedoch auch das Sprechen über Erziehung als Möglichkeit gesehen werden, Einblick in das Private und in das Familiäre zu erhalten. Wenngleich der Befund, dass Erziehungspraktiken in einem Beratungsgespräch mit Eltern thematisiert werden, nicht überraschen mag, ist er dennoch wichtig und diskussionswürdig. Vor allem aufgrund der Erkenntnis aus den Analysen, dass die Schulsozialarbeitenden nicht Erziehungsberatung im engen Sinn vornehmen. In Kapitel 2.3 werden die Begriffe Erziehungsberatung und Elternberatung unter Einbezug der aktuellen Literatur diskutiert. Im Rahmen der Schulsozialarbeit wird dort folglich von einer funktionalen Erziehungsberatung (Bartscher, 2013, S. 310) ausgegangen (siehe Kapitel 2.3.4), d.h. es findet Erziehungsberatung statt, jedoch nicht als Spezifika der Institution, sondern vielmehr als ein Angebot unter anderen. Es soll an dieser Stelle nochmals festgehalten werden, dass die Unterscheidung zwischen Eltern- und Erziehungsberatung nicht eindeutig zu fassen ist. Eine Einteilung in Eltern- und Erziehungsberatung ist für die Diskussion hier wenig relevant und wird deshalb an dieser Stelle nicht weiter eruiert und besprochen. Was die vorliegende Studie hingegen deutlich zeigt, ist, dass Erziehung ein oft bearbeitetes Thema in den Gesprächen mit Eltern darstellt. Dabei liegt der Fokus auf der erziehenden Person (Mutter) und den damit verbundenen Fragen zu deren Erziehungspraktiken. Deshalb sollen an dieser Stelle die Erkenntnisse des über Erziehung Sprechens nochmals diskutiert werden.

Wenn es darum geht zu beurteilen, was Gespräche mit Müttern in der Schulsozialarbeit zu Elterngesprächen macht, wird deutlich, dass die Fachkräfte in der Ausgestaltung dieser Gespräche zwar eng an Schule gebunden sind, gleichzeitig verfügen sie auch über einen großen Freiraum, wie die Gespräche ausgestaltet und welche Themen gesetzt werden. Dieser Freiraum beinhaltet auch den Zugriff auf den familialen Raum und die Thematisierung elterlicher Erziehungspraktiken. Die Analysen zeigen, dass das Bearbeiten von Erziehungsthemen entweder dadurch beginnt, dass die Fachkräfte die Mütter auf spezifische Alltagssituationen ansprechen, oder die Mütter von sich aus auf herausfordernde Themen zu sprechen kommen.

Die beobachteten Gesprächspraktiken, die Erziehung in den Gesprächen verhandeln, ähneln eher alltäglichem Sprechen über Erziehung, als dass Erziehungssituationen professionell bearbeitet werden. Entsprechend haben diese Gesprächssituationen einen fluiden und unbeschwerten Charakter, so dass die Möglichkeit besteht, jederzeit auch wieder ein anderes Thema aufzugreifen. Diese sehr offene und auf den ersten Blick vielleicht etwas beliebige Herangehensweise an das Thema Erziehung innerhalb der Gespräche, lässt Raum für anderes und legt die Mütter nicht auf ihr Erziehungshandeln fest. So thematisiert eine Schulsozialarbeiterin herausfordernde Situationen zu Hause, fragt nach und stellt ihre Überlegungen der Mutter zur Verfügung, ohne jedoch darauf zu beharren, nach einer verbindlichen Lösung zu suchen. Das zeigt sich unter anderem daran, dass sie von der Mutter eingeleitete Themenwechsel geschehen lässt. Anders als dies vermutlich in einem auf Erziehungsfragen ausgerichteten Beratungsgespräch der Fall gewesen wäre, wo Erziehungspraktiken und das Erleben der Eltern darin zentrale zu bearbeitenden Themen sind. Diese Bearbeitung würde, wie dies bereits in Kapitel 6.4 ausgeführt wurde, eine entsprechend kommunikative Auseinandersetzung mit den verschiedenen Erziehungspraktiken beinhalten.

Interessant ist es sich zu fragen, welche Bedeutung es hätte, würde Schulsozialarbeit Erziehung als Thema eines Elterngesprächs bewusst setzen, möglicherweise priorisieren und explizit Erziehungsberatung anbieten. Eine Folge davon wäre eine allgemeine Engerfassung des Angebots für Eltern in der Schulsozialarbeit. Das Elterngespräch würde als Beratungsgespräch gerahmt und ausgeführt, was u.a. die Klärung des klient*innebezogenen Auftrags und das Schließen eines Arbeitsbündnisses beinhalten würde (Abplanalp et al., 2020, S. 101). Der Anlass der Gespräche wären möglicherweise die Defizite der Eltern im Erziehungshandeln, wobei unklar ist, wie und woran diese festgemacht würden. Sicher würden jedoch Erziehungssequenzen der Eltern innerhalb des Gesprächs eine höhere Priorität bekommen und sie würden ausführlicher besprochen.

Dass dies in den analysierten Gesprächen der Schulsozialarbeit so nicht geschieht, wird als Chance der Elternarbeit in der Schulsozialarbeit gesehen: Denn auch wenn mit diesem Freiraum eine mangelnde Professionalität und eine unausgereifte Profilbildung moniert werden könnte, ist genau dieser Aspekt das, was Schulsozialarbeit in ihrer Arbeit einzigartig macht. Müsste sich jedes Elternteil im Kontakt mit der Schulsozialarbeit zu einer verbindlichen, im Sinne einer formalisierten Zusammenarbeit einverstanden erklären, wäre das Angebot für die Eltern auf einmal hochschwellig, möglicherweise angstbesetzt und Eltern könnten sich schlimmstenfalls verschließen. Sie hätten vielleicht Angst, dass Informationen an die Schule weitergegeben würden und dass sie sich zu einem längeren Prozess verpflichten müssten. Der Charakter des unterstützenden Angebots würde sich verändern und Elternarbeit in der Schulsozialarbeit ein anderes Gesicht bekommen. Ausgehend vom angestrebten niederschweligen und freiwilligen Angebot von Schulsozialarbeit erscheint es sinnhaft, dass weiter zu bearbeitende Themen an andere Fachstellen triagiert werden. Vermutlich lässt genau dies Eltern den Freiraum, sich frei im Gebilde von Schule, Eltern und Kind zu bewegen. Schulsozialarbeit investiert in einen Beziehungsaufbau mit den

Müttern, begegnet ihnen partnerschaftlich und ein Stück weit unverbindlich in der Sache. Dieses Unverbindliche kann wiederum daran festgemacht werden, dass es in den Gesprächen nicht zu einer Auftragsklärung kommt und auch kein klares Arbeitsbündnis zwischen Fachkraft und Mutter geschlossen wird. Es sind vielmehr kleine Momente der Zusammenarbeit, die das Gespräch kennzeichnen, ohne jedoch eine längerfristige Verbindlichkeit einzufordern. Gleichzeitig erhalten die Mütter verschiedene Angebote und auch Aufforderungen zur Zusammenarbeit, wie sich bei den Praktiken zur Adressierung der Mütter zeigt.

Interessant ist weiter, dass das Ansprechen von elterlichen Erziehungspraktiken beiläufig passiert. Kommunikativ zeigt sich dies daran, dass die Schulsozialarbeiterinnen Themen ohne lange Ein- und Hinführung aufgreifen und diese auch nicht zu Beginn problematisieren oder die Bearbeitung zu begründen beziehungsweise zu erklären. Sie greifen das Thema viel mehr scheinbar zufällig auf und laden die Mütter ein, darüber zu erzählen. Über diese Erzählungen verschafft sich Schulsozialarbeit Zugang zu Informationen der familialen Praxis, was wiederum insbesondere die elterlichen Erziehungspraktiken beinhaltet.

Ein anderer Punkt hinsichtlich des über Erziehung-Sprechens ist die Frage, inwieweit Schulsozialarbeit in den familialen und damit den privaten Raum eigentlich vordringt. Familiäre Privatheit wird im Rahmen der Schulsozialarbeit zum Thema und erfährt damit auch im schulischen Kontext möglicherweise eine Öffnung. Schulsozialarbeit fungiert für die Schule als Bindeglied zum familialen Raum. Allerdings besteht für die Mütter hier die Möglichkeit zu steuern, was der Schulsozialarbeiter*in zugänglich gemacht wird. Anders als etwa bei der Arbeit mit der Sozialpädagogischen Familienhilfe oder anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, die durch ihre (teilweise) Präsenz zu Hause stärker Einblick in familiäre Praktiken erhalten. Wie die Analyse gezeigt hat, scheint der grundsätzliche Bezug von Schulsozialarbeit zum familialen Raum durchaus legitim zu sein und wird von den Müttern so akzeptiert. Es wird sichtbar, dass dieser Bezug der Schulsozialarbeit zum einen dazu dient, sich des guten Verhältnisses der Mütter zu den Kindern zu versichern und zum anderen werden damit die Familiensituation und ihre Erziehungspraktiken genauer erkundet. Schulsozialarbeit erhält damit einen Blick in das Private und muss sich gleichzeitig die Frage stellen, wie sie mit diesen Informationen der Schule gegenüber umgeht. Die Analysen geben dazu nur wenig Anhaltspunkte. Einzig ist sichtbar, dass Schulsozialarbeit in der Lage ist, sich je nach Situation der Schule gegenüber kritisch zu äußern oder aber auch als schulvermittelnd aufzutreten.

Schulsozialarbeit gestaltet Elterngespräche folglich als etwas höchst Situatives und Flexibles aus. Wie bereits in den Ausführungen zur Differenzierung von Elternberatung und Erziehungsberatung zu entnehmen ist, geht es letztendlich darum, dass Schulsozialarbeit an der Schnittstelle von Familie und Schule wirkt und „in Erziehungsfragen Hilfestellungen“ leistet (Bartscher, 2013, S. 310). Diese Hilfestellungen sind in den Analysen deutlich zu erkennen und zeigen das große Potential von

Elterngesprächen in der Schulsozialarbeit auf. Die Schulsozialarbeit nimmt dabei eine den Müttern gegenüber unterstützende und anerkennende Rolle ein, lässt jedoch erkennen, dass sie das Kind auch im Kontext der Schule im Blick hat und Schule mit ihren Anforderungen und Herausforderungen in die Gespräche einfließen lässt. Damit changiert Schulsozialarbeit gekonnt zwischen den verschiedenen Anforderungen: Sie nimmt sowohl den familialen Blick und damit auch Fragen zum Kindeswohl im familiären Kontext genau so in den Blick wie die Situation der Eltern innerhalb dieses Gefüges. Gleichzeitig berücksichtigt sie auch die Schule als zentrale Institution für die Gesamtkonstellation.

Durch ihren Auftrag ist die Schulsozialarbeit gefordert, weiterführende Auseinandersetzungen von Eltern mit dem eigenen Erziehungsverhalten an andere Stellen (Familien- oder Erziehungsberatung) abzugeben. Die Triage an weitere Stellen erlaubt es Schulsozialarbeit, in diesem eher unverbindlichen Sprechen über Erziehung zu verbleiben und damit den Eltern durch eine gewisse Unverbindlichkeit einen sicheren Rahmen zu geben. So ist Schulsozialarbeit gefordert mit den Eltern in eine gute und vertrauensvolle Beziehung einzusteigen, was die Fachkräfte vor allem dann auch herausfordert, wenn Schule als Schwierigkeit im Raum steht und sich Schulsozialarbeit entsprechend (nicht) positionieren muss. Wie die Schule, ist auch die Fachkraft der Schulsozialarbeit nicht davor gefeit, durch persönliche Normen und Werte Bilder ‚guter‘ Mutter- respektive Elternschaft hervorzurufen und unreflektiert zu reproduzieren.

Auch wenn bisher davon gesprochen wurde, dass das Sprechen-über-Erziehung nicht dem Anspruch einer professionellen Beratung entspricht und Adressierung vielfältig erfolgt, muss dennoch betont werden, dass es den Fachkräften gelingt, auch ohne Auftragsklärung in eine professionelle Beziehung einzutreten. Die Fachkräfte zeigen sich im Gespräch mit den Müttern geschickt im Beziehungsaufbau, der wie beschrieben vielfältig verläuft und durch eine große Offenheit gekennzeichnet ist. Gleichzeitig gehen sie durch die institutionelle Eingebundenheit und Verwobenheit mehrere Arbeitsbeziehungen und möglicherweise auch -bündnisse ein. Diese Beobachtung ist an das Konzept der relationalen Professionalität von Köngeter (2009) anschlussfähig. Er macht mit seinem relationalen Modell von Arbeitsbeziehungen in den Erziehungshilfen verschiedene Strukturmerkmale fest. Bezüglich der relationalen Arbeitsbeziehungen im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe lesen wir unter anderem: „Das Strukturmerkmal der *Vernetztheit* [Hervorhebung des Autors] weist auf die beschränkte Nutzbarkeit von Modellen hin, die das Arbeitsbündnis auf zwei Personen oder Parteien beschränken.“ (Köngeter, 2009, S. 289) Dies aufgrund der Feststellung, dass der Hilfeprozess durch weitere Sozial- und Arbeitsbeziehungen erweitert wird. Im Beispiel der Schulsozialarbeit sind diese verschiedenen Arbeitsbeziehungen schon aufgrund ihrer starken Eingebundenheit in Schule gegeben und werden in der Zusammenarbeit mit Kindern und deren Eltern entsprechend ergänzt. Das Bündnis mit der Schule bleibt bestehen und ist Grundlage für eine professionelle Hilfe der primären Adressat*innen von Schulsozialarbeit: den Kindern und Jugendlichen einer Schule.

8. Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit wurde vor dem Hintergrund konzipiert, dass Elternarbeit im schulischen Umfeld mit besonderen Herausforderungen verbunden ist und auch das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. Diese Elternarbeit sollte anhand von konkreten Elterngesprächen, wie sie in der Praxis stattfinden, rekonstruiert und analysiert werden, um ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln.

Ein Blick auf die kommunikativen Praktiken zwischen Fachkraft und Adressatin hat gezeigt, in welchem herausforderndem institutionellen Gebilde sich Elternarbeit in der Schulsozialarbeit vollzieht. Damit bestätigt die Studie zum einen die bisherigen Ausführungen zu Elternarbeit in der Schulsozialarbeit, so etwa von Thimm (2015), der Schulsozialarbeit eine verbindende und vermittelnde Rolle zwischen Schule und Eltern zuweist. Auch Stüwe et al. (2015) weisen der Schulsozialarbeit als „Bindeglied“ (S. 320) eine große Bedeutung zu. Diese Zuschreibungen konnten in der Studie empirisch aufgezeigt werden, wobei unklar bleibt, inwiefern die Mütter in den Gesprächen diese verbindenden Rollen der Schulsozialarbeit tatsächlich wahrgenommen haben und inwiefern sie diese in ihrem Anliegen als hilfreich erachteten.

Weiter konnte gezeigt werden, wie Fachkräfte diese Herausforderung der ihr zugeschriebenen Rollen hinsichtlich Vermittlung zwischen Schule und Familie im Gespräch mit Eltern angehen. Beispielsweise, dass Fachkräfte die verschiedenen Arbeitsbeziehungen (vgl. Reinecke-Terner, 2013, S. 156) und Beziehungen von Kind, Familie und Schule in den Gesprächen aktiv aufrufen und sich ins Bild darüber setzen, wie die Beziehungen qualitativ einzuordnen sind. Aufgrund der Praktiken der Fachkräfte, spezifische Themen auch vermeintlich beiläufig aufzurufen, zeigt sich das Bild einer Schulsozialarbeit, die die verschiedenen (Arbeits-)Beziehungen und Bezüge im Blick hat und diese teilweise aktiv hinsichtlich eines gemeinsamen Verständnisses oder zumindest einer Perspektivübernahme bearbeitet. Damit erfüllen die Fachkräfte die in der Literatur aufgezeigte Erwartung, dass es darum gehe als Schulsozialarbeit ein „Kommunikationsnetz“ (Reinecke-Terner, 2017b, S. 183) aufzubauen oder ein „Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus“ (Stüwe et al., 2015, S. 320) zu sein.

Ahmed et al. (2010, S. 31) schreiben der Schulsozialarbeit eine große Bedeutung „im Hinblick auf eine lebensweltliche (Um) Gestaltung von Schule“ zu. Sie stellten jedoch fest, dass Fachkräfte Schule nicht als Ort des Problemlösens mitdenken und die Erziehungskompetenzen der Eltern in Frage stellen, während gleichzeitig an die Schulsozialarbeit diesbezüglich hohe Erwartungen gestellt werden würden. In den untersuchten Gesprächen wurden zwar oft und auf unterschiedliche Weise Erziehungspraktiken mit den Müttern an- und besprochen, ein „Infragestellen der Kompetenzen“ (ebd., S. 31) ist jedoch nicht erkennbar, ausgenommen einer konkreten Kritik am erzieherischen Handeln, die jedoch so auch kommuniziert und begründet wurde. Zudem wird schulisches Handeln von den Fachkräften durchaus kritisch begutachtet, und diese Kritik wird den Müttern gegenüber transparent gemacht, womit Schulsozialarbeit Schule als „Ort des Problemlösens“ (Ahmed et al., 2010, S. 31) oder vielleicht auch als Ort des Problemauslösers betrachtet. Dass die Fachkräfte den Müttern gegenüber ihr Wissen von den

Lehrpersonen jeweils transparent darlegten und die Mütter um Erzählungen einer Situation baten, kann als Hinweis dafür gelesen werden, dass sie dieser Sichtweise ein großes Interesse beimessen und bemüht sind, sich von Vorinformationen oder Annahmen von Lehrpersonen möglichst zu befreien (vgl. Reinicke-Terner, 2017a, S. 27).

Bezüglich des professionellen Handelns der Fachkräfte, die einen eigenen Auftrag in der Elternarbeit verfolgen, sind dies erfreuliche Erkenntnisse. Schulsozialarbeit bleibt dabei zwar nicht unabhängig von der Schule und deren Einschätzungen zur Familie, aber sie findet Möglichkeiten, an sie herangetragene Informationen eigenständig zu prüfen. Diese Informationen sind notwendig, damit Schwierigkeiten frühzeitig erkannt und entsprechend gehandelt werden kann. Schließlich leistet die Schulsozialarbeit innerhalb der Schule einen wichtigen Beitrag hinsichtlich Früherkennung (vgl. Geissler, 2022). Grundsätzlich ist der Zugang zum familialen Kontext eines Kindes für die Elternarbeit in der Schulsozialarbeit bedeutsam. Aber auch wenn Schulsozialarbeit sich von der Lebenswelt des Kindes und seinem Wohlbefinden einen Einblick verschaffen möchte und muss, darf der Zugriff auf Familie nicht beliebig ausfallen. Fachkräfte tragen eine große Verantwortung hinsichtlich ihres Umgangs mit dem familialen Wissen – und ihrer gleichzeitigen Verankerung im System Schule. Welches Wissen ist für die vorliegende Herausforderung des Kindes relevant und was davon muss offiziell erfasst werden? Und welche dieser Informationen sollen an die Schule zurückgemeldet werden? Wichtig erscheint hier, dass die Fachkräfte sich ihrer Verantwortung im Umgang mit dem familialen Wissen bewusst sind und entsprechende Maßnahmen hinsichtlich Absprache und Datenschutz vornehmen.

Die Studie zeigt weiter, dass in den Gesprächen Bilder von ‚guter‘ Mutterschaft transportiert werden. So beispielsweise, wenn in der Kommunikation Hinweise auf Rechte und Pflichten einer bestimmten Mitgliedschaftskategorie, nämlich der der Mutter, deutlich werden (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 3.2.2). Hier leistet die Konversationsanalyse einen wichtigen Beitrag, indem sie nachvollziehbar macht, wie Identitäten im Gespräch über diese aufgerufenen Rechte und Pflichten hergestellt werden. Auch hier zeigt sich, dass Schulsozialarbeit nicht losgelöst von Schule agiert, etwa wenn es darum geht, dass sich die Mütter interessiert an Schule zeigen müssen. Oder auch, wenn Fachpersonen den Müttern schulische Logiken erläutern und dadurch gleichzeitig ein bestimmtes Bild von Mutterschaft prägen (wie beispielsweise die Rückfrage, ob Nashwans Mutter bereits einen Schulbesuch gemacht habe). Dadurch wird Mutterschaft auch ein Stück weit für die Schule bearbeitbar gemacht. Hier wäre zu wünschen, dass sich Schulsozialarbeit mit diesen Bildern aktiv auseinandersetzt und sie auch Lehrpersonen auf ihr möglicherweise zu eng gefasstes Verständnis von Mutterschaft aufmerksam macht. Voraussetzung dafür ist ein vertieftes Wissen über Familie, Familienformen sowie über aktuelle Herausforderungen für Familien und elterlicher Erziehungsarbeit. Schulsozialarbeit könnte sich künftig noch stärker als Fachstelle für Familien- und Erziehungsfragen etablieren, ohne gleichzeitig ihre Niederschwelligkeit zu verlieren.

Die untersuchten Gespräche wurden von Fachkräften geführt, die in ihrer Anstellung einem von der Schule unabhängigen Träger angegliedert waren. Um die schulische Bezugnahme noch breiter zu erfassen, könnte es interessant sein, diesen Aspekt nochmals hinsichtlich der Trägerschaften zu untersuchen. Dabei könnte es aufschlussreich sein zu erfahren, ob sich das Changieren zwischen Familie und Schule aufgrund der Trägerschaft Schule anders zeigen würde, da diese Fachkräfte der Schule möglicherweise näherstehen würden. Hier wäre auch die Sichtweise der Fachkräfte selbst interessant, etwa hinsichtlich ihres beruflichen Selbstverständnisses, was ihre Positionierung im Gefüge von Schule und Familie angeht. Hier sei nochmals auf die Überlegungen von Maier und Zipperle (2023, S. 27–28) verwiesen, die zu Recht darauf aufmerksam machen, dass Schulsozialarbeit mit einem schulischen Träger nicht an der eigenen Disziplin angegliedert ist. Dies zwingt sie von Beginn an, sich in ihrer Zuständigkeitsklärung zur Leitprofession zu positionieren. Anders als bei einem Träger der Sozialen Arbeit, der durch die klare organisationale Einbindung die Zuständigkeitsklärung aus dem Blickwinkel der eigenen Profession vornimmt.

Blicken wir auf aktuelle Entwicklungen in den Volksschulen in der Schweiz, wird sich die Herausforderung für den Umgang mit institutioneller Nähe zu Schule und Familie künftig auch in der Arbeit der Schulsozialpädagog*innen⁶¹ zeigen, die in der Schweiz seit einiger Zeit in einzelnen Schulen bereits einen festen Platz einnehmen. Durch ihre, im Vergleich zur Schulsozialarbeit, viel stärkere schulische Einbindung, stellt sich diesen Fachkräften eine große Herausforderung verbunden mit der Frage, wie sie sich künftig positionieren wollen, gerade auch Eltern gegenüber. Möglicherweise ist die Abgrenzung aufgrund der Nähe zur Schule noch herausfordernder und es bedarf entsprechender Konzeptarbeit, aber auch Untersuchungen dazu, was der Funktion der Schulsozialpädagog*innen für Aufgaben zugeschrieben werden. Vielleicht kann künftig die Schulsozialpädagogik die Schule und die Schulsozialarbeit in der Früherkennung unterstützen, da sie als Fachkräfte näher mit den Kindern zusammenarbeiten. Schulsozialarbeit könnte hingegen die Aufgabe der Elternberatungen hinsichtlich Erziehungsfragen und möglicher Unterstützung des Kindes übernehmen.

Zum Abschluss soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich die vorliegende Studie zwar mit Elternarbeit beschäftigt, in den Untersuchungen jedoch ausschließlich Gespräche mit Müttern analysiert wurden. Für die Studie wurden Gespräche zwischen Fachkräften und Eltern(teilen) gesucht und die Auswahl und Erhebung folgte keiner weiteren Systematik. Deshalb können zwar keine validen Aussagen darüber getroffen werden, wie häufig Gespräche in der Schulsozialarbeit generell mit Müttern, Vätern oder beiden Elternteilen durchgeführt werden, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die

⁶¹ Schulsozialpädagogik ist neben Schulsozialarbeit eine weitere Fachkraft aus der Sozialen Arbeit in der Schule. Sie ist stärker an die Klassen und damit auch an den Unterricht gebunden. Zurzeit finden vielerorts Aushandlungen darüber statt, wie sich Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik voneinander abgrenzen. Fachliteratur zu diesem Thema ist praktisch nicht vorhanden. Schulsozialpädagogik ist vielmehr ein Angebot zur Unterstützung von Klassen in herausfordernden Situationen und bezieht sich zudem auf gruppenbezogene Aktivitäten (vgl. Fachhochschule ost, 2025).

Verteilung dennoch plausibel und realistisch ist. Bei Elterngesprächen nehmen mehrheitlich Mütter teil. Dadurch stellt sich die Frage, inwiefern die verschiedenen Publikationen zur Elternarbeit eher als Beiträge zur Arbeit mit Müttern zu verstehen sind und der Begriff Elternarbeit zwar den gewünschten Zustand beschreibt, letztlich jeglichen Realitätsbezug entbehrt. Auffällig ist, dass dieser Umstand sowohl in Empirie als auch Theorie wenig Beachtung und Reflexion findet. Hier wäre, unter einer geschlechterspezifischen Sichtweise, eine genauere Untersuchung dieser Praxis auch für die Väter von großer Bedeutung. Wie bereits in Kapitel 7.2 erwähnt, können auch die Fachkräfte einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, dass Elternarbeit tatsächlich zu einem Angebot für beide Elternteile wird.

Dank

Viele Menschen haben dazu beigetragen, dass diese Dissertation in Angriff genommen, umgesetzt und abgeschlossen werden konnte. Mein herzlicher Dank gilt:

- Den Fachpersonen der Schulsozialarbeit und den Müttern, die einverstanden waren, mir die Aufnahmen ihrer Gespräche zu überlassen.
- Prof. Dr. Martina Richter für die unterstützende Begleitung und das Vertrauen in meinen Prozess, die gemeinsame und inspirierende Denkarbeit, die kollegiale Ansprechbarkeit und die zahlreichen fachlichen Anregungen.
- Prof. Dr. Maren Zeller für die Bereitschaft, zu einem späten Zeitpunkt die Rolle der Zweitgutachterin zu übernehmen und für die wertvollen Rückmeldungen genau in diesem Moment.
- Dr. Bettina Grubenmann für die Motivation zu dieser Arbeit und die Begleitung im ersten Teil.
- Prof. Dr. Stephan Kirchschrager und Johanna Quiring für die vielen intensiven und lustvollen Auswertungssitzungen und das immer wieder neue Abtauchen in die Möglichkeiten der Konversationsanalyse.
- Der Berner Fachhochschule, namentlich Prof. Esther Abplanalp, Prof. Dr. Judith Studer und Prof. Dr. Michael Zwilling sowie allen Kolleg*innen, die es mir immer wieder ermöglicht haben, mir Zeit für meine Forschung zu nehmen.
- Iris Rothäusler fürs Lektorat, die große Flexibilität, fürs Mittragen und für die Freundschaft.
- Dr. Caroline Pulver und Prof. Dr. Annina Tischhauser für die Ermutigungen, inhaltlichen Diskussionen, die gemeinsamen Schreib-Sommer, die unzähligen Kaffeepausen und die Unterstützung auf den letzten Metern.
- Dr. Daniela Liebscher für das Angebot der Schreibfreitage und die wertvollen Coachings.
- Meinen Freundinnen und Freunden sowie meiner Familie für ihre Unterstützung in verschiedensten Formen – auch weit weg vom Doktorat. Ein besonderer Dank gilt Léon Leuba und Barbara Preisig.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). Ethnomethodologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 87–110). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abplanalp, E., Cruceli, S., Disler, S., Pulver, C. & Zwilling, M. (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit: Eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen*. UTB. Haupt.
- Ahmed, S., Gutbrod, H. & Bolay, E. (2010). Schulsozialarbeit an Hauptschulen in Baden-Württemberg. In K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektiven* (S. 21–35). Juventa.
- Andresen, S. (2014). Zusammenarbeit mit Eltern als Aufgabe der Professionalisierung. Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 160–174). Beltz Juventa.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (Hrsg.). (2020). Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo [Sonderheft]. UVH - Universitätsverlag Hildesheim.
- Arminen, I. (2005). *Institutional interaction: studies of talk at work. Directions in ethnomethodology and conversation analysis*. Ashgate.
- Avenir Social & SchulsozialarbeiterInnen-Verband. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*.
- Ayass, R. (2008). Konversationsanalyse. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., S. 346–350). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baier, F. (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 61–81). Barbara Budrich.
- Baier, F. (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Deutsches Rotes Kreuz e.V (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit – Band 3: Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule* (S. 41–61).
- Baier, F. (2018). *Beratung in der Schulsozialarbeit: Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen* (2. Aufl.). *Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Springer VS.
- Baier, F. & Heeg, R. (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartscher, M. (2013). Institutionelle und funktionale Erziehungsberatung im Kontext von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 310–318). Springer VS.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel* (S. 273–286). Springer VS.

- Bauer, P. & Bolay, E. (2013). Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In A. Spies (Hrsg.), *Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 47–69). Springer VS.
- Bauer, P. & Brunner, E. J. (2006a). Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft.: Eine Einführung. In P. Bauer & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik: Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 7–19). Lambertus.
- Bauer, P. & Brunner, E. J. (Hrsg.). (2006b). *Elternpädagogik: Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Lambertus.
- Bauer, P., Neumann, S., Sting, S., Ummel, H. & Wiezorek, C. (2015). Familienbilder und Bilder ‚guter‘ Elternschaft. In S. Fegter, C. Heite, J. Mierendorff & M. Richter (Hrsg.), *neue Praxis Sonderheft Nr. 12. Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit* (S. 25–37). neue Praxis Verlag.
- Bergmann, J. (1988a). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse: Kurseinheit 1*. Fernuniversität GHS Hagen.
- Bergmann, J. (1988b). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse: Kurseinheit 2*. Fernuniversität GHS Hagen.
- Bergmann, J. (1988c). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse: Kurseinheit 3*. Fernuniversität GHS Hagen.
- Bergmann, J. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In G. Fritz & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3–16). Niemeyer.
- Bergmann, J. (1995). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl, S. 213–218). Psychologie Verlags Union.
- Bergmann, J. (2006). Studies of Work. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (2., aktual. Aufl., S. 640–646). Bertelsmann.
- Bergmann, J. (2017a). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (12. Aufl., S. 118–135). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bergmann, J. (2017b). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (12. Aufl., S. 524–537). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bergmann, J. (2022). *Klatsch: Zur Sozialform der diskreten Indiskretion* (2. Aufl.). *Qualitative Soziologie: Band 27*. De Gruyter.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Bertelsmann Stiftung.

- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bitzan, M. & Bolay, E. (2017). *Soziale Arbeit - die Adressatinnen und Adressaten. UTB Soziale Arbeit: Bd. 4686*. Verlag Barbara Budrich.
- Böhm, A. (2017). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (12. Aufl., S. 475–485). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Böhringer, D., Karl, U., Müller, H., Schröer, W. & Wolff, S. (2012). *Den Fall bearbeitbar halten: Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Rekonstruktive Forschung in der sozialen Arbeit: Band 13*. Verlag Barbara Budrich.
- Bonanati, M. & Knapp, C. (Hrsg.). (2016). *Eltern - Lehrer - Schüler: theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen*. Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2012). Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 387–403). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_24
- Brinkmann, J., Caputo, T.-M. & Ochs, M. (2018). Was erwarten Eltern von Erziehungsberatung im Kontext von Schulsozialarbeit? *Kontext*, 49(1), 23–39. <https://doi.org/10.13109/kont.2018.49.1.23>
- Budde, J. & Bittner, M. (2018). Praktiken und Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie: Zwischen Kategorie und Ordnung. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung: Band 17. Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (225-243). Springer VS.
- Bundesamt für Sozialversicherungen (Hrsg.). *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung Bericht: Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007*. Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV).
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhm (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 439–464). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cicourel, A. V. (2012). Die ambivalente Beziehung zwischen Ethnomethodologie, Konversationsanalyse und der Mainstream-Soziologie in Nordamerika: Ein persönlicher Bericht. In R. Ayass &

- C. Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion: Theoretische und empirische Perspektiven / Festschrift für Jörg Bergmann* (S. 111–131). Springer VS.
- Cloos, P. & Karner, B. (2010). Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In P. Cloos (Hrsg.), *Grundlagen der Sozialen Arbeit: Bd. 25. Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt: Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 169–189). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Demski, J. (2023). *Hilfeplangespräche in der Sozialpädagogischen Familienhilfe: Partizipation aus der Adressat*innenperspektive. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion: Bd. 28*. Springer VS.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: eine Einführung* (4. Aufl.). *Qualitative Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt - Interaction and Linguistic Structures*, No. 57(July), 1–31.
- Disler, S. (2015). *Zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit. Eine qualitative Untersuchung der Gestaltung von Auftragsklärung*. Edition Soziothek.
- Disler, S. (2020). Soziale Arbeit im Spannungsfeld von Schule und Eltern. *Sozial aktuell*(6), 22–23.
- Drew, P. (2018). Epistemics in social interaction. *Discourse Studies*, 20(1), 163–187. <https://doi.org/10.1177/1461445617734347>
- Drew, P. & Heritage, J. (1992a). Analyzing talk at work: an introduction. In P. Drew & J. Heritage (Hrsg.), *Studies in interactional sociolinguistics: Bd. 8. Talk at work: Interaction in institutional setting* (S. 3–65). Cambridge University Press.
- Drew, P. & Heritage, J. (Hrsg.). (1992b). *Studies in interactional sociolinguistics: Bd. 8. Talk at work: Interaction in institutional setting*. Cambridge University Press.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktualisierte Aufl.). Haupt.
- Eberle, T. S. (2009). Ethnomethodologie. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen* (2., überarb. Aufl.). Gabler.
- Eidemann, J. (2022). *Schulsozialarbeit im Kontext jugendlicher Lebenswelten und Problembewältigung: Eine qualitative Nutzer*innenforschung auf Basis offener Leitfadeninterviews*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37764-9>
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (2. Aufl., S. 33–44). dgvt-Verlag.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Euteneuer, M. (2018). Familie und Familienforschung in der Sozialen Arbeit: Forschungsperspektiven, Forschungsstand und Konturen einer sozialpädagogischen Familienforschung. In A.

- Wonneberger, K. Weidtmann & S. Stelzig-Willutzki (Hrsg.), *Familienforschung. Familienwissenschaft: Grundlagen und Überblick* (S. 281–314). Springer VS.
- Euteneuer, M. (2020). Familie, Bildungseinrichtungen und Übergänge. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder* (S. 1–18). Springer VS.
- Fachhochschule ost. (2025). *CAS Schulsozialpädagogik*.
<https://www.ost.ch/de/weiterbildung/weiterbildungsangebot/soziale-arbeit/soziale-arbeit-mit-kindern-jugendlichen-und-familien/cas-schulsozialpaedagogik>
- Faltermeier, J. (2018). Elternarbeit, dialogische, ressourcenorientierte. In H. Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 150–152). Nomos.
- Feige, K. (2018). Elternkooperation - Arbeit mit Eltern in der Schulsozialarbeit. In H. Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 152–153). Nomos.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2017). *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (12. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fölling-Albers, M. & Heinzl, F. (2007). Familie und Grundschule. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 300–320). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galuske, M. (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (10. Aufl.). *Grundlagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit*. Beltz Juventa.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology* (Reprinted.). *Social and political theory from Polity Press*. Polity Press.
- Garfinkel, H. (2020). *Studien zur Ethnomethodologie*. *Campus Bibliothek*. Campus Verlag.
- Geissler, S. (2022). Einschätzungen des Kindeswohls durch die Schulsozialarbeit. In A. Hauri, D. Iseli & M. Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz: Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 251–264). Haupt.
- Graßhoff, G. (2015). *Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-09567-3>
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2., korrigierte Aufl.). Hogrefe.
- Haase, K. (2017). *Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit: Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmten Anderen*. Beltz.
- Hall, C., Juhila, K., Matarese, M. & van Nijnatten, C. (Hrsg.). (2014). *Analysing social work communication: discourse in practice*. Routledge.
- Hall, C. & Slembrouck, S. (2014). Advice-giving. In C. Hall, K. Juhila, M. Matarsese & C. van Nijnatten (Hrsg.), *Analysing social work communication: Discourse in practice* (First edition, S. 98–116). Routledge.
- Haupt, S. (2012). *Für ein Aufwachsen im Wohlergehen. Schulsozialarbeit als Wegbereiterin erfolgreicher Bildungswege*. https://drk-wohlfahrt.de/fileadmin/publikationen/rahmenkonzeption_drk_schulsozialarbeit.pdf

- Hauri, A., Iseli, D. & Zingaro, M. (Hrsg.). (2022). *Schule und Kinderschutz: Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit*. Haupt.
- Hauri, A. & Jenzer, R. (2022). Kindeswohl, Kindeswohlgefährdung, Kinderschutz. In A. Hauri, D. Iseli & M. Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz: Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 19–31). Haupt.
- Have, P. Ten. (2007). *Doing conversation analysis* (2nd ed). *Introducing qualitative methods*. SAGE.
- Helfferrich, C. (2019). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (5. Aufl.). Springer VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule: eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heritage, J. (1997). Conversation Analysis and Institutional Talk. Analysing Data. In D. Silverman (Hrsg.), *Qualitative research: theory, method and practice* (S. 161–182). SAGE.
- Heritage, J. (2008). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data. In D. Silverman (Hrsg.), *Qualitative research: theory, method and practice* (2nd ed., reprinted., S. 222–245). SAGE.
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in action: interactions, identities, and institutions. Language in society*. Wiley-Blackwell.
- Hewitt, J. P. & Stokes, R. (1975). Disclaimers. *American Sociological Review*, 40(1), 1–11. <https://www.jstor.org/stable/2094442>
- Hitzler, S. (2012). *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfesplangespräch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, S. & Messmer, H. (2008). Gespräche als Forschungsgegenstand in der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2(54), 244–260.
- Hochuli-Freund, U. & Stotz, W. (2021). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit: Ein methodenintegratives Lehrbuch* (5., erw. und überarb. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
- Hörster, R. (2011). Erziehung und Erziehungsmittel. In H.-U. Otto, H. Thiersch & K. Grunwald (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 345–352). E. Reinhardt.
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. hep.
- Hundsatz, A. (2007). Erziehungs- und Familienberatung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (2. Aufl., S. 977–987). dgvtv.
- Iseli, D. (2022). Ausgangslage und Auftrag Schulsozialarbeit. In A. Hauri, D. Iseli & M. Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz: Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 225–234). Haupt.

- Iseli, D. & Grossenbacher-Wymann, S. (2013). *Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.asse-tref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/15_Schulsozialarbeit/SSA_leitfaden_d.pdf
- Iser, A. (2017). Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In E. Hollenstein, K. Speck, T. Olk & F. Nieslony (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (146-156). Beltz Juventa.
- Ivanova-Chessex, O. (2020). Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Schule im Kontext hegemonialer Normen und Ungleichheitsverhältnisse: Stand und Perspektiven der Forschung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*(2), 172–187. <https://doi.org/10.3262/ZSE2002172>
- Joas, H. & Knöbl, W. (2017). *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen* (5. aktual. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1669. Suhrkamp.
- Juhila, K., Mäkitalo, A. & Noordegraaf, M. (2014). Analysing social work interaction: Permisses and approaches. In C. Hall, K. Juhila, M. Matarese & C. van Nijnatten (Hrsg.), *Analysing social work communication: discourse in practice* (S. 9–24). Routledge.
- Jurczyk, K. (2014a). Doing Family - der Practical Turn der Familienwissenschaften. In A. Steinbach, M. Hennig & O. Arránz Becker (Hrsg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft* (S. 117-138). Springer VS.
- Jurczyk, K. (2014b). Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In K. Jurczyk, A. Lange & B. Thiessen (Hrsg.), *Doing Family: warum Familienleben nicht mehr selbstverständlich ist* (S. 50-70). Juventa.
- Jurczyk, K., Lange, A. & Thiessen, B. (2014a). Doing Family als neue Perspektive auf Familie. In K. Jurczyk, A. Lange & B. Thiessen (Hrsg.), *Doing Family: warum Familienleben nicht mehr selbstverständlich ist* (S. 7-48). Juventa.
- Jurczyk, K., Lange, A. & Thiessen, B. (Hrsg.). (2014b). *Doing Family: warum Familienleben nicht mehr selbstverständlich ist*. Juventa.
- Just, A. (2016a). *Beratung in der Schulsozialarbeit: eine kritisch-konstruktive Analyse*. Waxmann.
- Just, A. (2016b). *Systemische Beratung - Kommunikation durch Skizzieren: Fallbeispiele aus der Schulsozialarbeit*. UTB. Waxmann.
- Just, A. (2017). *Systemische Schulsozialarbeit. Soziale Arbeit*. Carl-Auer Verlag.
- Just, A. (2018). Beratung für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Erziehungsberechtigte. In H. Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 58–59). Nomos.
- Kähler, H. D. & Gregusch, P. (2015). *Erstgespräche in der fallbezogenen Sozialen Arbeit* (6., überarb. und erw. Aufl.). Lambertus.
- Kallmeyer, W. (2000). Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(2), 227–252.

- Kanton Bern Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. (2025). *Einschulungsklassen*. <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/besondere-klassen/einschulungsklassen.html>
- Karsten, M.-E. & Otto, H.-U. (1996). Einleitung: Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. In M.-E. Karsten & H.-U. Otto (Hrsg.), *Edition Soziale Arbeit. Die sozialpädagogische Ordnung der Familie: Beiträge zum Wandel familialer Lebensweisen und sozialpädagogischer Interventionen* (2., überarb. Aufl., S. 9–34). Juventa.
- Kirchschlager, S. (2016). „*Natürlich is=es vorsondiert*“: Eine konversationsanalytische Studie zu Vorgesprächen in Organisationen. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110511840>
- Kleve, H. (2018). Systemische Kontextklärung: Fragestellung für die Kontextualisierung während der Falleinschätzung. In H. Kleve (Hrsg. der Reihe) & H. Kleve, B. Haye, A. Hampe-Grosser & M. Müller (Hrsg. des Bandes), *Systemische soziale Arbeit. Systemisches Case Management : Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit* (5., überarb. Aufl., S. 91–103). Carl-Auer Verlag.
- Kloha, J. (2018). *Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit: Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen*. Springer VS.
- Knoche, V. (2023). *Interaktionale Reflexion von professionellem Handeln in der Schulsozialarbeit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40445-1>
- Köngeter, S. (2009). *Relationale Professionalität: Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation - Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen Polarisierungstendenzen einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Julius Klinkhardt.
- Lienhard, L. (2022). Grundprinzipien der Schulsozialarbeit. In A. Hauri, D. Iseli & M. Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz: Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 235–239). Haupt.
- Linell, P. & Luckmann, T. (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In I. S. Marková & K. Foppa (Hrsg.), *Asymmetries in dialogue* (S. 1–20). Harvester Wheatsheaf.
- Lochner, B. & Richter, M. (2024). Eltern und Familien als Adressat_innen von Sozialer Arbeit in Bildungsinstitutionen. *Sozial Extra*, 48(6), 411–413. <https://doi.org/10.1007/s12054-024-00744-2>
- Maier, K. & Zipperle, M. (2023). Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In N. Thieme, D. Molnar, B. Hopmann, E. Marr, M. Richter & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (S. 24–40). Beltz Juventa.
- Mäkitalo, A. (2014). Categoriatiön. In C. Hall, K. Juhila, M. Matarese & C. van Nijnatten (Hrsg.), *Analysing social work communication: discourse in practice* (S. 25–43). Routledge.

- Matter, H. & Abplanalp, E. (2009). *Sozialarbeit mit Familien: Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Haupt.
- Mayrhofer, H. (2012). *Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit: Funktionen und Formen aus soziologischer Perspektive*. Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Melzer, W. (1996). Elternhaus und Schule - ein Beispiel misslungener und gelungener gesellschaftlicher Partizipation von Familie. In L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Familien: eine interdisziplinäre Einführung* (S. 299-310). Juventa.
- Messmer, H. (2013). Mikrophysiken der Wirklichkeitsproduktion - Institutionelle Praxis in der Sozialen Arbeit aus Sicht der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency: akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit*. Springer VS.
- Messmer, H. (2017). Sprache, Zeit und Wirklichkeit. Kommunikation, Sequenzialität und artikulierte Zeit in Prozessen der Wirklichkeitsproduktion Sozialer Arbeit. *Neue Praxis: np: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 47(1), 3–22.
- Messmer, H. (2018). Wie sich in der unfreiwilligen Beratung Macht konstituiert. Eine Fallanalyse. In H. Schulze, D. Höblich & M. Mayer (Hrsg.), *Macht - Diversität - Ethik in der Beratung: wie Beratung Gesellschaft macht* (S. 258–272). Barbara Budrich.
- Messmer, H. & Hitzler, S. (2007). Die soziale Produktion von Klienten - Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In W. Ludwig-Mayerhofer, O. Behrend & A. Sondermann (Hrsg.), *Fallverstehen und Deutungsmacht: Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten* (S. 41–73). Barbara Budrich.
- Messmer, H. & Hitzler, S. (2008). „Die Hilfe wird beendet werden hier“ - Prozesse der Deklientifizierung im Hilfeplangespräch aus gesprächsanalytischer Sicht. *Neue Praxis: np: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 38(2), 167–187.
- Messmer, H. & Rotzetter, F. (2017). Konversationsanalyse in der Sozialen Arbeit: Grundlagen, Forschungsstand, Anwendungsbezüge. In H. Messmer & K. Stroumza (Hrsg.), *Sprechen und Können: Sprache als Werkzeug im Feld der Sozialen Arbeit und Gesundheit* (S. 47–68). Interact.
- Meyer, C. & Meier zu Verl, C. (2022). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 295–315). Springer VS.
- Mundwiler, V. (2017). *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. Narr Francke Attempto.
- Nave-Herz, R. (2018). Familiensoziologie. Historische Entwicklung, theoretische Ansätze, aktuelle Themen. In A. Wonneberger, K. Weidtmann & S. Stelzig-Willutzki (Hrsg.), *Familienforschung. Familienwissenschaft: Grundlagen und Überblick* (S. 119–147). Springer VS.

- Neuenschwander, M. (2010). Ist die Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. *Bildung Schweiz*(1), 24–25.
- Neuenschwander, M., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen*. Kanton und Universität Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M., Lanfranchi, A. & Ermert Kaufmann, C. (2008). Spannungsfeld Schule - Familie. In D. Efonayi-Mäder, C. Ermert Kaufmann, R. Fibbi, J. Krummenacher, A. Lanfranchi, U. Moser, M. P. Neuenschwander, J. Oelkers, H. Simoni & S. Viernickel (Hrsg.), *Familien - Erziehung - Bildung* (S. 68–79). Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen EKFF.
- Peräkylä, A. (2008). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Hrsg.), *Qualitative research: theory, method and practice* (2nd. ed., reprinted., S. 283–304). SAGE.
- Peters, S. (2016). Zur Kooperation von Schule und Familie - die Sichtweise der Eltern. In M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern - Lehrer - Schüler: theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 117–128). Julius Klinkhardt.
- Petko, D. (2004). *Gesprächsformen und Gesprächsstrategien im Alltag der sozialpädagogischen Familienhilfe*. Cuvillier.
- Pfammatter, M. & Tschacher, W. (2012). Wirkfaktoren der Psychotherapie – eine Übersicht und Standortbestimmung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 60(1), 67–76. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000099>
- Pomerantz, A. & Fehr, B. J. (2011). Conversation Analysis: An Approach to the Analysis of Social Interaction. In T. A. van Dijk (Hrsg.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (2nd ed, S. 165–190). SAGE.
- Pötter, N. (2014). Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In N. Pötter (Hrsg.), *Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen: Bd. 3. Schulsozialarbeit am Übergang Schule - Beruf* (S. 21–42). Springer VS.
- pro juventute. (2024). <https://www.projuventute.ch/de>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5., überarb. und erweit. Aufl.). De Gruyter.
- Rahn, S., Baur, K. & Zipperle, M. (2023). Zwischen hoher Bekanntheit und latenter Verfügbarkeit: Reichweite und Nutzung der Schulsozialarbeit aus quantitativer Perspektive. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 146–159). Juventa Verlag.
- Reichertz, J. (2017). Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (12. Auf., S. 514–524). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Reinecke-Terner, A. (2013). Schulsozialarbeit im Dschungel mehrdimensionaler Beziehungsformen und Rollenerwartungen: Ein Elterngespräch in der Analyse. In Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.), *Bundeskongress Schulsozialarbeit. Stark für Bildung und Soziale Gerechtigkeit* (S. 155–164). Hasmüller Druck.
- Reinecke-Terner, A. (2017a). *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne: Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Springer VS.
- Reinecke-Terner, A. (2017b). Von der Elternarbeit zur Partnerschaft mit Erziehungsberechtigten. In E. Hollenstein, K. Speck, T. Olk & F. Nieslony (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Bd. 1, S. 179–186). Beltz Juventa.
- Richter, M. (2013). *Die Sichtbarmachung des Familialen. Gesprächspraktiken in der soziopädagogischen Familienhilfe*. Beltz Juventa.
- Richter, M. (2016). Familie und (gute) Elternschaft im Fokus neuer Aufmerksamkeiten. *Sozial Extra*, 6, 33–35.
- Richter, M. & Sufryd, K. (2023). Zur Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext inklusiver Bildung. Professionelle Ausgestaltung von Kooperation in pandemischen Zeiten. In N. Thieme, D. Molnar, B. Hopmann, E. Marr, M. Richter & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (S. 140–152). Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung: Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen* (S. 69–99). Transcript.
- Ritscher, W. (2002). *Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis*. Carl-Auer Verlag.
- Rüegg, R., Pfiffner, R. & Disler, S. (2017). Wird Schulsozialarbeit selektiv genutzt? Empirische Befunde über nutzenförderliche und nutzenhemmende Faktoren für Lehrpersonen aus 25 Berner Gemeinden. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit / Revue suisse de travail social*, 21/22, 31–47.
- Sabla, K.-P. (2013). Familie im Fokus Sozialer Arbeit - Theoretische Perspektiven und sozialpolitische Adressierungen. In N. Oelkers & M. Richter (Hrsg.), *Aktuelle Themen und Theoriediskurse in der Sozialen Arbeit* (S. 177–188). Frank Lang.
- Sacher, W. (2012). Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern. In W. Stange (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 297–303). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollständig überarb. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern - nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung* (3., vollständig überarb. Aufl.). Julius Klinkhardt.

- Schäfter, C. (2010). *Die Beratungsbeziehung in der sozialen Arbeit : eine theoretische und empirische Annäherung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91928-7>
- Schegloff, E. A. (1992). On talk and its institutional occasions. In P. Drew & J. Heritage (Hrsg.), *Studies in interactional sociolinguistics: Bd. 8. Talk at work: Interaction in institutional setting* (S. 101–134). Cambridge University Press.
- Schnurr, S. (2012). Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe. In Bundesamt für Sozialversicherungen (Hrsg.), *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung Bericht: Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007* (S. 66–109). Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV).
- Schnurr, S. (2019). Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. *Jugendhilfe*, 57(1), 13–18.
- Scholl, D. (2009). Ansprüche an öffentliche Erziehung: Sind die Zuständigkeiten und Leistungen der Institutionen Familie und Schule austauschbar? In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung: theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (74-92). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwamborn, C. & Hahnen, M. (2018). Familiäre Lebenskontexte. In K. Böllert (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 439–466). Springer VS.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günther, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U. M., Schütte, W., . . . Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (3. Aufl.). *Grundlagentexte soziale Berufe*. Juventa.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). UTB. E. Reinhardt.
- Speck, K. & Olk, T. (Hrsg.). (2010). *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektiven*. Juventa.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stange, W. (2012a). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (1-). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stange, W. (Hrsg.). (2012b). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stange, W. (2013). Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit* (17-69). Springer VS.

- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollständig überarb. u. aktual. Ausg.). UTB; Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838547930>
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (12. Aufl.) Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stimmer, F. (2020). *Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (4., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Stimmer, F. & Ansen, H. (2016). *Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern: Grundlagen - Prinzipien - Prozess*. Kohlhammer.
- Stokoe, E. (2018). *Talk: The science of conversation*. Robinson.
- Stork, R. (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl, S. 327–345). Budrich.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung: eine komprimierte Einführung für Studierende*. Oldenbourg.
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit. Studienmodule Soziale Arbeit*. Beltz Juventa.
- Thimm, K. (2015). *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion - Forschung - Praxisimpulse*. Beltz Juventa.
- Uhlendorff, U., Euteneuer, M. & Sabla, K.-P. (2013). *Soziale Arbeit mit Familien*. UTB.
- Villiger, C., Schuler, N. & Hostettler, A. (2020). Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung in der Deutschschweiz: eine umfassende Analyse der kantonalen Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 733–748. <https://doi.org/10.25656/01:21648>
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf
- Vossler, A. (2012). Erziehungs- und Familienberatung im Spiegel der Forschung. In W. Stange (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (255-266). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walper, S. (2015). Einführung in das Schwerpunktthemenheft. Eltern, Kind, Schule - ein kompliziertes Verhältnis? *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 127–134.
- Walther, A. (2018). Erziehen und (sich) Bilden. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung* (S. 501–514). Springer VS.
- Wedemann, J. (2016). Elternarbeit in der Schule. Erfahrungen und Einstellungen von Eltern und Lehrkräften. In M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern - Lehrer - Schüler: theoretische und*

- qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 158–170). Julius Klinkhardt.
- Widulle, W. (2012). *Gesprächsführung in der sozialen Arbeit: Grundlagen und Gestaltungshilfen* (2. Aufl.). *Lehrbuch*. Springer VS.
- Widulle, W. (2020). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Gestaltungshilfen* (3. Aufl.). Springer VS.
- Zach, U. (2015). Erziehungsberatung. In W. Thole, D. Höblich & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 80–81). UTB; Julius Klinkhardt.
- Zehbe, K., Krähnert, I. & Cloos, P. (2021). *Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen*. Universität Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/PFORLE-1>
- Ziegele, U. & Gschwind, K. (2013). Schulsozialarbeit. In A. M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (S. 319–325). Haupt.
- Ziegele, U., Gschwind, K. & Seiterle, N. (2014). *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung*. Interact.
- Zimmermann, D. H. (1992). The interactional organization of calls for emergency assistance. In P. Drew & J. Heritage (Hrsg.), *Studies in interactional sociolinguistics: Bd. 8. Talk at work: Interaction in institutional setting* (418-469). Cambridge University Press.
- Zipperle, M. & Baur, K. (Hrsg.). (2023). *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit*. Juventa Verlag.
- Zipperle, M. & Rahn, S. (2020). Schulsozialarbeit. In T. Meyer & R. Patjens (Hrsg.), *Lehrbuch. Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (S. 253–281). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24203-9_8
- Zipperle, M., Wurzel, M., Gschwind, A. K., Werling, M. & Rahn, S. (2018). *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA)*. Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenarbeit von Fachkräften der Schulsozialarbeit, Eltern, Erziehungsverantwortlichen und Lehrkräften zum Wohl der jungen Menschen	30
Abbildung 2: Institutionelle Verortung von Schulsozialarbeit	109
Abbildung 3: Institutionelle Verortung von Schulsozialarbeit: Bezugsrahmen	165

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesprächsdaten im Überblick	61
--	----

Anhang

Transkriptionsregeln

orientiert an Selting et al. (2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappung
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprechbeiträge oder Segmente

Ein- und Ausatmen

°h/ h°	ein- bzw. ausatmen (bis 0.5 Sek.)
°hh/ hh°	ein- bzw. ausatmen (bis 0.8 Sek.)
°hhh/ hhh°	ein- bzw. ausatmen (bis ca. 1 Sek.)

Pausen

(.)	Mikropause
(-)/(--)/(---)	kurze/mittlere/längere geschätzte Pause (bis ca. 1 Sek.)
(2)	gemessene Pause in Sekunden

Sonstige segmentale Konventionen

Und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
ehm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
:	Dehnungen um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnungen um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnungen um ca. 0.8-1 Sek.

Lachen

((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend>>	Lachpartikel in der Rede, mit Reichweite

Rezeptionssignale

Mhm / mmh	bejahend
-----------	----------

Akzentuierungen

akZENT	Fokusakzent
--------	-------------

Tonhöhenbewegung am Ende von Sprechbeiträgen

?	hoch steigend
'	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

<<kratzig>>	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität
(als/au)	mögliche Alternativen

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f>>	forte laut
<<p>>	piano, leise
<<all>>	allegro, schnell
<<acc>>	accelerando, schneller werdend
<<dim>>	diminuendo, leiser werdend
<<cresc>>	crescendo, lauter werdend

Veränderungen Tonhöhenregister

<<t>>	tiefes Tonhöhenregister
<<h>>	hohes Tonhöhenregister